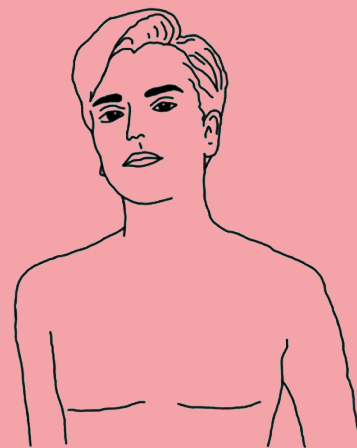


ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL, CORPORAL Y DE GÉNERO

EVIDENCIAS RECIENTES



INSERTA
ANDALUCÍA



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Francisco Manuel Morales Rodríguez

René Clares

(coords.)

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL,
CORPORAL Y DE GÉNERO

EVIDENCIAS RECIENTES



GRANADA, 2021

© Los autores

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

Campus Universitario de Cartuja Colegio Máximo, s.n., 18071, Granada

Telf. 958 243 930 – 246 220

Web: editorial.ugr.es ISBN: 978-84-338-6952-4

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Relación de autores

Francisco Manuel Morales Rodríguez (coord.)

René Clares (coord.)

Juan Pedro Martínez Ramón

Begoña Sánchez Torrejón

Esteban Francisco López Medina

José Pablo Rodríguez Gobiet

Remedios López Liria

Patricia Rocamora Pérez

Francisco A. Vega Ramírez

María del Pilar Díaz López

Sara Corlett

Donatella Di Marco

Alicia Arenas

Jesús Martín Torres

Paz Elipe

Rosario del Rey

Blanca García Peral

José Benjamín González Mauricio

Carlos Guirado Moya

Cristiano Giuriato

Francisco Javier Santos Fernández

Laura Elvira Muñoz-García

Óscar Cervilla

Ana Isabel Arcos-Romero

Ana Álvarez-Muelas

Cristóbal Calvillo

Pablo Mangas

José Vázquez González

Mel Constain

Len Herrera Molino

Paul Parra-Moreno

Rosalía Mota López

Benjamín Cristian Santiago Montiel

Agradecimientos

Este libro recoge algunas de las ponencias seleccionadas para el I Congreso Internacional de Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual, Corporal y de Género, organizado por Inserta Andalucía y la Universidad de Granada (España) los días 28, 29 y 30 de septiembre, y 1 de octubre del año 2020.

Es por ello por lo que agradecemos, primeramente, pues sin su esfuerzo y dedicación este tomo no habría sido posible, la labor de las personas que compusieron el Comité Científico, el Comité Organizador y el equipo de voluntariado del evento.

Integrantes del Comité Científico de este Congreso

Francisco Manuel Morales Rodríguez (Universidad de Granada, España).

Asunción Pié Balaguer (Universitat Oberta de Catalunya, España).

Carmen Caballero Navas (Universidad de Granada, España).

Manuel Moreno Tovar (Universidad de Tartu, Estonia).

Ana Gregorio Cano (Universidad de Granada, España).

María Remedios García Muñoz (Universidad de Málaga, España).

Juani Bermejo Vega (Universidad de Granada, España).

Miriam Romero López (Universidad de Granada, España).

Ismael Lora Rodríguez (Universidad de Granada, España).

Francisco Peña Díaz (Universidad de Málaga, España).

Ana Justicia Arráez (Universidad de Granada, España).

José Pablo Rodríguez Gobiet (Escritor LGTBI).

Ana Belén García Berbén (Universidad de Granada, España).

Sonia Cuesta Maniar (Universidad de Oxford, Inglaterra).

René Clares (Inserta Andalucía).

Integrantes del Comité Organizador de este Congreso

Francisco Lupiáñez García (Inserta Andalucía).

René Clares (Inserta Andalucía).

Alberto Luis Medina Barceló (Inserta Andalucía).

Francisco Manuel Morales Rodríguez (Universidad de Granada, España).

Pedro Carlos López Graus (Universidad de Granada, España).

Pilar Gil (Inserta Andalucía).

Mel Duque Constain (Inserta Andalucía).

Virginia Sánchez Ganfornina (Inserta Andalucía).

Jesús Díaz Cruzado (Inserta Andalucía).

Sergio Rojo Barranco (Inserta Andalucía).

Javier F. Ruiz de Pascual (Inserta Andalucía).

Ara Valverde García (Inserta Andalucía).

Noelia Armenteros Lucena (Inserta Andalucía).

Inmaculada Cobo Porcel (Inserta Andalucía).

Elia Ramos Cuéllar (Inserta Andalucía).

Elisabeth Herrera Segovia (Inserta Andalucía).

Equipo de voluntariado de este Congreso

Pilar Pérez Álvarez (Psicología, Universidad de Granada, España).

José Luis Higuera Peña (Psicología, Universidad de Granada, España).

Isabel Ferro Moral (Psicología, Universidad de Granada, España).

Víctor Manuel Sánchez Paterna (Psicología, Universidad de Granada, España).

Ismael Lora Rodríguez (Filosofía y Letras, Universidad de Granada, España).

Estrella García Muñoz (Filosofía y Letras, Universidad de Málaga, España).

Manuel Moreno Tovar (Colegio de Lenguas y Culturas Extranjeras, Universidad de Tartu, Estonia).

Pedro Garrido Montanet (Filosofía y Letras, Universidad de Córdoba, España).

Ana María Crespo Gómez (Humanidades, Universidad de Almería, España).

José Manuel del Águila Gómez (Filosofía y Letras, Universidad de Granada, España).

Semper gratus ero

Índice

Prólogo	13
Bloque 1. Educación Transversal en Materia de Diversidad Afectivo-Sexual, Corporal y de Género	17
Percepciones sobre el proyecto “Educación Transversal para la Diversidad Afectivo Sexual, Corporal y de Género”	19
<i>Francisco Manuel Morales Rodríguez</i>	
El plan de atención a la diversidad como herramienta para la igualdad en la región de Murcia	27
<i>Juan Pedro Martínez Ramón & Francisco Manuel Morales Rodríguez</i>	
Propuestas educativas para la mejora de la convivencia y la igualdad de género	37
<i>Juan Pedro Martínez Ramón & Francisco Manuel Morales Rodríguez</i>	
Diálogos con el futuro profesorado de educación infantil sobre su formación en diversidades sexo-genéricas	45
<i>Begoña Sánchez Torrejón</i>	
Lecturas Queer: estrategia didáctica contra el cisheteroterismo en el aula inglés como lengua extranjera	53
<i>Esteban Francisco López Medina</i>	

Teatro en las aulas para educar en diversidad LGTBI+	67
<i>José Pablo Rodríguez Gobiet</i>	
Proyecto IENE9: hacia una educación socio sanitaria más inclusiva	77
<i>Remedios López Liria, Patricia Rocamora Pérez & Francisco A. Vega Ramírez</i>	
Segunda fase del Proyecto IENE9: diseño de un currículum LGBT+ culturalmente competente y compasivo	89
<i>Patricia Rocamora Pérez, Remedios López Liria & María del Pilar Díaz López</i>	
Bloque 2. Estructuras de Poder, Violencias y Realidades que Afectan a las Personas LGTBI	99
La interseccionalidad de los Derechos Humanos de la población LGBTTTIQ+ en América Latina y El Caribe	101
<i>José Benjamín González Mauricio</i>	
¿Cómo se manifiesta la heteronormatividad en las organizaciones? Un acercamiento desde la literatura científica	115
<i>Sara Corlett, Donatella Di Marco & Alicia Arenas</i>	
Masculinidades hegemónicas y violencias machistas: un análisis narrativo crítico de hombres de la comunidad LGBTIQ+	125
<i>Jesús Marín Torres</i>	
Victimización verbal homofóbica y bullying tradicional: ¿fenómenos independientes?	139
<i>Paz Elipe & Rosario del Rey</i>	
Narrativas de familias lesbomaternales: significados de género y parentesco en la procreación y la crianza	153
<i>Blanca García Peral</i>	
Una visión psicoanalítica de la homosexualidad en un varón migrante: estudio de caso	165
<i>Carlos Guirado Moya</i>	
El sonido de la personalidad: proyecto de musicoterapia con refugiados o inmigrantes LGBT+	179
<i>Cristiano Giuriato</i>	
“Ni locas ni machorras”: la plumofobia en el colectivo LGTBI	193
<i>Francisco Javier Santos Fernández</i>	

Actitud hacia la masturbación: estudio comparativo entre gais y lesbianas	213
<i>Laura Elvira Muñoz-García, Óscar Cervilla, Ana Isabel Arcos-Romero, Ana Álvarez- Muelas, Cristóbal Calvillo & Pablo Mangas</i>	
Respuestas políticas y sociales a las demandas del colectivo LGTBIQ+ en España	221
<i>José Vázquez González</i>	
Bloque 3. Realidades Trans* y No Binaries	231
Transversalidades no atravesadas: identidades no-binaries y educación	233
<i>Mel Constain & Len Herrera Molino</i>	
Propuesta de atención y prácticas de trato hacia subjetividades trans*	249
<i>Paul Parra-Moreno & Rosalía Mota López</i>	
El lenguaje y la transfobia: realidades trans en la prensa online	263
<i>Benjamín Cristian Santiago Montiel</i>	
Deshumanizar lo humano: el borrado de las mujeres trans dentro del sujeto mujer	277
<i>René Clares</i>	
Conclusiones	291

Prólogo

Inserta Andalucía es una entidad social que lleva más de 10 años trabajando a favor de la infancia y juventud en riesgo en Andalucía. Desde entonces, desarrolla iniciativas destinadas a la inclusión social de menores y jóvenes. Una de sus líneas principales de trabajo está enfocada en la prevención de conductas discriminatorias. Dentro de este compromiso, Inserta Andalucía desarrolla acciones de educación, sensibilización y atención relacionadas directamente con los derechos de las personas LGTBI en la Comunidad.

Del mismo modo, la Universidad de Granada, mediante su II Plan de Igualdad 2020-2024, es una institución comprometida con corregir la desigualdad y promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, centra su trabajo en la transformación universitaria para promover el desarrollo de estudios e investigaciones sobre diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

El I Congreso Internacional de Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual, Corporal y de Género surge dentro de la colaboración de Inserta Andalucía con la Universidad de Granada, en pro de fomentar un espacio de reflexión y puesta en común de conocimientos, experiencias y vivencias en materia de diversidad, con el objetivo de promover

la igualdad entre todas las personas en el ámbito de la intervención, así como en el contexto académico. Esta unión supone un gran avance para el trabajo con personas diversas, puesto que ha permitido la creación de puntos de unión entre profesionales de la investigación y profesionales que trabajan directamente con personas diversas.

La importancia de este encuentro, además de la ya detallada, recae en la heterogeneidad de propuestas presentadas, algunas de las cuales han quedado recogidas en esta publicación. Éstas han sido seleccionadas dada la calidad académica que recogen, así como su relevancia para personas activistas y personas del campo de la intervención. Dada la diversidad de temáticas que en ellas se recoge, estas obras han sido clasificadas en tres bloques diferentes.

En el primer bloque, titulado «*Educación transversal en materia de diversidad afectivo-sexual, corporal y de género*», han sido agrupados aquellos capítulos que versan sobre modelos de actuación educativa basados en la convivencia en las aulas, la promoción de la igualdad y el diseño de currículos inclusivos. En este primer apartado se encuentran propuestas tanto para educación infantil, como para alumnado de primaria y momentos formativos superiores a éstos.

El segundo bloque, titulado «*Estructuras de poder, violencias y realidades que afectan a las personas LGTBI*», realiza un recorrido por las distintas violencias y factores de discriminación que afectan a las personas LGTBI, así como relata modelos de resistencia disidentes ante ello. En esta línea, se describen diferentes actitudes y posicionamientos relacionados con sus experiencias propias, acercando al lector a todas aquellas circunstancias que abrazan a las personas LGTBI.

El tercer bloque, titulado «*Realidades trans* y no binaries*», recoge específicamente obras sobre personas trans* y no binaries. En él, se reflejan tanto las realidades que concretamente las atraviesan a ellas, así como las violencias y discriminaciones que les afectan.

Es una realidad latente, que las personas LGTBI siguen sufriendo situaciones de acoso y de discriminación en Andalucía, así como en otros lugares del mundo. Es por ello que se torna especialmente relevante continuar trabajando en pro de los derechos humanos, a favor de la diversidad y del reconocimiento de todas las personas, independientemente de a quien amen, de cómo sean sus cuerpos o de quiénes sean.

Queremos terminar este prólogo agradeciendo a aquellos organismos mediante los cuales este Congreso ha sido posible. Este proyecto se ha realizado con la financiación de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía, habiendo también con el apoyo del proyecto de innovación avanzado «*Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género*» (código 419, Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDOUGR 2018-2020).

El Comité Organizador y el Comité Científico del Congreso.

**EDUCACIÓN
TRANSVERSAL
EN MATERIA DE
DIVERSIDAD
AFECTIVO-SEXUAL,
CORPORAL Y DE
GÉNERO**



BLOQUE 1

Percepciones sobre el proyecto “Educación Transversal para la Diversidad Afectivo-Sexual, Corporal y de Género”



Francisco Manuel Morales Rodríguez
Universidad de Granada (España)

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Referencias

Introducción

La meta del proyecto de innovación avanzado titulado “Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género (Código 419, Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2018-2020) fue la de sensibilizar y fomentar la educación para la diversidad sexual, corporal y de género (orientaciones sexuales, expresión e identidad de género y características diversas), el no sexismo, la coeducación; respetando la identidad de género y la importancia de la prevención y su concienciación en el ámbito universitario. El proyecto supone de algún modo en lo que a su metodología se refiere continuidad en la formación de educadores de otros proyectos de innovación educativa sobre educación para la mejora de la convivencia que ha resultado ser exitosos en el ámbito universitario (Morales y Trianes, 2009; Morales, Trianes y Miranda, 2012). En este caso, se trata del fomento de valores relacionados con la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género, así como la equidad, la coeducación, la atención a la diversidad y la igualdad de género que doten de continuidad el curso de profesorado antes mencionado. Se trata de una formación necesaria y relevante que además demanda el alumnado para nuestro contexto y para nuestra sociedad.

Cada vez se pueden localizar más estudios centrados en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual (por ejemplo, Hentschel, Heilman y Peus, 2019; Roig, Aybar y Pavia, 2020; Rowe, Ng, O’Keefe y Crawford, 2017; UNESCO, 2012, 2016, 2019) y disposiciones legislativas recientes (por ejemplo, Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de Igualdad de las Personas LGTBI, https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-281).

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer algunos de los resultados iniciales respecto el grado de satisfacción y en el que el profesorado considera que las distintas actividades (por ejemplo, conferencias, mesa redonda, debates sobre la importancia de la educación para la diversidad en foros y wiki, análisis de guías de lenguaje no sexista; elaboración de un listado de acciones cotidianas para realizar, visionado de un corto, análisis de noticias sobre esta línea temática, realización de actividades para trabajar en grupo como murales y carteles sobre atención a la diversidad, entre otras muchas) han contribuido al logro de los objetivos relacionados con la educación para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

Método

En este proyecto participó un grupo multidisciplinar de docentes de titulaciones de distintas áreas de conocimiento que ha realizado distintas actividades transversales y específicas a favor de la educación para la diversidad sexual, corporal y de género y la atención a la misma adaptadas a los contenidos y respectivas programaciones docentes. Durante el primer curso la finalidad fue la de sensibilizar y formar a los y las estudiantes con actividades transversales y específicas de cada asignatura.

Durante el segundo curso, junto con las actividades anteriores, se desarrollaron actividades de carácter conjunto, contando con la participación voluntaria del alumnado formado en el curso académico previo.

Para evaluar las actividades el alumnado y el profesorado realizaron autoinformes y encuestas de satisfacción con las tareas y actividades realizadas tanto de forma individual como en grupo, puntuaciones dadas sobre los aspectos evaluados, grado de dificultad y tiempo medio para la realización de estas actividades. Se adoptó una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa en el proyecto.

Resultados

En términos generales, puede señalarse que los resultados evidencian un alto grado de satisfacción y utilidad de las actividades llevadas a cabo para el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Puede destacarse que el proyecto ha favorecido la adquisición y/o desarrollo de distintas competencias que desde una perspectiva holística permiten contribuir a la educación para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género con la eliminación de determinados estereotipos, fomento del respeto a las distintas identidades de género u orientaciones sexuales para la educación para la convivencia y la atención a la diversidad.

Entre las actividades conjuntas, puede señalarse que se han organizado las I Jornadas de Atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en la Facultad de Psicología; se celebraron distintas mesas redondas con investigaciones en educación y salud, sobre legislación y políticas públicas, experiencias en Educación Primaria y Secundaria en las que participaron personas expertas de distintas comunidades autónomas.

Se realizaron actividades orientadas a aspectos educativos, pero también a aspectos más sociales con propuestas de actividades de concienciación social y relacionadas con el ámbito socio-histórico, del derecho y de la salud. De las actividades llevadas a cabo: participación en congresos, publicación en libros, scriptoria, organización de congreso/jornada a partir del proyecto, taller, conferencias, videoforum, etc.

Respecto a la valoración inicial del grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto por parte del profesorado participante (selección) a continuación, se muestran algunos de los principales objetivos del proyecto (transversales, específicos y conjuntos) valorados según esta escala: 1= No se ha cumplido este objetivo en absoluto; 5= Sí, se ha cumplido este objetivo totalmente:

El 66,7% otorga una puntuación de 5, es decir, considera que se ha cumplido totalmente, por ejemplo, los siguientes objetivos:

- a) "Sensibilizar y concienciar para una educación inclusiva en torno a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en el ámbito universitario" (El 33% restante ha otorgado una puntuación de 4 puntos al grado en el que considera que se cumplido este objetivo señalado anteriormente).

Los mismos resultados se obtienen para objetivos tales como los siguientes:

- a) Promover la transversalidad para el desarrollo de competencias interpersonales e intrapersonales mediante la colaboración y participación conjunta entre el alumnado y profesorado universitario perteneciente a distintas titulaciones y ámbitos docentes;
- b) Reflexionar desde distintos ámbitos (Educación, Salud, Servicios Sociales y Justicia) sobre situaciones de la vida cotidiana en las que se refleja discriminación por razón de género u orientación sexual, etc.

El 83,3% exhibe una puntuación de 5 al grado en el que percibe que se ha cumplido objetivos como, por ejemplo:

- a) Fomentar el conocimiento teórico-práctico en el alumnado sobre el hecho de la desigualdad, discriminación y el valor de la igualdad, equidad de género, coeducación y respeto a las diferentes identidades de género, sexuales y corporales;
- b) Introducir actividades prácticas de atención a la diversidad sexual, corporal y de género como una parte cotidiana de la vida universitaria; Favorecer el debate y la visión crítica hacia las situaciones insolidarias, de discriminación y sexismo de la vida cotidiana;
- c) Potenciar el respeto hacia las identidades corporales, sexuales y de género en las distintas etapas educativas;
- d) Reconocer la discriminación en el ámbito educativo y el acoso escolar debido a la diversidad sexual, corporal y de género;
- e) Conocer y determinar las necesidades y demandas de la ciudadanía en materia de diversidad sexual, corporal y de género, en su relación con los servicios sociales; Reflexionar sobre situaciones de la vida cotidiana en las que se refleja la importancia de la diversidad corporal, sexual y de género, así como las discriminaciones.

En general, puede destacarse que el profesorado considera de mucha utilidad todas las actividades realizadas para contribuir a los objetivos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género. Ya no solo en las reuniones iniciales sino durante el desarrollo del pro-

yecto el equipo de profesorado participante sigue valorando como muy adecuadas y útiles las actividades desarrolladas en ese sentido.

El 66,7% considera muy útil la cumplimentación de cuestionarios y la realización de actividades en grupo como la elaboración de murales sobre atención a la diversidad y el análisis de noticias sobre diversidad (otorgando una puntuación de 5 puntos sobre un total de 5);

El 83,3% ha valorado con una puntuación máxima de 5 puntos el grado de utilidad que tiene las siguientes actividades para el logro de los objetivos del proyecto: Debate sobre importancia de la educación para la diversidad afectivo-sexual; Elaboración de un listado de acciones cotidianas para realizar a favor de la diversidad afectivo-sexual corporal y de género, el análisis y valoración de guías sobre lenguaje no sexista y la celebración de talleres, conferencias, charlas o mesas redondas.

Discusión

El objetivo principal de este trabajo fue aportar algunos de los datos iniciales respecto el grado de satisfacción y utilidad percibida por parte del profesorado de distintas actividades educativas a favor de la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

En los actuales títulos de grado se hace necesario que se fomente la adquisición y desarrollo de competencias como las interpersonales e intrapersonales entre las que pueden encontrarse aquellas que contribuyan a educar para la convivencia, la igualdad, la solidaridad y la atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

El ámbito universitario constituye uno de los principales agentes de dinamización para la atención a la diversidad y una educación para la igualdad de género en coherencia con lo que se plantea en el Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de la UGR. Puede destacarse que el proyecto ha favorecido la adquisición y/o desarrollo de distintas competencias que desde una perspectiva holística permiten contribuir a la educación para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género con la eliminación de determinados estereotipos, fomento del respeto a las distintas identidades de género u orientaciones sexuales para la educación para la convivencia y la atención a la diversidad. Diferentes trabajos (Cid, 2016; Salas y Salas, 2016) manifiestan la necesidad de que este tema se incluya en el currículum, así como la necesi-

dad de desarrollar acciones concretas para promover el conocimiento y enseñanza de temas relacionados con la educación inclusiva para la diversidad afectivo-sexual.

Se pone de manifiesto la importancia de trabajar para visibilizar la diversidad desde el ámbito educativo (Galaz, Troncoso y Morrison, 2016).

La educación en valores como la igualdad de género, la atención a la diversidad, no violencia, etc son competencias que es necesario desarrollar desde el ámbito universitario para lo que son especialmente relevantes el desarrollo de este tipo de proyectos de innovación educativa (Morales, 2019). Para ello se pueden consultar referencias relacionadas con la importancia de una educación afectivo-sexual con responsabilidad y libertad (Bellantoni, 2017) y la de obras tan interesantes que tratan, por ejemplo, sobre la importancia de la ética en las relaciones afectivo-sexuales y amorosas (puede consultarse, López-Sánchez, 2015).

Referencias

- Bellantoni, D. (2017). *Roles de género. Por una educación afectivo-sexual libre y responsable*. Madrid: Editorial CCS.
- Cid, S. (2016). Educación para la diversidad sexual y de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 15-18.
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 93-111.
- Hentschel T., Heilman, M. E. y Peus, C. V. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Front. Psychol.*, 10, 11. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.00011
- 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. *BOJA núm.* 10 de 15 de enero de 2018, y *BOE núm.* 33 de 06 de febrero de 2018.
- López Sánchez, F. (2015). *Ética de las relaciones sexuales y amorosas*. Madrid: Pirámide.
- Morales, F. M. (2019, mayo). Assessment of attitudes towards inclusion and gender dynamics among university students. Conferencia en el *World Congress on Humanities and Social Sciences*. París, Francia.

- Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2009, Julio). *Actitudes e intereses en temas morales y hacia actividades de voluntariado social en el ámbito universitario*. Comunicación presentada al I Congreso de Docencia Universitaria, Vigo, España. Morales-Rodríguez, F. M., Trianes, M. V. y Miranda, J. (2012). Orientación profesional para la Solidaridad en el ámbito universitario. En CIDUI (Coord.), *La Universitat: una institució de la societat*, 1-19. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Proyecto de Innovación Docente Avanzado: educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género* (código 419). Plan FIDO UGR 2018-2020, Universidad de Granada.
- Roig, R., Aybar, C. y Pavia, J.M. (2020). Gender inequalities and social sustainability. Can modernization diminish the gender gap in political knowledge? *Sustainability*, 12(8), 3143.
- Rowe, D., Ng, Y. C., O'Keefe, L. y Crawford, D. (2017). Providers' Attitudes and Knowledge of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Health. *Federal practitioner: for the health care professionals of the VA, DoD, and PHS*, 34(11), 28-34.
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 73-91.
- UNESCO (2012). *Atlas Mundial para la Igualdad de Género en la Educación/World Atlas for Gender Equality in Education*; París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Reaching Out Vol 2: Preventing and Addressing SOGIE-Related School Violence in Vietnam*. Paris, France; Hanoi, Vietnam; Bangkok, Thailand: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Bringing it Out in the Open: Monitoring school violence based on sexual orientation, gender identity or gender expression in national and international surveys*. París: UNESCO.

El plan de atención a la diversidad como herramienta para la igualdad en la región de Murcia



Juan Pedro Martínez Ramón¹ y Francisco Manuel Morales Rodríguez²
¹Universidad de Murcia (España) ²Universidad de Granada (España)

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Referencias

Introducción

El plan de atención a la diversidad (PAD) constituye un conjunto de medidas incardinadas para atender las necesidades del alumnado (Costa, Martínez, Ruiz-Esteban y Méndez, 2020). Dicho plan debe ser revisado anualmente para adaptarse a los colectivos e idiosincrasias de cada zona, en cada momento.

Se trata de un documento prescriptivo en la CARM para todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos. El PAD puede y debe ser adaptado a las necesidades del entorno y del alumnado (Costa y cols. 2020; Orden de 4 de junio de 2010). El PAD es elaborado por todo el profesorado directa e indirectamente. Consta de tres niveles: las medidas generales, las medidas ordinarias y las medidas específicas. Las medidas generales van dirigidas a toda la comunidad educativa del centro. Se trata de programas que se desarrollan para atender las demandas y necesidades de todo el centro educativo en su conjunto. Las medidas ordinarias tienen un impacto más concreto. Se centran en un grupo, tramo o ciclo con carácter general. Finalmente, si las medidas generales y ordinarias no han surtido todo el efecto esperado, existe un tercer nivel denominado medidas específicas para colectivos o personas

concretas. Se recomienda actuar desde niveles más inclusivos y generales. Para que el PAD se integre en la vida del centro, es preciso que éste tenga en cuenta al alumnado que en ese momento está escolarizado, de ahí su revisión anual (Orden de 4 de junio de 2010).

La orientación que se le dé al alumnado debe tener en consideración sus intereses, capacidades, habilidades... En definitiva, debe atender a la diversidad del mismo y favorecer la inclusión (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016; Martínez, Pérez y Martínez, 2014). En esta línea, el PAD no debe centrarse únicamente en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sino en toda la comunidad educativa de modo que atienda a la igualdad y a la diversidad.

Cuanto antes se realice una intervención mejor resultados tendrá, luego es preciso comenzar desde educación infantil a ser posible (Franco y Martín, 2019).

Dicho esto, el objetivo de este trabajo fue ilustrar que es posible utilizar el plan de atención a la diversidad como herramienta educativa para atender a la igualdad de género, fomentar el respeto hacia las diferentes formas de expresión y la inclusión analizando previamente los recursos normativos existentes en materia de educación y atención a la diversidad.

Método

Para el desarrollo de este trabajo se realizó una revisión sistemática de la normativa y se analizaron las medidas expuestas en la misma, seleccionando aquellas con capacidad para ser usadas como instrumento para lograr tal fin.

Bases y otras fuentes de datos consultadas

Se consultaron los recursos digitales normativos ubicados dentro de la web de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Esto incluyó normativa legal de diferentes niveles: decretos, órdenes, resoluciones, etc.

Criterios de inclusión y de exclusión

A continuación, se describen los criterios de inclusión y de exclusión tenidos en cuenta para la localización de la información:

Criterios de inclusión

Normativa en vigor de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia publicada en la web de la Administración. Para agilizar la búsqueda se realizó la selección de la normativa utilizando la taxonomía por áreas temáticas previamente establecidas en la plataforma digital de la Consejería.

Criterios de exclusión

Normativa derogada. Normativa que aún siendo de atención a la diversidad, no regula directamente el Plan de Atención a la Diversidad.

Diagrama de flujo

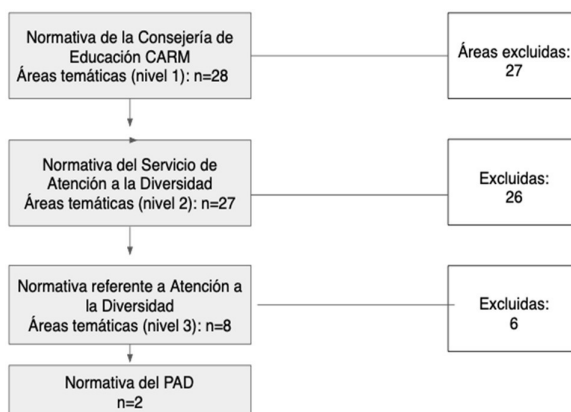


Figura 1. Diagrama de flujo seguido en la selección y exclusión de la documentación.

En la Figura 1 se muestra el proceso de revisión y selección de la información llevado a cabo en el presente trabajo.

Resultados

Fruto de la búsqueda se seleccionaron dos normativas: (a) Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la CARM. (BORM núm. 254, 3 de noviembre de 2009); y (b) Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia. (BOE núm. 137, 17 de junio de 2010).

La Orden de 4 de junio de 2010 desarrolla el PAD del Decreto 359/2009. Se describen tres niveles. En la Tabla 1 se muestran las medidas que inciden en toda la comunidad. El análisis de las medidas indica que las medidas generales, las cuáles son puestas en marcha para toda la comunidad educativa, tienen un impacto considerable y se encuentran estrechamente relacionadas con la prevención de problemas de convivencia.

Tabla 1. Medidas generales del PAD.

Ámbito de actuación	Medidas
<p>Toda la comunidad educativa del centro en cuestión.</p>	<p>a.1. Los programas y actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.</p> <p>a.2. Los programas y actividades en colaboración y coordinación con las distintas administraciones públicas, instituciones, organismos o asociaciones de nivel estatal, autonómico o local.</p> <p>a.3. Las propuestas para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros.</p> <p>a.4. Las propuestas de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículo.</p> <p>a.5. La articulación de mecanismos para ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia de género o violencia escolar o cualquier otra circunstancia que lo requiera, así como la realización de programas preventivos.</p> <p>a.6. La organización de los grupos de alumnos, la utilización de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro y los colaboradores y agentes externos al centro.</p> <p>a.7. La organización y coordinación entre el personal docente y entre éstos y el personal de atención educativa complementaria u otro personal externo que interviene con el alumnado.</p> <p>a.8. Los programas, planes o proyectos de innovación e investigación educativas que favorezcan una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.</p> <p>a.9. Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso y permanencia en el sistema educativo en igualdad de oportunidades.</p>

Fuente: Decreto 359/2009; Orden 4 de junio de 2010.

En la Tabla 2 se desarrollan las medidas expuestas en la normativa para abastecer las necesidades y demandas de un grupo, ciclo o tramo. Para la aplicación de las medidas generales y ordinarias no es preciso realizar una evaluación psicopedagógica. En términos generales, cualquier docente está en disposición de aplicar este tipo de medidas sin una formación específica. Con relación a ello, las metodologías encuadrables dentro de las medidas ordinarias como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje por proyectos, suponen una gran oportunidad para trabajar los contenidos en clase y educar en valores.

Tabla 2. Medidas ordinarias del PAD.

Ámbito de actuación	Medidas
Se centran en ciclos, tramos y/o grupos principalmente.	<ul style="list-style-type: none"> b.1. Los métodos de aprendizaje cooperativo. b.2. El aprendizaje por tareas. b.3. El aprendizaje por proyectos. b.4. El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo. b.5. El aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, etc. b.6. El contrato didáctico o pedagógico. b.7. La enseñanza multinivel. b.8. Los talleres de aprendizaje. b.9. La organización de contenidos por centros de interés. b.10. El trabajo por rincones. b.11. Los grupos interactivos. b.12. La graduación de las actividades. b.13. La elección de materiales y actividades. b.14. El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental. b.15. El apoyo en el grupo ordinario, siendo éste al profesorado, al alumnado o al grupo-aula. b.16. La tutoría entre iguales. b.17. La enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria. b.18. Los agrupamientos flexibles de grupo. b.19. Los desdoblamientos del grupo. b.20. La utilización flexible de espacios y tiempos en la labor docente. b.21. La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula. b.22. Las redes de colaboración y coordinación del profesorado para el diseño de proyectos, programaciones y para el seguimiento y evaluación del alumnado. b.23. La orientación para la elección de materias optativas más acordes con los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos. b.24. Las estrategias metodológicas que fomentan la autodeterminación y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales que precisen un apoyo intenso y generalizado en todas las áreas: la estimulación multisensorial, la programación por entornos, la estructuración espacio-ambiental, la planificación centrada, la comunicación aumentativa y alternativa. b.25. Cuantas otras estrategias organizativas y curriculares favorezcan la atención individualizada del alumnado y la adecuación del currículo con el objeto de adquirir las competencias básicas y los objetivos del curso, ciclo y/o la etapa.

Fuente: Decreto 359/2009; Orden 4 de junio de 2010.

En la Tabla 3 se exponen las medidas específicas del plan de atención a la diversidad. Se trata de actuaciones mucho más concretas y que tratan de adaptarse en mayor medida a casos o colectivos específicos.

Tabla 3. Medidas específicas del PAD.

Ámbito de actuación	Medidas
Necesidades concretas	<ul style="list-style-type: none"> c.1. Las adaptaciones curriculares significativas c.2. Las adaptaciones curriculares de acceso. c.3. Las adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento, previa evaluación psicopedagógica, realizadas para el alumnado con altas capacidades intelectuales y que tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas. c.4. La flexibilización de los años de escolaridad para los alumnos con necesidades educativas especiales o altas capacidades intelectuales. c.5. Las aulas o grupos de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de las distintas áreas o materias destinados a los alumnos con altas capacidades intelectuales, adoptando estrategias metodológicas específicas de enseñanza y aprendizaje. c.6. Los programas de apoyo específico a los alumnos con necesidades educativas especiales que precisen de adaptación curricular significativa. c.7. Los programas proneep. c.8. Los programas ABC. c.9. Las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios. c.10. Los programas u optativa de español para extranjeros. c.11. Las aulas de acogida. c.12. Los programas de compensación educativa. c.13. Los programas de acompañamiento escolar y los programas de apoyo y refuerzo educativo, dirigidos al alumnado en situación de desventaja educativa asociada a un entorno sociocultural deficitario. c.14. Las aulas taller. c.15. Las aulas ocupacionales. c.16. Los programas de refuerzo curricular. c.17. Los programas de diversificación curricular (extinguidos). c.18. Los programas de cualificación profesional inicial (extinguidos). c.19. El servicio de apoyo educativo domiciliario. c.20. Las aulas hospitalarias. c.21. Las unidades o aulas escolares para la atención del alumnado con medidas judiciales de reforma y promoción juvenil en centros de internamiento. c.22. Cuantas otras medidas y programas específicos propicien un tratamiento personalizado del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, previa autorización de la Consejería de Educación.

Fuente: Decreto 359/2009; Orden 4 de junio de 2010.

Discusión

El Plan de Atención a la Diversidad puede ser utilizado como un instrumento para responder a las necesidades del alumnado, a través de múltiples niveles de participación (desde medidas más generales a más concretas) (Decreto 359/2009; Orden de 4 de junio de 2010). Cuanta mayor sea la efectividad de las medidas generales y ordinarias, menor será la intensidad, frecuencia y duración de las medidas específicas. Las medidas ordinarias tales como la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, etc. constituyen un recurso factible para trabajar con el alumnado sin necesidad de realizar una evaluación psicopedagógica ni utilizar medidas excluyentes. A través de estos recursos es posible trabajar la igualdad y la diversidad del alumnado.

Para que la intervención sea efectiva es precisa una orientación adecuada y un conocimiento de los recursos por parte de la comunidad educativa (Costa y cols., 2020; Martínez y cols., 2014). Para ello la formación del profesorado se considera fundamental. Es preciso aclarar que, desde que salió la normativa hasta la época actual, han ido apareciendo más programas y se han extinguido otros de los citados en los resultados, luego las medidas contempladas en las tablas deben tomarse como algo ilustrativo y dinámico. Cabe destacar también el hecho de que la normativa se adelantó a los cambios sociales y educativos que pudieran darse incluyendo dentro del PAD la posibilidad de introducir otros programas. Las conclusiones expuestas en este estudio pueden resultar de utilidad para realizar estudios comparativos entre diferentes regiones.

Con respecto a la aplicabilidad, este trabajo ilustra cómo el Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos puede ser utilizado como una herramienta para favorecer la igualdad.

Con relación a las limitaciones, la revisión de la normativa proporciona una información preliminar relevante, aunque sería interesante profundizar en artículos de investigación y revisión para complementar los aspectos legales.

En relación con futuras líneas de investigación, se considera pertinente continuar profundizando en medidas de éxito que se están realizando para, a través de la práctica basada en la evidencia, seleccionar y replicar aquellas con óptimos resultados. Asimismo, también sería interesante comparar las actuaciones de diferentes regiones.

Referencias

- Costa, P., Martínez, J. P., Ruiz Esteban, C., y Méndez Mateo, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.373701>
- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la CARM. *BORM*, núm. 254, de 3 de noviembre de 2009, 57608-57647. Recuperado de <https://bit.ly/2VVCxSs>
- Franco, M. T. B., y Martín, I. M. (2019). Los cuentos creativos, un recurso didáctico para la igualdad en educación infantil. En M.T.B. Franco y R.M. Martín (Coord.), *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Madrid: Dykinson.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. doi: 10.6018/reifop.19.3.219321
- Martínez, P., Pérez, F.J., y Martínez, M. (2014). Orientación profesional en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>
- Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia. *BOE*, núm. 137, de 17 de junio de 2010. Recuperado de <https://bit.ly/2ItzpKB>

Propuestas educativas para la mejora de la convivencia y la igualdad de género



Juan Pedro Martínez Ramón¹ y Francisco Manuel Morales Rodríguez²
¹Universidad de Murcia (España) ²Universidad de Granada (España)

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Referencias

Introducción

La mejora de la convivencia escolar se encuentra estrechamente relacionada con un alto nivel de respeto, empatía, solidaridad entre el alumnado y, en última instancia, de toda la comunidad educativa. Esto implica atender al principio de igualdad de género en los niveles curriculares y didácticos en línea con las políticas de igualdad. En las últimas décadas, las políticas que apuestan por la igualdad han aumentado tanto en número como en profundidad de las actuaciones. Existe un mayor interés por analizar la situación y proponer medidas para mejorar la convivencia. En esta finalidad también están incluidos los centros educativos. La convivencia escolar es una meta hacia la que todos los centros e instituciones deben aspirar (Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega, 2016). Para el logro de una adecuada convivencia tanto social como personal, es necesario hacer hincapié en la igualdad de género (Miralles-Cardona, Cardona y Chiner, 2020).

Los avances tecnológicos que definen la sociedad actual también deben configurarse en base a adecuadas relaciones de convivencia e igualdad de género (Alonso-Ferreiro, Regueira y Zapico-Barbeito, 2019). El sistema educativo debe atender este aspecto, más aún hoy día,

con el aumento de la utilización de los recursos digitales y la necesidad de potenciar la competencia mediática.

Asimismo, también cabe destacar que los estereotipos de género están presentes desde los propios juguetes y esto implica la necesidad de un abordaje multidisciplinar (Kassay, 2019; Mestre y Álvarez, 2019).

Llegados a este punto, se debe resaltar el hecho de que, de acuerdo con las últimas leyes orgánicas, la finalidad última del sistema educativo es la de desarrollar de forma integral la personalidad del alumnado. Esto implica atender a aspectos relativos al género y prestar especial atención a la mejora de la convivencia y la prevención de los conflictos. Por tanto, es preciso intervenir desde el sistema educativo en este ámbito para mejorar la convivencia escolar e impulsar la igualdad (Mestre y Álvarez, 2019; Ortega-Sánchez, Gajardo y Sevilla, 2020).

Dicho esto, el objetivo de este trabajo fue recopilar medidas para mejorar la convivencia escolar y favorecer la igualdad de género. Esto implicó analizar la evolución del impacto que la temática ha ido cobrando en la literatura científica.

Método

Se realizó una revisión sistemática de medidas para adaptar el currículo a todo el alumnado favoreciendo la diversidad del mismo.

Bases y otras fuentes de datos consultadas

Se utilizaron bases de datos y fuentes de prestigio nacional e internacional (en orden alfabético): Dialnet, Google Académico, Scopus y Web of Science.

Criterios de inclusión y de exclusión

A continuación, se exponen los criterios de inclusión y de exclusión utilizados:

Criterios de inclusión

Dicha revisión tuvo como criterios de inclusión que se ubicara en los últimos 10 años, que guardara relación con el objetivo de este trabajo, escrito en español o inglés y que formara parte de alguna de las siguientes bases de datos (Google Académico, Web of Science, Scopus y Dialnet). Los descriptores utilizados en español fueron: “convivencia AND género”. Los descriptores utilizados en inglés fueron: “coexisten- ce AND gender”.

Criterios de exclusión

Se excluyó la información de aquellos artículos que tuvieran más de 10 años, estuvieran en otro idioma diferente a los indicados, no fueran de revisión o empíricos, no fueran de acceso abierto y no guardaran relación con el objetivo de esta investigación y el ámbito (educativo).

Tabla 1. Registro en función de la base de datos.

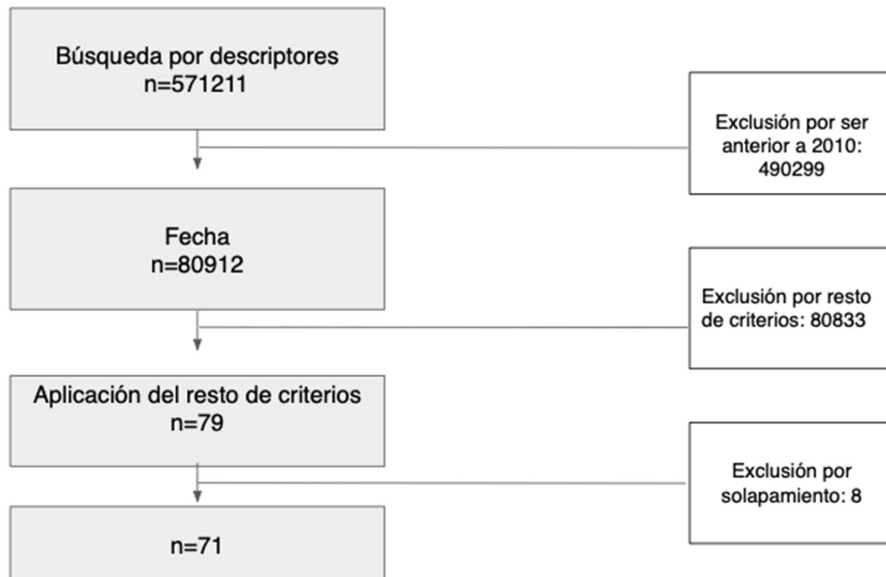
Base de datos	WoS		Scopus		Dialnet		Google Académico	
	ES	IN	ES	IN	ES	IN	ES	IN
Idioma	ES	IN	ES	IN	ES	IN	ES	IN
Descriptor	26	656	7	705	1658	159	364000	204000
Fecha	23	504	6	476	1263	140	31700	46800
Resto	4	14	2	13	4	7	20	15
Total*	18		15		2		18	

Nota. ES: Español; IN: Inglés. Fuente: Elaboración propia.

Diagrama de flujo

En la Figura 1 se expone el diagrama con el número de documentos que se iban obteniendo el cómo se iba delimitando un número más concreto acorde con los criterios de inclusión y de exclusión y eliminando solapamientos. De los 71 analizados, se aplicó un último criterio relacionado con el ajuste a la temática específica de este trabajo y su línea argumental seleccionando finalmente 22.

Figura 1. Diagrama de flujo seguido en la selección de los artículos.



Resultados

Los resultados muestran cómo la atención a la diversidad y la lucha por la igualdad de género son temáticas de creciente interés y candente actualidad. Entre las medidas que se exponen, destaca la necesidad de introducir en el sistema educativo medidas desde el inicio, para que actúen de forma precoz y ayuden a conformar un clima de respeto mutuo y de igualdad de oportunidades (Vizcaíno, 2019).

En cuanto al proceso de selección, cuando se realizó la revisión y se elaboró la tabla de registro, dicho proceso se hizo en varias oleadas. En una primera fase se incluyeron por un lado los descriptores en español y por otro lado los descriptores en inglés, obteniéndose una serie de artículos. En una segunda fase se incluyeron para cada idioma, el criterio de exclusión del año, seleccionando únicamente los estudios de la última década. Sólo con este criterio el número de referencias siguió siendo muy alto, señal de que la mayoría de las publicaciones se realizaron en los últimos diez años. Al aplicar el resto de los criterios se bajó considerablemente el volumen de publicaciones.

Existe una diferencia sustancial entre el número de artículos obtenidos cuando se utilizan descriptores en español y cuando se utilizan descriptores en inglés. En inglés, el número es considerablemente mayor. En ocasiones incluso llega a haber una relación 1:100, como por ejemplo, en la base de datos Scopus.

Los resultados muestran cómo la atención a la diversidad y la lucha por la igualdad de género son temáticas de creciente interés y candente actualidad (Miralles-Cardona, Cardona Moltó y Chiner, 2020). Se da un aumento del 14% total y hasta un 76% en WoS con descriptores en inglés en la última década.

La investigación sobre la percepción del profesorado y el enfoque sobre cambio de actitudes es un eje relevante a la hora de aplicar medidas para fomentar la igualdad de género (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016; Meléndez-Ferrer, 2016).

También se ha dado una inclusión de la perspectiva de género en el estudio de la convivencia escolar (Carpio, Tejero y García, 2013; Cazanas, 2019; Ojeda, 2014; Pacheco-Salazar, 2018; Rodríguez-Martínez y Calvo, 2014; Saldana, 2018; Díaz-Aguado y Martín, 2011; Duque y Teixidó, 2016), lo cual enriquece la investigación y aporta información más ajustada a la realidad.

Entre las medidas que se exponen, destaca la necesidad de introducir en el sistema educativo medidas desde el inicio, para que actúen de forma precoz y ayuden a conformar un clima de respeto mutuo y de igualdad de oportunidades, desarrollándose en diferentes etapas educativas (Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega, 2016; Franco y Martín, 2019; Kassay, 2019; Mestre y Álvarez, 2019). También se considera pertinente la formación docente para el cambio de percepciones (Gomez-Jarabo y Sanchez, 2017; González-Gil *y cols.*, 2016; Torrecilla-Sánchez, Migueláñez, y Rodríguez-Conde, 2017). La coeducación se muestra como un instrumento factible y necesario en el actual panorama educativo y social (De Ocariz, Bardavio, Burgués, Rodríguez, y Llanes, 2017), más aún ahora que convive un sistema analógico de transmisión de información, con otro de corte digital, transmisor igualmente de estereotipos (Gómez y Torres, 2014).

Discusión

El objetivo principal de este trabajo fue recopilar artículos acerca de medidas para mejorar la convivencia escolar y la igualdad de género.

Es preciso evitar un lenguaje excluyente, utilizando en su lugar un lenguaje inclusivo y eliminando aquellas ideas o conceptos que pueda encauzar al alumnado a adoptar posturas (y posteriormente profesiones) en base al criterio erróneo del género (Alonso-Ferreiro, Regueira Zapico-Barbeito, 2019; De Ocáriz *y cols.*, 2017; Mestre y Álvarez, 2019; Ortega-Sánchez, Gajardo y Sevilla, 2020). Este aspecto pudiera influir en el desarrollo de su orientación vocacional. En última instancia, todo ello está en consonancia con la finalidad última del sistema educativo que es el desarrollo integral de la personalidad del alumnado y para lograrlo, la convivencia escolar y la igualdad de oportunidades de toda la comunidad son directrices prioritarias. Para ello, la formación es fundamental (Gomez-Jarabo y Sanchez, 2017; Torrecilla-Sánchez *y cols.*, 2017).

En relación con la aplicabilidad, este trabajo permite obtener una imagen de la situación del fenómeno en términos globales y valorar el avance y relevancia de este ámbito. Del mismo modo, debería tenerse en consideración de cara a la formación docente (Miralles-Cardona, Cardona Moltó y Chiner, 2020).

Con respecto a las limitaciones, la revisión bibliográfica proporciona una información preliminar relevante, aunque sería interesante profundizar más diferenciando los resultados en función de variables como el país y la etapa educativa. El hecho de utilizar diversas bases de datos también supone un aumento en la dificultad de homogeneizar los criterios de inclusión y exclusión, ya que cada una de ellas tiene entornos diferentes.

Finalmente, en cuanto a las futuras líneas de investigación, se considera preciso seguir profundizando en medidas de éxito que se estén realizando para, a través de la práctica basada en la evidencia, seleccionar y replicar aquellas con óptimos resultados.

Referencias

- Alonso-Ferreiro, A., Regueira, U., y Zapico-Barbeito, M.H. (2019). Actitudes de alumnado preadolescente ante la seguridad digital: un análisis desde la perspectiva de género. *Revista de Educación a Distancia*, 19(61), 1-29.
- Carpio, M. C., Tejero, J. M., y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124-134.
- Cazanas, R. (2019). Violence in school coexistence in basic education: a state of the art. *Dilemas contemporáneos educación política y valores*, 50(7), 1-23.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, A., y Ortega, R. (2016). Students' rating of school climate in elementary schools: The value of peer networks. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martín, G. (2011). School coexistence and learning in adolescence from a gender perspective. *Psicothema*, 23, 252-259.
- Duque, S., Teixido, J. (2016). Bullying y Género: prevención desde la organización escolar. *Multidisciplinary journal of educational research*, 6(2), 176-204.
- Franco, M. T. B., y Martín, I. M. (2019). Los cuentos creativos, un recurso didáctico para la igualdad en educación infantil. En M.T.B. Franco y R.M. Martín (Coord.), *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gómez-Jarabo, I., y Sánchez, P. (2017). Teacher training on gender issues. *Revista de comunicación de la SEECI*, 43, 53-68.
- Gómez-Jarabo, I., y Torres, L. (2014). El papel de las pantallas y de las tecnologías en la convivencia y el respeto entre géneros. *Educación y futuro digital*, 8, 5-15.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. doi:10.6018/reifop.19.3.219321.
- Kassay, R. (2019). Barbie princesses and Star Wars clones: gender stereotypes in the representation of children's favourite heroes—a participant study in urban and rural contexts, among Hungarians from Romania. *Feminist Media Studies*, 19(5), 684-701.
- Meléndez-Ferrer, L. E., (2016). La educación decimonónica como construcción de resistencias en profesoras. *Revista Educación*, 40(2), 116-143.

- Mestre, T. V., y Álvarez, A. A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), 135.
- Miralles-Cardona, C., Cardona Moltó, M. C., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), doi:10.5944/educxx1.23899.
- Ocadiz, U. S., Bardavio, J. S., Rodríguez, A. C., y Llanes, J.M. (2017). Co-education and positive experiences. Contributions for coexistence by cooperative motor expression. *Movimento*, 23(3).1053-1064.
- Ojeda, N., y González, R. (2019). Actitudes de padres mexicanos acerca de la igualdad de género en los roles y liderazgos familiares. *Estudios demográficos y urbanos*, 34, 169-211.
- Ortega-Sánchez, D., Gajardo, J. M., y Sevilla, D. H. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de Educación Primaria. *Educación para el Bien Común*, 89.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20, 112-121.
- Rodríguez-Martínez, C., y Calvo, G. (2014). Gender and positive social interaction at school: a proposal based on the culture of peace and the capability approach. *Conference: 6th International Conference on Intercultural Education - Education and Health*, 132, 107-113.
- Saldana, D. (2018). Reorganizing the school playground, a collective process for social change. *Hábitat y Sociedad*, 185-199.
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Migueláñez, S. O., y Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Secondary education teachers professional development: A study on social skills. *Revista lusofona de educacao*, 38(38), 101-117.
- Vizcaino, V. (2019). Equidad de género en el marco de la convivencia social, discursos y prácticas disciplinares. *Palabra: palabra que obra*, 19(1), 62-76.

Diálogos con el futuro profesorado de educación infantil sobre su formación en diversidades sexogenéricas



Begoña Sánchez Torrejón
Universidad de Cádiz (España)

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Referencias

Introducción

Esta investigación parte del objetivo de detectar la formación inicial del alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, futuro profesorado con respecto a las diversidades sexo-genéricas. Pichardo (2009) apunta que la diversidad sexo-genérica todavía se encuentra desterrada del sistema educativo. Entre las causas, el autor alude a la escasa formación que tienen los docentes sobre esta diversidad para poder intervenir de manera adecuada, ya que las facultades de formación del profesorado carecen casi por completo de asignaturas que formen al futuro profesorado de esta temática.

Como señalan García-Pérez y cols. (2011), tanto la sensibilización como la formación en diversidad sexo-genérica del profesorado es un elemento fundamental en los procesos de cambio educativo en esta temática. Diversas investigaciones, entre ellas, la realizada por las autoras Penna y Mateos (2014), nos revelan cómo el desconocimiento por parte del propio profesorado sobre la diversidad sexo-genérica es una de las mayores expresiones de homofobia y transfobia entre el futuro profesorado.

No podemos olvidar que los centros escolares tienen un papel determinante en la socialización de los roles de género del alumnado como espacios de socialización de la cisheteronormatividad, sobre todo en edades tempranas como las que caracterizan a la etapa de Educación Infantil. Estos modelos transmitidos en la escuela no suelen ser conscientes de que puedan ser discriminatorios y estos carecen de las estrategias necesarias para cambiar sus conductas sesgadas desde el modelo cisheteronormativo.

Autores como De Stéfano y Pichardo (2017) señalan que no podemos obviar que una de las mayores causas de acoso escolar en los centros escolares es el acoso por LGTBIfobia. Si queremos construir una escuela verdaderamente inclusiva con todo su alumnado, es prioritario que el profesorado de Educación Infantil esté bien formado en temas de diversidades sexo-genéricas. Por ello, es clave que en los centros universitarios de los grados de formación del profesorado de esta etapa se priorice una formación inclusiva con las diversidades sexo-genéricas. Postulamos por tanto que el profesorado es una figura decisiva en la inclusión de las diversidades sexo-genéricas en los centros escolares. Prieto (2008) apunta que el profesorado es un agente destacado y referente educativo dentro del marco escolar, pues se establece como una de las figuras esenciales en la educación y formación del alumnado. La sensibilización e implicación del profesorado (Moreno, 2000) en los procesos de cambio educativo, aportando nuevos significados y códigos para la práctica, es un factor clave para la innovación y la mejora de la calidad educativa.

Pensamos que desde la etapa de Educación Infantil se deben trabajar las diversidades sexo-genéricas, pues es la etapa más importante del desarrollo de la persona, la etapa en la que se configuran su personalidad, habilidades y conocimientos. Como postula Fulghum (2004), todo lo que realmente se necesita saber acerca de cómo vivir, qué hacer y cómo ser se aprende en las aulas de Educación Infantil. En consecuencia, debemos plantear desde la primera etapa del desarrollo, en las aulas de Educación Infantil, la inclusión de las diversidades sexo-genéricas. Bejarano y Mateos (2014) defienden como necesaria la formación inicial en las universidades del futuro profesorado en cuestiones tan importantes en la actualidad como son el género y la sexualidad, resaltando la urgente necesidad de esta formación ya que “la falta de formación en una perspectiva de diversidad sexo-genérica posibilita la ausencia, en el estudiantado que se forman como docentes, de herramientas de análisis para vislumbrar elementos que mantienen y reproducen la invisibilidad y la desigualdad sexual” (p. 128).

Por todo ello, valoramos que la educación en las diversidades sexo-genéricas es clave para poder prevenir y erradicar la LGTBifobia en los centros escolares. Como apunta Colás (2002), la educación es fundamental para la transformación de los patrones culturales de la sociedad. Debemos comenzar a visibilizar en los centros educativos las múltiples identidades de género y orientaciones sexuales desde la primera etapa educativa y para ello la figura docente es clave en este proceso. No podemos obviar que uno de los motivos actuales de mayor conflicto en el ámbito educativo es la diversidad sexo- genérica, una realidad que sigue encontrándose invisibilizada en la actualidad, pues tal como expone Platero (2007):

La escuela necesita abordar tanto los distintos roles de mujeres y hombres en la sociedad, como la educación sexual en general y la diversidad sexual en concreto. Actualmente, no encontramos en el currículo referencias a la sexualidad, no hablamos de lesbianismo, homosexualidad, bisexualidad, ni transexualidad. Al no hacerlo estamos transmitiendo que es un tema tabú, que no es tan importante como otros que sí enseña la escuela, y que los valores asociados a los varones y la heterosexualidad son los dominantes, hasta el punto de que parecen neutrales (p. 9).

Consideramos que no podemos posponer más la formación en diversidades sexo- genéricas desde la formación inicial del futuro profesorado de Educación Infantil. Para que la educación acoja este reto con eficacia y dedicación, es necesario, tal como especifican en su propuesta Nieto y Martín (2016) “aumentar la formación del profesorado para actuar frente a ellas, prevenir desde edades más tempranas y educar desde la tolerancia y el respeto a la diversidad” (p. 1151). La escuela tiene el compromiso social de ser compensadora de las desigualdades, y por ello transformadora de una realidad que todavía arrastra la desigualdad hacia las diversidades sexo-genéricas.

El profesorado tiene un papel fundamental en el camino hacia la inclusión del alumnado no cisheteronormativo en la escuela y por ende en la sociedad, ya que es un agente socializador imprescindible que se encarga de trabajar para el desarrollo y progreso de una ciudadanía libre de prejuicios. Este urgente reto hacia la construcción de una escuela inclusiva con las diversidades sexo -genéricas, no permite más prorrogas en nuestros centros escolares, ya que desde ese contexto podemos influir de manera igualitaria en las vidas y las visiones de las nuevas generaciones de forma definitiva en la construcción de una cultura inclusiva.

El gran desafío que tiene el sistema educativo es ofrecer al nuevo profesorado una formación inclusiva, para que entienda que el desafío de la igualdad es una necesidad social imperante en una sociedad democrática igualitaria (Pérez Carracedo, 2006). Por todo ello, postulamos que desde la promoción de la formación inicial del profesorado desde las universidades se construirá en los centros educativos una identidad de trabajo y dedicación continua en valores y actitudes de igualdad y respeto para así alcanzar la visibilización en las sociedades futuras de las diversidades sexo-genéricas. La necesidad de la educación en la diversidad sexo-genérica en los centros educativos abre un espacio discursivo que invita a nuevos retos pedagógicos, en el que el profesorado es clave en el cambio y por ende su formación inicial es un elemento determinante.

A través de una buena formación inicial del profesorado en diversidades sexo-genéricas, no se perpetuará la cisheteronormatividad y exclusión al alumnado que no cumpla el modelo hegemónico heterosexual imperante en los centros escolares. Debemos propiciar una verdadera escuela inclusiva y espejo de una sociedad heterogénea, en las que las desigualdades presentes en la estructura social como son las referentes a las diversas identidades de género y orientaciones sexuales no se traduzcan en desigualdad de oportunidades.

Método

La metodología desarrollada a lo largo del proceso de investigación ha sido la investigación cualitativa. Hemos elegido este tipo de metodología porque es la que más se adecua a los propósitos del estudio de esta investigación. “La investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior (...). Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales” (Flick, 2004). Partiendo de la metodología cualitativa, el instrumento que hemos utilizado para obtener la información ha sido el grupo de discusión. Valoramos necesario dialogar y escuchar de primera mano las ideas, el imaginario y las necesidades del futuro profesorado sobre su formación en diversidades sexo-genéricas.

Es necesario generar espacios de diálogo y debate con el futuro profesorado que permitan construir nuevas prácticas inclusivas para hacer efectiva una verdadera escuela inclusiva con el alumnado no cisheteronormativo. Esta técnica, como señala Colina (1994), nos permite estu-

diar y hacer emerger en un ambiente de confianza los diversos discursos y las relaciones complejas del sujeto con el tema de estudio. La técnica de los grupos de discusión nos sitúa en una perspectiva de dar al sujeto de investigación su capacidad a través de su palabra del reconocimiento del otro.

La muestra de la presente pesquisa está compuesta por ocho miembros de alumnado de cuarto curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, concretamente cuatro alumnas y cuatro alumnos, de edades comprendidas entre los veinte y dos años y veinte tres años. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante la invitación en clase a participar libremente en el grupo de discusión. Una vez que las personas decidieron voluntariamente participar en el grupo de discusión, se establecieron de manera consensuada los acuerdos de confidencialidad y anonimato, que articularon las relaciones del grupo, para propiciar un clima de libertad, donde las personas participantes puedan expresar libremente lo que sienten y piensan sobre los temas que se abordaron. Tras la discusión, se pasó a la transcripción del dialogo conjunto de las personas participantes en el grupo de discusión.

Resultados

A continuación, presentamos el análisis de los resultados de los datos obtenidos. Los resultados más significativos señalan que el alumnado no tiene ninguna formación en diversidades sexo-genéricas, no se contempla en sus planes de formación esta temática, ni conoce recursos. Por tanto, no se encuentra preparado para trabajar la inclusión de la diversidad sexo-genérica en los centros educativos. El alumnado enuncia que se encuentra desorientado frente a futuras situaciones escolares con respecto a la inclusión del alumnado no cisheteronormativo.

El alumnado expresa abiertamente que a lo largo de los cuatro años de formación en el Grado de Educación Infantil, en ninguna de las asignaturas se ha nombrado esta temática, incluso apunta que cuando han realizado las prácticas en los centros escolares tampoco en estos se trabaja este tema. Cabe resaltar que el propio alumnado comenta que nunca había reflexionado sobre esta temática en su visión educativa. Esto nos muestra la total invisibilización en su imaginario docente y en el discurso de los centros escolares.

El alumnado expone que debido a la nula formación que tienen en la materia, unido a la confusión que tienen sobre esta temática, pues el propio alumnado a lo largo del diálogo colectivo ha expresado tener muchas dudas sobre conceptos relacionados con la temática. Puntualizan que no comprenden la razón que lleva a obviar esta temática en sus planes de formación como futuros docentes. No se ven con la capacitación en el futuro para realizar intervenciones inclusivas en su acción docente, debido a su escasa formación en la temática. Consideran que deben tener una buena formación, pues es un tema que desconocen completamente y además señalan que es necesario en el desarrollo integral de la infancia.

Todas las personas participantes coinciden en la importancia del papel de la formación sobre diversidad sexo-genérica, para poder llevar a cabo un modelo inclusivo con las diversas orientaciones sexuales e identidades de género. Expresan abiertamente que les habría gustado recibir formación a lo largo del grado en esta temática, pues apuntan que no solo no han recibido formación en diversidad sexo-genérica, sino tampoco ninguna formación en educación sexual. Demuestran interés en recibir formación sobre diversidad sexo-genérica para tener herramientas en su futura actuación docente para propiciar una escuela inclusiva con el alumnado no cisheteronormativo desde la etapa de Educación Infantil.

Discusión

Como arrojan los datos de la presente pesquisa, se detecta la urgente necesidad de formación en esta temática para en el futuro poder trabajar de manera inclusiva como docentes la diversidad sexo-genérica en la escuela y poder construir una escuela inclusiva con el alumnado no cisheteronormativo, desde la etapa de Educación Infantil. Como podemos observar en la investigación presentada, la diversidad sexo-genérica sigue siendo un tema tabú en el discurso de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Esta realidad propicia que la visión difundida sobre la sexualidad sea cisheteronormativa y binarista.

A la luz de los datos obtenidos, postulamos la necesidad de formación inicial en el profesorado en los grados de Educación infantil sobre diversidad sexo-genérica para comenzar a formar un profesorado inclusivo con el alumnado no cisheteronormativo y capaz de prevenir e intervenir con el acoso LGTBifóbico. Introducir la diversidad sexo-ge-

nérica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil es un elemento determinante para poder construir una escuela inclusiva con el alumnado no cisheteronormativo.

Como se observa en el presente trabajo de investigación, es necesario trabajar desde la formación inicial del profesorado las competencias específicas que favorezcan la inclusión de las diversidades sexo-genéricas para su futuro desempeño profesional. Debemos comenzar a plantear un modelo educativo disidente al modelo cisheteronormativo. Queerizar el sistema educativo es una utopía necesaria para poder dar un paso más en la lucha contra este tabú en los centros escolares de invisibilización y rechazo que se ejerce hacia las sexualidades e identidades disidentes al modelo cisheteronormativo.

El silencio en el discurso educativo con respecto a las diversidades sexo-genéricas que se refleja a lo largo de toda la investigación nos lleva a la conclusión que todavía se sigue invisibilizando las múltiples orientaciones e identidades de género en el discurso educativo en la etapa de Educación Infantil. Por todo ello, como se refleja en los datos, el futuro profesorado no está capacitado para realizar una intervención educativa inclusiva con las diversidades sexo-genéricas. En consecuencia, se perpetuará el modelo cisheteronormativo y binarista hegemónico en sus futuras clases, propiciando la exclusión del alumnado no cisheteronormativo. Además, no podemos olvidar lo determinante que es la etapa de Educación Infantil en la configuración del desarrollo de la persona, por lo que consideramos necesario empezar a trabajar educativa-mente desde esta primera etapa. A modo de conclusión, proponemos la incorporación en los planes iniciales de formación del profesorado de la etapa de Educación Infantil de la diversidad sexo-genérica como herramienta clave en la lucha contra la LGTBIfobia y la inclusión de las diversidades sexo-genéricas. Valoramos necesaria la inclusión de contenidos relacionados con la diversidad sexo-genérica en la formación inicial del profesorado, como camino en la construcción de un modelo de escuela inclusivo con todo el alumnado.

Referencias

- Bejarano, M. y Mateo, A. (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? *EXEDRA Revista Científica ESEC*, 1, 128-146.

- Colás Bravo, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Colina, C. (1994). Los grupos de discusión como propuesta metodológica. En E. Sánchez (coord.), *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas* (pp. 212-223). México: Universidad de Guadalajara.
- De Stéfano, M. y Pichardo, J. I. (2017). *Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Red iberoamericana de educación LGTBI. Recuperado de: https://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2016/12/SumandoLibertades_Dic16.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fulghum, R. (2004). *Las cosas importantes las aprendí en el parvulario*. Madrid: Temas de hoy.
- García-Pérez, R, Rebollo Catalán, M^a. Á, Vega Caro, L, Barragán Sánchez, R, Buzón García, O, y Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385- 397.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Barcelona: Graó.
- Nieto, M. y Martín, E. (2016). Diversidad sexual y de género: acoso escolar, discriminación, formación y actuaciones desde el centro educativo. *XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Democracia y Educación en el Siglo XXI* (p. 1151). UCM: Sociedad Española de Pedagogía.
- Penna, M y Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: Una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 123-142.
- Pérez Carracedo, L. (2006). Por la plena integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de educación superior. *El periódico feminista*. Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article459>
- Pichardo, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los Centros Educativos*. Madrid: Catarata.
- Platero, R. (2007). ¡Maricón el último! Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto. *Revista d'estudis de la violència*, 3, 1-15.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 6(10), 325-345

Lecturas Queer: estrategia didáctica contra el cisheterosexismo en el aula de inglés como lengua extranjera



Esteban Francisco López Medina
Instituto de Investigaciones Feministas - Universidad Complutense de Madrid

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Referencias

Introducción

La sociedad española ha cambiado en las últimas décadas y su actitud hacia la comunidad LGTBI es, en apariencia, tolerante. Un hito importante fue la ley 13/2005 que aprobó el matrimonio igualitario.

Se ha insistido también en la necesidad de la inclusión explícita del colectivo LGTBI en los libros de texto de asignaturas como Valores Éticos. Aunque se trata de una iniciativa loable, parece una visión reduccionista de la educación que se plantee la necesidad de incluir dichos contenidos, de carácter transversal, solamente en disciplinas aisladas. Además, contamos actualmente con legislación autonómica que expresa necesidad de incluir las realidades LGTBI en la práctica áulica y en las programaciones, si bien esta obligación no suele ser objeto frecuente de la inspección educativa.

En consecuencia, la diversidad de orientaciones sexuales y de género no se refleja habitualmente en la gran mayoría de las áreas de estudio y, menos aun, en los libros de texto que concretan sus respectivos programas. Esta invisibilización del colectivo LGTBI se presenta, pues, como un contenido significativo del currículum oculto (López Medina, 2020).

Por ello, es necesario estudiar este silencio en los libros escolares para que se pueda comenzar a visibilizar en el mundo académico de la escuela obligatoria lo que parte de la sociedad española ya ha asumido.

La enseñanza de lenguas extranjeras se presenta como una oportunidad privilegiada para materializar la inclusión de contenidos LGTBI en la educación formal. En concreto, los libros de texto de inglés se manifiestan como uno de los medios más idóneos para alcanzar la visibilidad de la diversidad afectivo-sexogenérica. Dado el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras actualmente, es factible y deseable partir de un amplio abanico de situaciones sociales que contextualicen los contenidos lingüísticos (Casado y García Bermejo, 2000). Una de estas realidades motivadoras podría y debería ser también el colectivo LGTBI.

Este capítulo surge como reflexión posterior a la tesis doctoral del autor (López Medina, 2020), que verificó la invisibilización efectiva de las personas queer en una muestra representativa de los manuales escolares de inglés como lengua extranjera más utilizados en las aulas de educación secundaria en España en los últimos años. Afortunadamente, los grados de heteronormatividad (Sunderland y McGlashan, 2015) o puntos de fuga (Sánchez Sáinz, 2019) que se pueden descubrir en estos recursos ofrecen la posibilidad de desvelar aquello que pretenden ocultar, recurriendo a las llamadas lecturas *queer*¹ (McKee, 2009).

En definitiva, a raíz de la imposibilidad de descubrir representaciones explícitamente queer en los manuales estudiados, los objetivos que se plantean en el presente estudio son:

- Identificar textos susceptibles de ser leídos desde una perspectiva *queer* en los manuales de la muestra estudiada.
- Descubrir las características lingüísticas comunes de estos textos en lengua inglesa.

Marco teórico

Los estudios con perspectiva de género sobre la representación en los recursos educativos son abundantes y han logrado desvelar las

1 A lo largo de todo el escrito, se recurre al término *queer* para referirse a todo el colectivo LGTBI, a fin de dotar al texto de mayor coherencia con el título.

consecuencias de estereotipos en distintos ámbitos, como las Ciencias Sociales (Atienza, 2007; Pérez y Gargallo, 2008) o la Educación Física (Prat y Camacho-Miñano, 2018).

Recientemente, en los países de habla inglesa se ha comenzado a cuestionar el rol de este idioma en el contexto global de las clases de lengua extranjera como transmisor de estereotipos también en cuanto a la orientación sexual y la identidad de género (Goldstein, 2015; Gray, 2013; Motschenbacher y Stegu, 2013; Nemi, 2018; Sunderland y McGlashan, 2015).

Esta perspectiva *queer* para analizar los recursos educativos es más reciente en contextos de habla española. Si bien se pueden descubrir estudios sobre manuales escolares, son escasos y, en general, ajenos al ámbito académico. Cabe destacar, sin embargo, el análisis de la legislación educativa vigente llevado a cabo por Moreno (2018) en su tesis doctoral o por López Medina (2020) de los manuales de ILE en la suya.

Aunque poco numerosos, estos análisis son unánimes en cuanto a la situación actual de los manuales escolares: las personas *queer* no son representadas como tales. En lo que a los libros de texto de ILE² se refiere, las palabras de Thornbury (1999) siguen teniendo vigencia dos décadas más tarde: “*Gayness is about as omitted as anything can be*” (p. 15).

La eficacia de un currículum oculto en el sistema educativo ha sido estudiada asiduamente (Torres, 1998). Este puede referirse a todas las facetas de la realidad y, evidentemente, también a la orientación sexual y la identidad de género. Lovering y Sierra (1998) definieron un currículum oculto específico de género, caracterizado por tres elementos principales: androcentrismo, esencialismo y polarización de género. Todos ellos contribuyen a “estructurar, construir y determinar las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Lovering y Sierra, 1998).

Las consecuencias que este currículum oculto de género tiene para mujeres y hombres y sus relaciones, no puede distraer nuestra atención de todos los mensajes que el sistema escolar también transmite de forma habitual en torno a la orientación sexual y la identidad de género. Estos mensajes se podrían resumir en lo que Rich (1996) denominó “heterosexualidad obligatoria”.

2 Inglés como Lengua Extranjera

Al añadir este cuarto elemento, la denominación de “currículum oculto de género” resulta escasa. En un intento por proponer un único término que visibilice a todas las personas afectadas por este currículum oculto, López Medina (2020) sugiere recurrir a la etiqueta de “cisheterosexismo”:

Propongo que el concepto de currículum oculto propuesto por Lovering y Sierra (1998) debe ser ampliado de manera que abarque tres mensajes fundamentales: las personas solo pueden ser hombres o mujeres con correspondencia exacta y unívoca entre sexo y género (cis-), las personas solo se pueden sentir atraídas por las personas del sexo opuesto (-hetero-) y se debe privilegiar la posición de los hombres (-sexismo). (pp. 314- 315).

Estos mensajes se transmiten también en los recursos escolares, entre los que destacan los libros de texto. Además, se comunican de forma indirecta, a través de palabras e imágenes o, como en el caso de las personas queer, recurriendo a un estudiado silencio sobre ellas (López Medina, 2020).

La salida a esta situación no puede consistir únicamente en una política identitaria que aspire a la representación de estas personas, reclamando así su propia porción del currículum (Alves y Martínez, 2009). Aunque necesario, esto es insuficiente y podría contribuir a invisibilizar a parte del colectivo que no se vería explícitamente incluido.

Por ello, se hace necesario recurrir al análisis crítico de las instituciones educativas, sus recursos y no únicamente a la defensa (Nelson, 1999). Se trata no solo de denunciar ausencias sino de descubrir cómo estas personas son sistemáticamente invisibilizadas.

Este rasgo crítico es característico de la filosofía *queer*, “una ética de la aceptación del ser humano en toda su riqueza” (Henriquez, 2011) que no busca certezas sino desvelar cómo estas supuestas “verdades” se construyen.

Imbuida de este espíritu, la escuela debería ser el ámbito natural de las pedagogías *queer*, para ayudarnos a comprender privilegios y opresiones, para enfocar la educación desde y para la a-normalidad, para visibilizar sexualidades y cuerpos y para hacer de ella un proceso afectivo en el que las identidades no son inmutables (Sánchez Sáinz, 2019).

Lógicamente, los recursos en esta escuela ideal también deberían ser *queer*. A la vista de lo expuesto hasta ahora, resulta evidente que los materiales actuales están muy lejos de serlo. Tenemos delante, por tanto, la misión de “queerizar” los manuales escolares en particular y el resto de los instrumentos didácticos en general (López Medina, 2020).

Hasta entonces, debemos seguir trabajando con la realidad presente. Ello implica la obligación de descubrir las grietas del sistema: los puntos de fuga (Sánchez Sáinz, 2019) o ventanas de oportunidad para retar al cisheterosexismo imperante.

Centrando nuestra atención en los manuales de ILE, también en ellos se pueden descubrir distintos grados de heteronormatividad (Sunderland y McGlashan, 2015). Como docentes, debemos acostumbrarnos a percibir cuándo esta heteronormatividad se presenta más débil, a fin de “queerizar”, al menos, esa oportunidad.

Una opción para llevar adelante esta tarea consiste en las denominadas “lecturas *queer*” que buscan “interrogar lo aparentemente ortodoxo desde una perspectiva que reconoce que lo raro se puede encontrar, escondido, en cualquier lado” (McKee, 2009). Ello quiere decir que incluso algunos textos heteronormativos pueden ser leídos desde una perspectiva que desafíe la heterosexualidad obligatoria.

Método

Este estudio es producto secundario de una investigación principal que buscaba descubrir representación explícitamente *queer* en los libros de texto de ILE. Por tanto, la metodología a exponer es la misma de la investigación principal ya que, aunque no permitió descubrir representaciones *queer* explícitas, dio lugar a la identificación de textos susceptibles de ser leídos desde esa perspectiva.

Al tratarse de una investigación de carácter descriptivo-documental, el primer escollo fue la construcción de la muestra. Las editoriales daban datos muy generales acerca de los manuales de ILE más utilizados en educación secundaria. Finalmente, una de ellas compartió un estudio de mercado propio. Para acceder a él, adquirí el compromiso de no publicarlo, por lo que los datos que daré a este respecto pueden resultar escasos.

El dato más relevante de este estudio de mercado fue que las empresas con mayor cuota de mercado en España en el curso 2017-2018 eran Oxford, McMillan y Burlington.

Se decidió, por tanto, analizar los manuales pertenecientes a estas editoriales que registrasen mayor incidencia de mercado, correspondientes al primer y último cursos de dicha etapa educativa.

Asimismo, se optó por escrutar únicamente los libros a los que el alumnado tiene acceso más directo y frecuente: *student's book* y *workbook*, dejando de lado materiales complementarios como *teacher's book*, CDs, DVDs o material en línea.

El resultado final fueron un total de ocho colecciones que sumaban, en conjunto, treinta y dos manuales (16 de 1º ESO y 16 de 4º ESO, 16 *student's books* y 16 *workbooks*). Construida la muestra, se decidió investigar dos variables: heteronormatividad y diversidad afectivo-sexo-genérica. Para identificarlas, se elaboró una lista de indicadores terminológicos (padre, madre, marido, esposa, por ejemplo) y visuales (fotos de familias, de relaciones personales cercanas, entre otras). A medida que el análisis de la muestra avanzaba, los textos y las imágenes fueron registrados en bases de datos.

Los textos que contenían los indicadores lingüísticos fueron introducidos en la herramienta en línea *Sketch Engine*, construyendo de esta manera un corpus lingüístico formado por 58.919 palabras.

A partir de este corpus lingüístico, fue posible proceder a un análisis basado en corpus o CLA³ (Moreno, 2018). Los datos arrojados por esta metodología cuantitativa no se reflejan en este capítulo.

Las frases incluidas en este corpus y sus textos más amplios de referencia, en cambio, fueron objeto de un análisis crítico del discurso *queer* (Motschenbacher y Stegu, 2013), que además de desvelar el cisheterosexismo presente en ellos, permitió también encontrar grados más laxos de heteronormatividad (Sunderland y McGlashan, 2015) o puntos de fuga (Sánchez Sáinz, 2019), ocasiones privilegiadas para introducir lecturas *queer* a partir de textos “aparentemente ortodoxos” (McKee, 2009).

3 *Corpus Linguistics Approach*

Finalmente, los resultados de tipo visual fueron estudiados multimodalmente según las directrices de la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2006).

Resultados

Aunque fue posible descubrir imágenes que, descontextualizadas, podían ser interpretadas desde una perspectiva *queer*, fueron escasas. Además, su presentación excedería los límites de este capítulo. Se presentarán, por tanto, exclusivamente algunos de los resultados textuales descubiertos.

I left home when I was eighteen. I was really sad to leave my town. It's where I started school at the age of five, learned to drive and where I met my girlfriend. (Falla, Davies, Kelly, Wendholt y Wheeldon, 2017, p. 6)

Como el texto está redactado en primera persona, es imposible saber si quien se está expresando es un hombre o una mujer. La interpretación desde una lógica heteronormativa sería que se trata de un hombre, ya que alude a su novia. ¿Por qué no sugerir la posibilidad de que la autora sea una mujer lesbiana que recuerda a su novia?

The Prime Minister's wife has promised that she will attend Fashion Week. (Treloar y Holley, 2016, p. 84)

Estamos ante una frase a partir de la cual, según el ejercicio, el alumnado debe redactar el titular de un periódico. Se podría aprovechar para extender la actividad y realizar un ejercicio de expresión oral, en el que se reflexione sobre los acontecimientos que se convierten en titulares en la prensa y, especialmente, sobre los estereotipos en torno a las mujeres: ¿realmente es importante que la primera dama vaya a un desfile de moda? ¿Es una figura “decorativa” o tiene vida, profesión y agenda propia, independiente de la de su cónyuge?

Aunque la lectura más espontánea es la de pensar que se trata de la esposa del primer ministro, dado que Prime Minister en inglés no tiene género, se puede proponer una lectura alternativa, en la que la protagonista de la historia es la esposa de la Primera Ministra. De esta manera, se podría visibilizar a las mujeres lesbianas.

A MESSAGE FOR MUMS AND DADS. (Campbell, Metcalf y Benne, 2015, p. 65)

Nos encontramos ante el título de un texto en el que adolescentes expresan su visión sobre conflictos intergeneracionales en el seno familiar. Aunque su finalidad es de refuerzo de un contenido gramatical, el tema es suficientemente interesante y cercano a su realidad como para extenderlo en una conversación con todo el grupo.

Tras comentar los problemas que pueden experimentar con sus progenitores, se podría preguntar al alumnado acerca de una posible tipología entre las madres y los padres del título. Es probable que, además de la asociación padre-madre juntos, surgiesen madres y padres por separado, bien por soltería, separación, divorcio o viudez. Incluso dentro del grupo de padres y madres juntas, habría que destacar los casos de familias reconstituidas y extensas.

El ejercicio es útil para cuestionar el modelo normativo de familia heterosexual y también incluir, entre los grupos formados exclusivamente por madres o por padres, además de progenitores en solitario, también parejas de mujeres lesbianas u hombres gays.

Dando un paso más, se podría plantear la cuestión de las personas trans. Preguntar al alumnado sobre a qué grupo (madres o padres) asignarían a una mujer o a un hombre trans, nos daría la oportunidad para aclarar conceptos al mismo tiempo que se consigue visibilizar a uno de los colectivos más ocultados de toda la población queer.

Imagine swimming in crystal clear waters just metres from your beachside chalet or stone villa. This can be a dream come true. [...] We have the highest quality accommodation and specialise in catering for couples. Family packages are not available. (Harvey, 2015, p. 53)

Estamos ante un fragmento inserto en un ejercicio que describe distintos estilos vacacionales y el alumnado debe asociar cada uno de ellos con un tipo distinto de situación: familia con hijos, persona sola o pareja soltera. Al estar escrito en imperativo y no haber referencias genéricas, se podría plantear al alumnado incluir, entre los posibles destinatarios de estos estilos vacacionales, a una pareja de personas del mismo sexo, aunque no aparezca explícitamente mencionada en el manual.

También se podría recurrir a esta oportunidad para hablar sobre los estereotipos y prejuicios en torno a las personas *queer*. Por ejemplo, en este texto es sencillo asociar esta propuesta vacacional con una pareja *queer* pero, ¿también lo harían con un *family package*? En definitiva, un texto propuesto solo para comprensión lectora se puede transformar en una ocasión para ejercitar la expresión oral o escrita y, al mismo tiempo, visibilizar a las personas *queer* y cuestionar *prejuicios* y estereotipos en torno a ellas.

Google knows every site that you have visited through its search engine. It's got all your e-mails on Gmail, so it knows that later tonight you're going out with a really cute guy because you wrote to your girlfriend about it. (Addison y Norcott, 2011, p. 11)

Este es un pequeño fragmento de un texto más largo que pretende concienciar al alumnado sobre la importancia de su privacidad en el mundo virtual a través de un ejercicio de comprensión lectora. El párrafo permite una variedad interesante de interpretaciones dado el juego entre las palabras *guy* y *girlfriend*. La primera, en su forma singular, suele utilizarse solo para designar a hombres. Desde una perspectiva heteronormativa, entonces, la lectura sería que el *you* del texto es una mujer. Sin embargo, inmediatamente, se menciona a una *girlfriend* de *you*. Si se interpreta *girlfriend* como novia, entonces estaríamos ante una mujer lesbiana. Además, aunque no es explícito, el texto parece sugerir que el encuentro entre esta mujer y el *guy* podría ser una cita al recurrir al adjetivo *cute*. ¿Estamos ante una mujer bisexual? Pero si se lo cuenta a su novia, ¿mantienen una relación abierta?

También se podría interpretar el texto pensando que *you* es un hombre que tiene novia. Pero, nuevamente, surgirían los mismos cuestionamientos: ¿qué tipo de cita tiene con el *cute guy*? ¿Es bisexual? ¿Mantiene una relación no monógama?

Es probable que el texto original esté redactado en la variante americana del inglés, en la que las mujeres utilizan *girlfriend* para referirse a sus amigas. En este supuesto, la lectura heteronormativa del texto se mantendría. Sin embargo, lo importante es el hecho de que, a partir de unas pocas líneas y sin traicionar el sentido del fragmento, se nos brinda la oportunidad para visibilizar a las personas *queer* a partir de los recursos actuales.

Discusión

Es preciso reflexionar sobre las características que los resultados comparten, ya que éstas permiten que los textos presentes en los manuales de ILE utilizados actualmente en las aulas de educación secundaria en España puedan ser objeto de lecturas *queer*, no necesariamente en su literalidad pero sí en su interpretación.

Estas propiedades se pueden resumir en una única palabra: descontextualización. En mayor o menor medida, todos los ejemplos analizados aparecen con un cierto grado de aislamiento que facilita diversas interpretaciones.

Desde un punto de vista lingüístico, esta propiedad se ve materializada en la redacción en primera o en segunda persona o en el uso del imperativo. Cabe destacar también que la lengua inglesa es propicia para este tipo de interpretaciones, dada su extensa falta de flexiones de género para sustantivos y adjetivos.

Finalmente, conviene señalar el carácter multimodal de los libros de texto actuales (Sunderland, 2015). Por ello, es importante que a la hora de realizar lecturas *queer* la interacción entre texto y elementos visuales permita interpretaciones que transgredan la ortodoxia heteronormativa.

En definitiva, el conocimiento de estas características comunes se hace fundamental para el profesorado de esta asignatura que desee aprovechar el trabajo de aula para visibilizar a las personas *queer*.

En todo caso, estas lecturas no pueden ser más que una estrategia temporal para visibilizar a las personas silenciadas por los recursos escolares comerciales más utilizados en España actualmente. En ningún caso puede consistir en una estrategia definitiva, como sí podrían ser los libros de texto *queer* (López Medina, 2020), que comienzan a ser producidos por editoriales independientes que desafían al mercado global pero aun no tienen implantación en las aulas españolas (Goldstein, 2015). Las características que un manual escolar de ILE *queer* debería reunir constituye, por tanto, una línea de investigación futura.

Evidentemente, la posibilidad de que estas lecturas se realicen en el aula depende de la sensibilidad del profesorado. Por ello, conviene destacar que la formación del profesorado de todos los niveles debe incluir contenidos acerca de la identidad de género y la orientación sexual de

forma obligatoria y no solo como asignaturas optativas (Penna, 2012). Tal formación permitiría que el personal docente sacase provecho a los materiales comerciales a través de esta estrategia y también que elaborasen sus propios recursos *queer*.

Finalmente, los ejemplos aquí expuestos han evidenciado el potencial del tema de la diversidad familiar y de relaciones personales para visibilizar a las personas *queer*, como se ha venido reclamando en los últimos años (Teno, 2020).

Antes de concluir, conviene reconocer que lo aquí expuesto se limita a los manuales escolares de ILE, aunque muchas de las ideas presentadas pueden ser extrapoladas a libros de texto de otros campos de conocimiento y otros idiomas.

En definitiva, las lecturas *queer* no son la panacea, pero sí una ventana de posibilidad real que el profesorado puede utilizar para visibilizar la diversidad de géneros, orientaciones sexuales y relaciones familiares con naturalidad, a la espera de que los libros de texto *queer* sean una realidad.

Referencias

- Addison, C. y Norcott, R. (2011). *Advanced Real English 1. Workbook*. Madrid: Burlington Books.
- Alves, M. y Martínez, J. (2009). El Currículo: presencias e ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84-88.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Campbell, R., Metcalf, R. y Benne, R. R. (2015). *Beyond B2. Student's Book*. Madrid: MacMillan Education.
- Casado, J. y García Bermejo, M. L. (2000). Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador. *Didáctica. Lengua y literatura*, 12, 67-89. <https://doi.org/10.5209/DIDA.20525>
- Falla, T., Davies, P. A., Kelly, P., Wendholt, H. y Wheeldon, S. (2017). *Solutions. Upper- Intermediate. Student's Book* (Third Edit). Madrid: Oxford University Press.
- Goldstein, B. (2015). LGBT Invisibility in Language Learning Materials. *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(2), 35-40.
- Gray, J. (2013). LGBT Invisibility and Heteronormativity in ELT Materials. En J. Gray (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching*

- Materials*, 40-63. Madrid: Palgrave Macmillan. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9781137384263_3
- Harvey, A. (2015). *Beyond B2. Workbook*. Madrid: MacMillan Education.
- Henriquez, A. (2011). Teoría "Queer". Posibilidades y Límites. *Nomadas*, 0(14), 127- 139. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2011.17399>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- López Medina, E. F. (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educar. Revista de Educación*, 7, 1-7.
- McKee, R. (2009). Teoría Queer. En *Diccionario de estudios culturales lationamericanos*, 264-268. Madrid: Siglo XXI.
- Moreno, J. J. (2018). Análisis (crítico) del discurso legislativo en materia de educación en el estado español desde una perspectiva queer [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante.
- Motschenbacher, H. y Stegu, M. (2013). Queer Linguistic approaches to discourse. *Discourse and Society*, 24(5), 519-535. <https://doi.org/10.1177/0957926513486069>
- Nelson, C. (1999). Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly*, 33(3), 371-392. <https://doi.org/10.2307/3587670>
- Nemi, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Features in Education*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad sexual* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, C. y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *IV Lectura y género: leyendo la invisibilidad*, 627-636.
- Prat, M. y Camacho-Miñano, M. J. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (3), 433-452. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8010>
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, 10, 15-48.

- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.
- Sunderland, J. (2015). Gender (Representation) in Foreign Language Textbooks. Avoiding Pitfalls and Moving On. En S. Mills y A. S. Mustapha (Eds.), *Gender Representation in Learning Materials*, 19-34. Londres: Routledge.
- Sunderland, J. y McGlashan, M. (2015). Heteronormativity in EFL textbooks and in two genres of children's literature (Harry Potter and same-sex parent family picturebooks). *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(2), 17-26.
- Teno, J. A. (2020). La diversidad familiar como eje vertebrador de la dignidad de la infancia. En R. Guzmán y A. B. Nieto (Eds.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género*, 467-478. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Thornbury, S. (1999). Window-dressing or cross dressing in the EFL sub-culture. *Folio*, 5(2), 15-17.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Treloar, F. y Holley, G. (2016). *Gateway B2. Workbook*. Madrid: MacMillan Education.

Teatro en las aulas para educar en diversidad LGTBI+



José Pablo Rodríguez Gobiet
 Profesor de Secundaria de Francés

Índice

1. Introducción
2. La evolución de las metodologías en la educación
3. “Entre bambalinas Arco Iris”, el teatro y su comunicación activa
4. ¿Por qué sacar de “entre bambalinas”? Beneficios del teatro en el aula
5. “MARIANA”, un proyecto de teatro LGTBI+ en las aulas

Introducción

La educación está en constante evolución. Desde la génesis de las nuevas metodologías definidas por Jean Piaget en su pedagogía se comienza a considerar el proceso de enseñanza- aprendizaje como elemento imprescindible ligado al avance social. Las nuevas tecnologías irrumpen ahora con mayor fuerza en la vida de nuestro alumnado y este hecho se presenta como el deber de desarrollar unas formas educativas cada vez más motivadoras. El teatro, elemento de aprendizaje activo por incluir en el currículo educativo, sobre todo en su vertiente social, se erige como plataforma para seguir educando a nuestros alumnos en un hecho fundamental, la diversidad LGTBI+. Para abordar este análisis, aplicaremos una metodología a caballo entre el estudio de campo por la profesión que ostento y la formación que sigo recibiendo (trabajo por proyectos, gamificación en el aula, *flipped classroom...*) y la deductiva a raíz del análisis de la evolución en las necesidades del alumnado de nuestros días (nuevas tecnologías).

La obra de teatro (francés-español) que acabo de publicar, titulada MARIANA, ha servido como proyecto pedagógico en clase y supondrá la conclusión de este estudio que pretende dar respuesta a la hipótesis del teatro LGTBI+ como posible solución a las necesidades transversales actuales de la educación.

Palabras clave: avance social, LGTBI+, nuevas tecnologías, teatro, vanguardismo educativo.

La evolución de las metodologías en la educación

Como educadores, una de las grandes responsabilidades es apoyar a los alumnos para impulsar su desarrollo físico, emocional y cognitivo. Por lo tanto, una de las partes a las cuales se atiende en la Educación Pública es al desarrollo del pensamiento en los adolescentes. El ser humano tiene la capacidad de estimular el pensamiento, es decir, una predisposición natural para comprender tanto lo que el mundo le ofrece como las propias percepciones que desarrolla del entorno. Para eso, utiliza la información que recibe a través de sus sentidos y la procesa en información que memoriza, comparte o incluso olvida. Es así también cómo el ser humano desarrolla las aptitudes necesarias para solucionar los conflictos.

Este proceso de desarrollo cognitivo en la Educación es indispensable para que el alumnado llegue a alcanzar lo que en el currículo educativo se conoce como competencias. De esta premisa surge la idea de que los alumnos estén en constante proceso de enseñanza-aprendizaje y que ese mismo proceso haya desarrollado a lo largo del tiempo una serie de problemáticas, al confrontarse con la sociedad en la que se instala. La sociedad, formada por seres humanos, está en constante evolución y las metodologías que se utilizan en la Educación deben adaptarse a las circunstancias, introduciendo nuevas formas y eliminando aquellas obsoletas.

Ya a finales del siglo XIX, el movimiento de renovación denominado "la nueva Educación" liderado por Piaget, J. (1974), abogaba por hacer del alumnado un protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

El alumnado que había memorizado las lecciones de una manera pasiva a través de las metodologías tradicionales, se convierte a partir de ese momento en el centro del proceso del aprendizaje, resolviendo

problemas en equipo basados en situaciones reales. Este hecho provoca la consecuente motivación del estudiante y la mejora en su capacidad de comprensión, desarrollando una serie de habilidades tales como el compromiso y la creatividad, así como una serie de necesidades diferentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, la gamificación o el flipped classroom aparecen como nuevas metodologías en la evolución de la docencia.

De entre todas estas metodologías, el teatro LGTBI+ será un recurso que llevará a las aulas el mensaje de LIBERTAD por el que tanto seguimos luchando en el Colectivo a la vez que el deber de avance social en la formación de generaciones futuras, fundadas en un pensamiento crítico e igualitario.

“Entre bambalinas Arco Iris”, el teatro y su comunicación activa

Según la Real Academia de la Lengua Española, el término bambalina es definido en su acepción relacionada con el teatro como “cada uno de los armazones que, dando frente al público, se colocan a los lados del escenario y forman parte del decorado”.

Adentrándonos aún más en lo que la locución adverbial “entre bambalinas” manifiesta, encontraremos “lo que sucede fuera de la representación que el público ve en el escenario”. Aquello que se escapa a la percepción visual y sucede “entre bambalinas” no puede estar sujeto a un hecho comunicativo.

El teatro ha sido un elemento comunicador a lo largo de los siglos, ya que en su propia actividad cumple las seis funciones que Jakobson, R. (1963) definiera como pertinentes en sus *Ensayos de Lingüística General*:

- **Función expresiva:** Esta es la función que se centra en la persona emisora y está presente en el teatro como base de la representación del texto o dramatización. Ocurre cuando un personaje enfatiza la actitud, los sentimientos y su propia opinión con respecto a lo que está diciendo.
- **Función apelativa:** Esta es la función que se centra en la persona receptora. El personaje-actor busca influir sobre la conducta del oyente, provocar una respuesta.

- La función apelativa está presente cuando en teatro apelamos a alguien, cuando preguntamos algo al público, cuando pedimos algo o damos un consejo.
- Función poética: Esta es la función que llama la atención sobre el mensaje con un propósito estético. Esta función se sitúa en los textos teatrales que contienen composiciones poéticas.
- Función fática: Esta es la función del teatro que se centra en el canal ya que intenta establecer, prolongar o cerrar un canal de comunicación entre el emisor y el receptor. En teatro impera cuando un personaje intenta buscar en el público una respuesta mediante un soliloquio o un aparte.
- Función metalingüística: Esta es la función que se centra en el código. En este caso, se realiza una reflexión sobre el propio elemento de comunicación, sobre la lengua haciendo uso de ella. En el caso del teatro podríamos hablar de la utilización de esta función cuando asistimos al efecto “teatro dentro de un teatro” como por ejemplo en la obra *El Público* de Lorca (1930).
- Función representativa: Esta es la función que se centra en el contexto. El mensaje contiene información que va más allá de la realidad extralingüística. Esta función se encarga de recoger todos los elementos no verbales que la comunicación ofrece. Este hecho en el teatro supondría la escenografía, el vestuario y atrezzo de los personajes.

Por desgracia, aun contando con estos elementos que nos preparan a que el teatro sea una actividad comunicativa, los avatares de la Historia se han encargado de silenciar las voces de muchos personajes, de muchos pensamientos, como es el caso de la represión ejercida contra el movimiento LGTBI+ desde la Europa de los Totalitarismos hasta la actualidad.

Por ello, y partiendo de la idea de título simbólico, “Entre Bambalinas Arco Iris” es el imaginario creado en el que se pretende dar voz en la docencia a figuras del Colectivo silenciadas. Debemos erradicar el SILENCIO aún presente en algunos sectores de la sociedad, y para ello la Educación Pública es sin duda el puente adecuado que cruzar a la hora de formar personas del mañana desprovistas de prejuicios y totalmente libres. Por ello, debemos sacar todo de entre esas bambalinas a escena, poner nuestras cartas sobre la mesa y presentar un discurso fundamen-

tado en la IGUALDAD real de las personas, llevando a la creación de una legislación fuerte en contra de la LGTBI+ fobia que proporcione una seguridad en el avance de los derechos de las futuras generaciones.

Al ser sacado de entre bambalinas, el teatro se convertirá de esta manera en un elemento comunicador que pueda servir de base de las metodologías actuales en las aulas para transmitir el mensaje LGTBI+, dando una solución a las necesidades transversales que existen en la Educación Pública.

¿Por qué sacar de “entre bambalinas”? Beneficios del teatro en el aula

Estos años de labor como docente, en los que sigo recibiendo una constante actualización de las técnicas de enseñanza- aprendizaje, he constatado que el alumnado ha ido pasando de ser considerado sujeto paciente en las aulas (clase magistral) a estar situado en el centro de la educación por medio de la introducción de nuevas técnicas (e- learning, gamificación en el aula, trabajos por proyectos) que le obligan al desarrollo de su propio pensamiento de manera activa. Es por ello también que el mensaje que se transmite por parte del profesorado no debe ser el mismo que el de hace unas décadas. Al docente también se le plantea la necesidad de tomar una postura diferente de cara a la aplicación de esas técnicas, creando recursos para poder llegar al alumnado de manera más llamativa. En mi caso personal, el recurso teatral en clase me ha ayudado a llegar a gran parte del alumnado, por su gran componente motivador.

De esta manera, aprovechando esa coyuntura, el alumnado debe en su propia creación de pensamiento, influenciarse de elementos que le hagan crecer tanto personal como académicamente. Es en la LIBERTAD donde encontramos ese aspecto totalmente desprovisto de prejuicios para poder abordar cualquier temática y es el teatro LGTBI+ en sí la herramienta que nos puede ayudar a conseguir muchos logros tanto personales como académicos.

Desde mi observación personal, por los años que he utilizado el teatro en el aula como técnica para sacar a escena las situaciones silenciadas Entre Bastidores Arco Iris, he obtenido las siguientes conclusiones de los beneficios causados en los alumnos por su aplicación:

- El teatro presenta una metodología activa que ayuda a crear conciencia de equipo, hecho muy importante ya que los estudiantes ponen en práctica valores como el compañerismo, la solidaridad, la comprensión y el respeto a la diversidad, premisas esenciales en el Colectivo LGTBI+
- El teatro fomenta la creatividad porque desarrollar un personaje y quedar envuelto en la trama de una historia obliga al actor a desenvolverse en situaciones que requieren un alto grado creativo.
- El teatro ayuda a la empatía porque recrear un personaje requiere olvidar por un momento quién eres y convertirte en alguien distinto, con sus gestos, sus problemas, su forma de andar, su voz, etc. La empatía es la participación afectiva de donde nace el sentimiento de la Comunidad LGTBI+ para luchar por erradicar las injusticias sociales.
- El teatro desarrolla las habilidades psicomotrices, puesto que actuar es una actividad en la que se comunica con todo el cuerpo, potenciándose éste como herramienta de trabajo, se exploran nuevos movimientos y se mejora la coordinación. Este hecho ayuda a conocernos mejor a nosotres mismos, asentando nuestras bases de posicionamiento frente a la sociedad, una parte muy importante del desarrollo personal.
- El teatro mejora la agilidad mental ya que, subiendo al escenario, ayudamos a entrenar la memoria y las habilidades de improvisación, necesarias para recordar el texto, conectarlo con el del resto de compañeros de reparto para que pueda seguirse con fluidez el hilo de la historia, superar situaciones imprevistas, tener recursos para improvisar y ser fiel a lo que se nos demanda. Extrapolando este aprendizaje a las competencias educativas podríamos decir que el factor de memorización de un texto de una manera diferente a la de la antigua academia hace que el alumnado presente mayor capacidad resolutoria frente a problemas que puedan surgir en clase y en su día a día. Por ejemplo, el alumnado que realice teatro en clase será capaz de rebatir un comentario LGTBI+fóbico antes que uno que no lo realiza, por el desarrollo de la agilidad mental.
- El teatro ayuda a reflexionar sobre la forma de comunicación puesto que no se proyecta la voz de la misma forma en una con-

versación habitual que sobre el escenario, ni se requiere el mismo cuidado en la dicción o el lenguaje empleado. Este aspecto lo podemos aplicar en la lucha LGTBI+ ya que el alumno sabrá adecuar el discurso a cualquier circunstancia (capacidad diafásica/diastrática) y sobre todo transmitir a sus compañeros de manera adaptada un mensaje de normalización de muchos estereotipos.

- El teatro mejora el desarrollo personal porque presentarse frente a un público requiere trabajo personal. Lograr vencer la timidez y cruzar las barreras personales y los complejos es algo que ayudará a reforzar la autoestima. Ser versátil, tener predisposición y ser perseverante tendrá sus frutos. Este beneficio del desarrollo del alumnado lo predispone a la motivación personal por tener una mente crítica y libre.
- El teatro requiere orden y compromiso. Para poder dedicarse a una actividad que gusta, como el teatro, es necesario establecer un orden de prioridades entre las obligaciones, los ensayos y el resto de tiempo compaginado con el estudio, estar predispuesto a dedicar parte de tu tiempo a esa actividad, ser responsable con los compromisos que se establecen y planificar un horario. Todo ello ayuda a que la mente establezca un orden y estructure las ideas de forma clara. Por medio del teatro LGTBI+ en las aulas creamos en el alumnado un compromiso firme para velar por los derechos de todas las personas de las generaciones futuras, ya que son portadores de un mensaje que queremos que cale en la sociedad.
- El teatro descubre un nuevo entorno. El teatro permite conocer a personas muy interesantes. Además, como en cualquier actividad que requiera trabajo en equipo, también el alumnado debe desarrollar la paciencia y ser tolerante con los demás y con sus ideas, condición ideal que marca el teatro en las aulas.
- El teatro es una fuente de emociones porque hace al alumnado “más humano” en un mundo de redes sociales basado la mayoría de las veces en la exclusividad. Adoptar las emociones de un personaje suscita una vorágine de sentimientos encontrados que provocan la mayoría de las veces una catarsis necesaria en toda persona para sentirse libre.

“MARIANA”, un proyecto de teatro LGTBI+ en las aulas

Estas percepciones extraídas a partir de mi experiencia laboral como docente (trabajo de campo) vienen justificadas por la puesta en marcha de un proyecto que comencé en un centro en el que trabajé durante un curso.

Tuve que impartir la asignatura de Lengua y Literatura y para poder explicarles al alumnado el contenido referente a Federico García Lorca y su obra, aproveché algunas conductas fóbicas que había observado en clase para idear una historia teatral que sirviera de terapia de choque entre el alumnado.

De esa idea nació MARIANA, la historia de una joven granadina que actualizará la lucha de la LIBERTAD que protagonizaría la Mariana Pineda de la obra lorquiana, para seguir luchando en nuestros días contra las desigualdades sociales.

Esta dramaturgia, de corta extensión, en la que pretendía que llegase un mensaje claro y conciso con un vocabulario actual comenzó a tomar forma y de mis pensamientos pasó al formato digital. Fue ideada bajo el pensamiento de poder ser leída en dos sesiones de clase o en una tarde y poder apartarnos del ritmo tan frenético que llevamos en la sociedad para enseñarnos que, desafortunadamente, todavía debemos seguir luchando por muchas causas.

Se sitúa en la base del teatro social de temática LGTBI+, pues la amiga de la protagonista, Fernanda es lesbiana. El hecho de presentar de manera normalizada un personaje LGTBI+ en la obra ayudó desde un primer momento a que los alumnos fuesen conscientes de la variedad de condición sexual existente y del respeto a la diversidad.

Este elemento de conocimiento de los personajes y de descubrimiento de su “alter ego” llevó a una motivación del alumnado por la asignatura, hecho fundamental en un docente para la consecución de objetivos en el aula. De hecho, las calificaciones obtenidas por el alumnado mejoraron notablemente a través de las conclusiones que se exponen en el apartado anterior relativo a los beneficios del teatro en el aula.

Por lo tanto, se puede afirmar que el teatro LGTBI+ debería incluirse como posible solución a las necesidades transversales actuales de la educación, puesto que por su gran aspecto comunicativo y la variedad

de personajes y circunstancias que presenta, ayudando a crear en el alumnado la empatía que tanto se necesita en la actualidad, ayuda a formar a humanos de pensamiento libre, aquellos que serán capaces de recoger el legado del Colectivo y seguir avanzando socialmente hacia la creación de un mundo mejor.

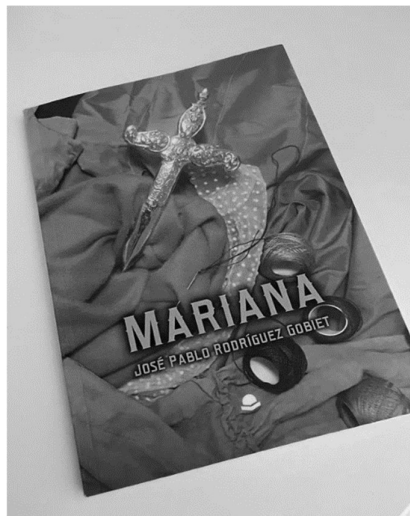
Porque en palabras de Lorca (1930) en su obra “El Público”:

“¿Es que Romeo y Julieta tienen que ser necesariamente un hombre y una mujer?”

(García Lorca, F. 1930, El público)

A veces, con pocas palabras podemos decir mucho.

Imagen 1. Portada de la obra teatral MARIANA escrita por José Pablo



Rodríguez Gobiet (versión español-francés).

Referencias

- Clementa Millán, M. (1970) *El público*. España: Cátedra.
- García Lorca, F. (1970) *El público* (María Clementa Villán Ed.) Cátedra (original publicado en 1930).
- Jakobson, R. (1975) *Ensayos de lingüística General* (Josep M. Pujol y Jem Cabanes Eds.) Seix Barral (original publicado en 1963).
- Larthomas, P. (2016) *Le langage dramatique*. Francia: Presses Universitaires de France - PUF.
- Piaget, J. (1974), Psychologie et Pédagogie: La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 11, 44-47.
- Rodriguez Gobiet, J.P (2020) *Mariana*. España: Editorial Círculo Rojo.
- Ubersfeld, A. (2007) *Lire le théâtre*. Francia: Belin Education.

Proyecto IENE9: hacia una educación sociosanitaria más inclusiva



Remedios López Liria, Patricia Rocamora Pérez, Francisco A. Vega Ramírez
*Centro de Investigación en Salud, Grupo de Investigación Humanidades-498,
 Universidad de Almería (España)*

Índice

- Resumen
- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Referencias

Resumen

No es suficiente con ser tolerantes a las diferencias y conscientes de la diversidad de la población; además, el futuro personal sociosanitario debería ejercer comportamientos inclusivos, comprender y aceptar las necesidades e inquietudes de todas las minorías. A partir de estas reflexiones y principios, surge el proyecto europeo IENE9 con la finalidad de formar a este personal sociosanitario, como primer paso sólido para una atención de calidad a la población LGBT+.

La Universidad de Almería, junto a otras seis instituciones europeas (Universidad de Middlesex, en Reino Unido; Asociación EDUNET, en Rumanía; la Universidad Technologiko Panepistimio Kyprou, en Chipre; en Alemania el Hospital Psiquiátrico St.

Augustinus Fachkliniken; la Universidad Degli Studi Di Roma La Sapienza, en Italia; la Universidad Syddansk, en Dinamarca) están desarrollando el proyecto europeo “Developing a Culturally Competent and Compassionate LGBT+ Curriculum in Health and Social Care Education: IENE 9”.

La primera fase del proyecto ha consistido en una revisión sistemática de la literatura científica existente para elaborar un documento completo sobre la legislación, directrices y la política educativa a nivel nacional e internacional, es decir, si existen recomendaciones y medidas para mejorar y proteger a las personas LGBT+. Finalmente se construirá un curso online (MOOC) que se experimentará en mayo de 2021 con un mínimo de 100 participantes reclutados y reclutadas por los socios y socias de cada país; además de otros y otras participantes europeos y de todo el mundo que se inscriban a través de internet.

Para atraer a las posibles personas usuarias del curso y promover la difusión de los productos intelectuales del proyecto, se organizarán seis seminarios nacionales en dichos países, donde 120 participantes aprenderán cómo utilizar la aplicación, el currículum, los recursos, la metodología y el contenido del MOOC, cuestión que servirá como cauce para crear posteriores currículum o extrapolar alguna información metodológica a nuevos cursos.

Palabras clave: Proyecto IENE9; MOOC; LGBT+; formación; salud.

Introducción

A pesar de una tendencia positiva hacia la igualdad, algunos y algunas jóvenes pertenecientes al colectivo LGBT+ (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales) continúan experimentando rechazo, intolerancia e incluso abuso cuando “salen del armario” (Graybill y Proctor, 2016; Huebner, *y cols.*, 2015; Kosciw, *y cols.*, 2012; Reisner, *y cols.*, 2015). Esto puede tener un gran impacto en su salud mental y bienestar, pudiendo ser más vulnerables a la depresión, autolesiones, suicidio, abuso de sustancias, abandono de los estudios o no llegar a alcanzar todo su potencial (Goldblum, *y cols.*, 2013; Hong, *y cols.*, 2016; Wu, *y cols.*, 2015).

La literatura científica revisada evidencia cómo estas personas continúan experimentando discriminación y barreras para acceder a la atención sociosanitaria, lo que contribuye aún más a una pobre salud y exclusión social (McCann y Brown, 2017; McCann y Sharek, 2016). Se ha definido la iatrogenia trans-específica como el daño derivado de la relación entre la “identidad de la persona” con “el sistema sociosanitario”, donde pueden encontrarse prácticas como la negación del nombre escogido, prácticas de exclusión sensorial, la patologización de la identidad, la negación de la asistencia, la modulación de los tiempos de

acceso a los tratamientos según el tipo de organización de pertenencia, o alargar las esperas como forma de gestión del no-saber (peregrinaje sanitario) (Fernández-Garrido y Romaní, 2017).

Los estudios han demostrado que la heteronormatividad, esto es, la suposición de que todos y todas son heterosexuales, puede disminuir la confianza de la persona usuaria en el personal que le asiste e incluso la voluntad de revelar su orientación sexual, lo que conduce a una atención sanitaria deficiente (Utamsingh, *y cols.*, 2017).

Como comunidad de formadores y formadoras, en la Universidad no sólo deberíamos brindar los mejores conocimientos y habilidades a nuestro estudiantado, sino también abogar por la atención preventiva y de intervención en la comunidad LGBT+. No es suficiente con ser tolerantes a las diferencias y conscientes de la diversidad de la población, además el futuro personal sociosanitario debería ejercer comportamientos inclusivos, comprender y aceptar las necesidades e inquietudes de todas las minorías (sexuales, étnicas, religiosas, culturales, etc.) (Compton, 2015). A partir de estas reflexiones y principios, surge el proyecto europeo IENE9, con la finalidad de formar a dicho personal sociosanitario como primer paso sólido en la atención de calidad a esta población.

Método

La Universidad de Almería, junto a otras seis instituciones europeas (Universidad de Middlesex, en Reino Unido; Asociación EDUNET, en Rumanía; Universidad Technologiko Panepistimio Kyprou, en Chipre; Hospital Psiquiátrico St. Augustinus Fachkliniken, en Alemania; Universidad Degli Studi Di Roma La Sapienza, en Italia; Universidad Sydansk, en Dinamarca), están desarrollando el proyecto europeo “Developing a Culturally Competent and Compassionate LGBT+ Curriculum in Health and Social Care Education: IENE 9” (traducido al español: Diseño de un Currículum Culturalmente Competente y Compasivo en LGBT+ para la formación del personal sociosanitario), cuyo acrónimo es IENE9.

El objetivo final de este proyecto es crear un curso online gratuito para brindar una atención positiva, respetuosa y socialmente inclusiva desde el punto de vista sociosanitario.

La primera fase del proyecto IENE9 ha consistido en una revisión sistemática de la literatura científica existente para elaborar un documento completo sobre la legislación, directrices y la política educativa existente a nivel nacional e internacional, es decir, que nos permita conocer si existen recomendaciones y medidas para mejorar y proteger a las personas LGBT+. Toda la información completa se encuentra disponible en la página web del proyecto: <https://iene-lgbt.com/>.

El proyecto también ha realizado una evaluación de las necesidades específicas del profesorado/equipos de formación en términos de enseñanza-aprendizaje LGBT+ en los países participantes, a través de un cuestionario online desarrollado a tal efecto. El enlace para realizar dicho cuestionario en España ha sido: https://www.unipark.de/uc/IENE9_Spain/.

Integrados ambos enfoques, en una segunda fase, se ha creado un modelo y realizado el diseño de un currículum que servirá de guía para el desarrollo de recursos de enseñanza-aprendizaje de acceso abierto o gratuitos, que compondrán el curso online (MOOC).

Este curso MOOC se pondrá a prueba o experimentará en mayo de 2021, con un mínimo de 100 participantes reclutados y reclutadas por los socios y socias de cada país. Además, se espera que otros y otras participantes de Europa y de todo el mundo se inscriban en él a través de internet.

Para atraer a las posibles personas usuarias del curso y promover la difusión de los productos del proyecto, se organizarán seis seminarios nacionales en los países de los socios y socias, donde 120 participantes aprenderán cómo utilizar la aplicación, el currículum, los recursos, la metodología y el contenido del MOOC, cuestión que servirá como cauce para crear posteriores currículums o extrapolar alguna información metodológica a nuevos cursos.

Resultados

Este curso MOOC desea ofrecer un enfoque innovador para el aprendizaje, además de constituir una oportunidad para crear conciencia sobre los problemas LGBT+ a nivel regional, europeo e internacional.

El proyecto pretende contribuir a la mejora de la calidad del cuidado que es proporcionado por el personal sanitario y de educación social,

mejorando su conocimiento y habilidades para responder adecuadamente a las necesidades del colectivo LGBT+.

La literatura científica analizada revela la importancia de impartir contenidos en los planes de estudios de dicho personal sociosanitario, para hacerles culturalmente competentes y crear lugares de trabajo accesibles y no discriminatorios (Davy, *y cols.*, 2015; Wilson, *y cols.*, 2014). En relación a las políticas y directrices educativas europeas, se ha comprobado cómo la estructura nacional de cada país puede variar entre los Estados miembro de la Unión Europea, cuestión que repercutirá en la prestación de asistencia sanitaria al colectivo LGBT+.

Estas estructuras se encuentran descentralizadas en países como Italia, España y el Reino Unido, con diversas responsabilidades a nivel del gobierno central y diferencias entre sus regiones a la hora de prestar la asistencia sanitaria. El personal sanitario en países como Bulgaria, Croacia, Dinamarca, Grecia, Hungría, Letonia, Malta, los Países Bajos y España parece particularmente consciente de la falta de derechos fundamentales que afectan a las personas LGBT+ y las implicaciones para su atención sociosanitaria (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016).

Es preciso que los Estados miembro incluyan referencias específicas a las necesidades de salud de las personas LGBT+ en los planes, políticas y acciones nacionales de salud, particularmente en los planes de estudios educativos y de formación, así como en las encuestas nacionales de salud. Es importante abordar las desigualdades en salud que afectan específicamente a las personas LGBT+, como el estrés, la evitación de la atención sanitaria, u otros problemas específicos que afectan a este colectivo, etc.

En muchos casos, el personal sanitario y educativo tiene poca o ninguna experiencia en el tratamiento de cuestiones LGBT+, lo que afecta a su capacidad para responder a ciertas situaciones más comprometidas o problemáticas. Por otro lado, se indica que la falta de formación e información disponible para el personal sanitario lleva a algunos y algunas a buscarla por iniciativa propia (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016). Es preciso, por tanto, realizar acciones en el ámbito del bienestar social (salud, educación, servicios sociales, justicia) que garanticen la igualdad en el trato y una atención que responda a sus particularidades.

Las necesidades formativas afectan a la conceptualización del género, sobre el que existe un amplio desconocimiento como constructo cultural no ligado al sexo; así como sobre los distintos nexos que pueden generarse entre la anatomía, el sexo, la identidad de género, la expresión de género, la orientación sexual y la capacidad gestante. También en relación a las problemáticas de salud expresadas por la población y los obstáculos que encuentran.

La invisibilidad o la escasa presencia de la diversidad sexual y de género como materia de estudio y reflexión en la universidad contribuye al riesgo de que futuro personal sociosanitario no sepa cómo actuar ante las distintas manifestaciones de homofobia y transfobia que se puede encontrar en sus responsabilidades laborales (Pichardo y Puche, 2019). También se debe fomentar que estudiantes de la salud realicen prácticas clínicas más “empáticas” con las personas LGBT+, reconociendo la importancia de abordar con respeto todas las necesidades de su atención (Compton, 2015).

Los factores más valorados para mejorar la práctica profesional de cara a la planificación y diseño de las propuestas formativas con personas usuarias del colectivo son: la propia experiencia (que requiere contacto directo con la población) y cursos específicos en salud sexual (que frecuentemente son voluntarios) (Fernández-Garrido y Romaní, 2017).

Un buen número de estos y estas profesionales salen de la universidad sin haber sido formados en diversidad sexual y, por lo tanto, sin tener conocimientos específicos acerca de, por ejemplo, cómo tratar en la consulta de ginecología o urología con una persona trans, cómo abordar la salud sexual de las mujeres lesbianas o las personas mayores LGBT+ (Fernández-Garrido y Romaní, 2017), o sobre cómo prevenir y abordar el acoso escolar por homofobia y transfobia en el caso de los y las futuros docentes (Penna, 2012).

Discusión

Una reciente revisión sistemática ha descrito importantes brechas en el desarrollo de la competencia cultural en temas de salud LGBT+ para estudiantes y profesionales de pregrado, con una limitada disponibilidad de oportunidades de formación adecuadas (McCann y Brown, 2018).

Un gran número de personal sociosanitario entrevistado manifestó que necesitaba formación en género, sexualidad y diversidad para poder trabajar de manera respetuosa e inclusiva con el colectivo. Se enfatizó la necesidad de obtener formación e información para ayudarles a mejorar sus habilidades, abordar los problemas y necesidades reales de personas LGBT+, aumentando el nivel de responsabilidad y, por lo tanto, la calidad del servicio sociosanitario.

En una encuesta realizada en Reino Unido con estudiantes de medicina, casi la mitad de la muestra indicó que no preguntarían a los y las pacientes de forma rutinaria sobre sus necesidades de sexualidad o identidad de género. El alumnado admitió sentir falta de confianza y estar mal preparado con respecto a la terminología específica LGBT+, lo que podría conducir a una falta de comunicación y posibles deficiencias en la provisión de atención adecuada (McCann y Brown, 2018; Parameshwaran, *y cols.*, 2017). Algunos programas educativos habían intentado incorporar contenido LGBT+ en sus planes de estudio; sin embargo, se identificaron algunas barreras, como la actitud negativa de estudiantes y personal, prejuicios sobre las personas LGBT+ (Fredriksen- Goldsen, *y cols.*, 2011), o creencias estereotipadas (Carabez, *y cols.*, 2015).

Existe la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y la comprensión de estudiantes de pregrado, así como la formación continua para el personal sociosanitario, sobre las necesidades y preocupaciones específicas de salud de las personas LGBT+ (Bidell, 2017; Carabez, *y cols.*, 2015; Corliss, *y cols.*, 2007; Daley y MacDonnell, 2015; Echezona- Johnson, 2017; Gendron *y cols.*, 2013; Grosz *y cols.*, 2017; Hardacker *y cols.*, 2014; Kelley, *y cols.*, 2008; Lim *y cols.*, 2015; Obedin-Maliver, *y cols.*, 2011; Strong y Folse , 2014; Vance *y cols.*, 2017).

Conclusiones

Es urgente cubrir la brecha existente de una cultura profesional en torno al género, dentro del modelo de atención sociosanitaria y la promoción de la salud como derecho universal, implicando la articulación de espacios de encuentro entre la comunidad educativa, profesional y el colectivo LGBT+, con el fin de minimizar posibles situaciones concretas de exclusión y discriminación. Se ha demostrado que es preciso diseñar herramientas, como las del curso MOOC que presenta el proyecto IENE9, para abordar estas necesidades, a través de la formación

y la investigación en temas de tanto calado social como es el de las minorías sexuales.

Referencias

- Bidell, M. (2017). The lesbian, gay, bisexual, and transgender development of clinical skills scale (LGBTQ-DOCSS): establishing a new interdisciplinary self- assessment for health providers. *Journal of Homosexuality*, 64(10), 1432-1460. doi:10.1080/00918369.2017.1321389.
- Carabez, R., Pellegrini, M., Mankovitz, A., Eliason, M., Ciano, M., y Scott, M. (2015). "Never in All My Years... ": Nurses' Education About LGBT Health. *Journal of Professional Nursing*, 31(4), 323-329. doi:10.1016/j.profnurs.2015.01.003.
- Carabez, R., Pellegrini, M., Mankovitz, A., Eliason, M.J., y Dariotis, W.M. (2015). Nursing students' perceptions of their knowledge of lesbian, gay, bisexual, and transgender issues: effectiveness of a multi-purpose assignment in a public health nursing class. *Journal of Nursing Education*, 54(1), 50-53. doi: 10.3928/01484834-20141228-03.
- Compton, D.A., y Whitehead, M.B. (2015). Educating Healthcare Providers Regarding LGBT Patients and Health Issues: The Special Case of Physician Assistants. *American Journal of Sexuality Education*, 10(1), 101-118. doi: 10.1080/15546128.2015.1009597.
- Corliss, H.L., Shankle, M.D., y Moyer, M.B. (2007). Research, curricula, and resources related to lesbian, gay, bisexual, and transgender health in US schools of public health. *American Journal of Public Health* (6), 1023
- Daley, A., y MacDonnell, J.A. (2015). 'That would have been beneficial': LGBTQQ education for home-care service providers. *Health Social Care Community*, 23(3), 282-291.
- Davy, Z., Amsler, S., y Duncombe, K. (2015). Facilitating LGBT Medical, Health and Social Care Content in Higher Education Teaching. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 134-163.
- Echezona-Johnson, C. (2017). Evaluation of lesbian, gay, bisexual, and transgender knowledge in basic obstetrical nursing education. *Nursing Education Perspectives*, 38(3), 138-142. doi: 10.1097/01.NEP.0000000000000136.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2016). Fundamental Rights Report 2016. *Luxembourg: Publications Office of the European*

- Union*. Doi: 10.2811/48916 (online version). Recuperado de: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-fundamental-rights-report-2016-2_en.pdf (15.09.20)
- Fernández-Garrido y Romaní A. (2017). *Diagnóstico Participativo de las problemáticas que presentan las personas TLGBQI en Salud Sexual, Reproductiva y Derecho a la Identidad, en el municipio de Madrid*. Medical Anthropology Research Center (MARC). Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social (DAFITS). Facultat de Lletres, Universitat Rovira i Virgili (URV) Tarragona.
- Fredriksen-Goldsen, K.I., Woodford, M.R., Luke, K.P., y Gutiérrez, L. (2011). Support of sexual orientation and gender identity content in social work education: results from national surveys of US and Anglophone Canadian faculty. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 19-35.
- Gendron, T., Maddux, S., Krinsky, L., White, J., Lockeman, K., Metcalfe, Y., y Aggarwa, S. (2013). Cultural competence training for healthcare professionals working with LGBTQ older adults. *Educational Gerontology*, 39(6), 454-463.
- Goldblum, P., Testa, R. J., Pflum, S., Hendricks, M. L., Bradford, J. y Bongar, B. (2013). The relationship between gender-based victimization and suicide attempts in transgender people. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 468- 475.
- Graybill, E. C. y Proctor, S. L. (2016). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: limited representation in school support personnel journals. *Journal of School Psychology*, 54, 9-16.
- Grosz, A.M., Gutierrez, D., Lui, A.A., Chang, J.J., Cole-Kelly, K., y Ng, H. (2017). A student-led introduction to lesbian, gay, bisexual, and transgender health for first- year medical students. *Family Medicine*, 49(1), 52-56.
- Hardacker, C.T., Rubinstein, B., Hotton, A., y Houlberg, M. (2014). Adding silver to the rainbow: the development of the nurses' health education about LGBTQ elders (HEALE) cultural competency curriculum. *Journal of Nursing Management*, 22(2), 257-266.
- Hong, L., Guo, L., Wu, H., Li, P., Xu, Y., Gao, X., Deng, J., Huang, G., Huang, J. y Lu, C. (2016). Bullying, Depression, and Suicidal Ideation. Among Adolescents in the Fujian Province of China: A Cross-sectional Study. *Medicine*, 95(5), 2530. doi: 10.1097/MD.0000000000002530.
- Huebner, D.M., Thoma, B.C. y Neilands, T.B. (2015). School Victimization and Substance Use among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescents. *Prevention Science*, 16(5), 734-43.

- Kelley, L., Chou, C.L., Dibble, S.L., y Robertson, P.A. (2008). A critical intervention in lesbian, gay, bisexual, and transgender health: knowledge and attitude outcomes among second-year medical students. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(3), 248-253.
- Kosciw, J.G., Bartkiewicz, M.J. y Greytak, E.A. (2012). Promising Strategies for Prevention of the Bullying of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Prevention Researcher*, 19(3), 10-13.
- Lim, F., Johnson, M., y Eliason, M. (2015). A national survey of faculty knowledge, experience, and readiness for teaching lesbian, gay, bisexual, and transgender health in baccalaureate nursing programs. *Nursing Education Perspectives*, 36(3), 144-152.
- McCann, E., y Brown, M. (2017). Discrimination and resilience and the needs of people who identify as transgender: a narrative review of quantitative research studies. *Journal of Clinical Nursing*. doi: 10.1111/jocn.1391.
- McCann, E., y Brown, M. (2018). The inclusion of LGBT+ health issues within undergraduate healthcare education and professional training programmes: A systematic review. *Nurse education today*, 64, 204-214.
- McCann, E., y Sharek, D. (2016). Mental health needs of people who identify as transgender: a review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(2), 280-285.
- Obedin-Maliver, J., Goldsmith, E.S., Stewart, L., White, W., Tran, E., Brenman, S., Wells, M., Fetterman, D.M., Garcia, G., y Lunn, M.R. (2011). Lesbian, gay, bisexual, and transgender-related content in undergraduate medical education. *JAMA*, 306(9), 971-977.
- Parameshwaran, V., Cockbain, B.C., Hillyard, M., y Price, J.R. (2017). Is the lack of specific lesbian, gay, bisexual, transgender and queer/questioning (LGBTQQ) health care education in medical school a cause for concern? Evidence from a survey of knowledge and practice among UK medical students. *Journal of Homosexuality*, 64(3), 367-381.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo- sexual*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [Tesis doctoral].
- Pichardo, J.I., y Puche Cabezas, L. (2019). University and sex gender diversity: barriers, innovations and challenges for the future methods. *Social Science Journal*, 7(1). doi: 10.17502/m.rcs.v7i1.287.
- Reisner, S.L., Greytak, E.A., Parsons, J.T. y Ybarra, M.L. (2015). Gender minority social stress in adolescence: disparities in adolescent bullying and substance use by gender identity. *The Journal of Sex Research*, 52(3), 243-256.

- Strong, K.L., y Folse, V.N. (2014). Assessing undergraduate nursing students' knowledge, attitudes, and cultural competence in caring for lesbian, gay, bisexual, and transgender patients. *Journal of Nursing Education*, 54(1), 45-49.
- Utamsingh, P.D., Kenya, S., Lebron, C.N. y Carrasquillo, O. (2017): Beyond Sensitivity. LGBT Healthcare Training in U.S. Medical Schools: A Review of the Literature, *American Journal of Sexuality Education*. doi: 10.1080/15546128.2017.1298070.
- Vance, S.R., Deutsch, M.B., Rosenthal, S.M., y Buckelew, S.M. (2017). Enhancing pediatric trainees' and students' knowledge in providing care to transgender youth. *Journal of Adolescence Health*, 60(4), 425-430.
- Wilson, C.K., West, L., Stepleman, L., Villarosa, M., Ange, B., Decker, M., y Waller, J.L. (2014). Attitudes Toward LGBT Patients Among Students in the Health Professions: Influence of Demographics and Discipline. *LGBT Health*. doi: 10.1089/lgbt.2013.0016.
- Wu, J., He, Y., Lu, C., Deng, X., Gao, X., Guo, L., Wu, H., Chan, F., C. y Zhou, Y. (2015). Bullying behaviors among Chinese school-aged youth: A prevalence and Correlates Study in Guangdong Province. *Psychiatry Research*, 225(3), 716 -722.

Segunda fase del Proyecto IENE9: diseño de un currículum LGBT+ culturalmente competente y compasivo



Patricia Rocamora Pérez, Remedios López Liria, María del Pilar Díaz López
Centro de Investigación en Salud, Grupo de Investigación Humanidades-498. Universidad de Almería (España)

Índice

- Resumen
- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Referencias

Resumen

Los profesionales sociosanitarios continúan careciendo de la educación básica y necesaria para una adecuada atención a la persona perteneciente a las minorías sexuales o colectivo LGBT+ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales). Como consecuencia, pueden aparecer actitudes negativas, respaldarse en estereotipos o sentirse incómodos al brindar el cuidado demandado.

El objetivo de este trabajo ha sido describir el “Currículum” elaborado en la segunda fase del “proyecto IENE9”, información que servirá de base para construir las herramientas de enseñanza-aprendizaje de un curso online (MOOC) que abordará importantes cuestiones LGBT+ para la formación de profesionales y formadores sanitarios y sociales.

Metodología: Tras la revisión exhaustiva de la literatura, la legislación vigente, y el análisis de un cuestionario para valorar las necesidades formativas de estos profesionales, se ha diseñado el currículum o

plan de estudios basado en el modelo de Papadopoulos (2018) para una educación “Culturalmente Competente y Compasiva” (CCC).

Resultados: Dentro de los cuatro módulos que componen el modelo conceptual adaptado a cuestiones LGBT+, se han descrito distintos constructos:

Dentro de la “Conciencia Cultural” se abordará la orientación sexual; identidad de género; estereotipos; estigma sociocultural y autoestigma; etnohistorias y variables culturales LGBT+. En el módulo 2 sobre “Conocimiento Cultural” se analizará la terminología clave LGBT+; derechos humanos y justicia social; bienestar físico y mental; desigualdades socioculturales; barreras y facilitadores. El módulo 3 de “Sensibilidad Cultural” incluye el uso del lenguaje; comunicación; compasión; tolerancia; relaciones. Y, finalmente, la “Competencia Cultural” profundiza en la discriminación homofóbica y transfóbica; evaluación de las necesidades de aprendizaje; servicios accesibles; salvaguarda, protección; y defensa.

Conclusiones: Con este currículum se pretende reducir prejuicios homofóbicos y transfóbicos mediante la información, concienciación y una adecuada empatía y sensibilidad en los contenidos LGBT+, enfoque que permitirá a los profesionales sociosanitarios tomar conciencia y tener confianza para abordar los problemas de salud de las personas usuarias LGBT+.

Palabras clave: proyecto IENE9; modelo; currículum; competencia cultural; compasión

Introducción

Los profesionales sociosanitarios continúan careciendo de la educación básica y necesaria para una adecuada atención a las personas pertenecientes a las minorías sexuales o colectivo LGBT+ (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales). Como consecuencia, pueden aparecer actitudes negativas, respaldarse en estereotipos o sentirse incómodos al brindar el cuidado que les es demandado (Carabez, 2015; Compton, 2015).

Existen numerosos desafíos que los profesionales deben abordar y superar para lograr este objetivo, incluidos la ignorancia y el miedo, la

falta de confianza, puntos de vista religiosos, culturales y personales negativos, etc. (Davy y *cols.*, 2015; Pezzella y Carr, 2016).

Un adecuado conocimiento sobre sus particularidades, son el mejor predictor de una actitud positiva hacia el colectivo. Mejorar este aspecto es la herramienta más óptima para reducir el prejuicio y la estigmatización, a la que aún hoy en día se enfrentan las minorías sexuales, especialmente durante sus encuentros con profesionales de la salud y educación social, en situaciones de especial vulnerabilidad (Sekoni y *cols.*, 2017).

Se ha estudiado la necesidad de realizar evaluaciones previas a estudiantes de estas titulaciones durante el pregrado y a los profesionales de la salud, para conocer su preparación, actitudes, valores, experiencias y cómo abordan las necesidades y preocupaciones de salud psico-social del colectivo LGBT+ (Bidell, 2017).

El proyecto europeo IENE9 “Diseño de un currículum culturalmente competente y compasivo en LGBT+ para la formación de profesionales sociosanitarios” desea mejorar las competencias y habilidades relacionadas con los temas LGBT+ y desarrollar herramientas de enseñanza-aprendizaje para apoyar la inclusión de estos temas en los planes de estudio dirigidos a la atención sanitaria y social en toda Europa. Su finalidad última es desarrollar un curso online gratuito, conocido como “MOOC” (derivado de las siglas, Massive Open Online Course), comprometido en reducir la exclusión y las desigualdades en salud, desafiar el estigma y la discriminación, y ofrecer una atención culturalmente competente y compasiva en este escenario.

El objetivo de este trabajo es describir el “Modelo” propuesto, así como el “Currículum” que ha sido elaborado en la segunda fase de este proyecto, y que servirá de base para construir las herramientas o materiales del curso, que versarán sobre importantes cuestiones LGBT+.

Método

En una primera fase, se ha realizado una revisión de la literatura (políticas y directrices sobre educación, tanto nacionales como internacionales) y elaborado un cuestionario para conocer las necesidades de los profesionales y educadores sociosanitarios en relación a su formación, conciencia y abordaje de los temas LGBT+ en su práctica y realidad diaria

Este cuestionario, traducido en siete idiomas (inglés, español, italiano, griego, rumano, alemán y danés) ha tenido por objeto los conocimientos, actitudes y prácticas del personal sociosanitario hacia las personas LGBT+. El enlace para participar desde España ha sido: https://www.unipark.de/uc/IENE9_Spain/. El uso de cuestionarios o autoevaluaciones como el descrito, antes de impartir un curso de formación, también puede actuar aumentando la autoconciencia de los participantes, facilitando su reflexión individual y un mayor impacto posterior en el aprendizaje sobre la salud LGBT+; así como permitiendo conocer las áreas que requieren una mayor profundización (Carabez y cols., 2015; Bidell, 2017).

Este currículum o plan de estudios se ha basado en el modelo de Papadopoulos (2018) para una educación “Culturalmente Competente y Compasiva” (CCC), proporcionando una estructura lógica y fácil de seguir, basada en sus cuatro constructos junto al de “Compasión”: “Conciencia cultural”, “Conocimiento cultural”, “Sensibilidad cultural” y, “Competencia cultural”. Dicho modelo conceptual ha sido adaptado para ofrecer una educación inclusiva LGBT+ para profesionales sociosanitarios.

Este curso MOOC desearía ser un referente de formación innovadora donde, para cada constructo, se cree una herramienta de enseñanza-aprendizaje fácil de utilizar a la hora de navegar, con enlaces a recursos interactivos, vídeos, animaciones, autoevaluaciones y ejercicios, disponible en los distintos idiomas de los países participantes. Toda la información relevante estará disponible en la página web del proyecto <https://iene-lgbt.com/>.

Resultados

Para el diseño del modelo y el currículum se han tenido en cuenta los marcos legales del colectivo a nivel nacional e internacional, y se ha analizado críticamente la actitud de profesionales y formadores hacia la diversidad sexual en una amplia muestra de sujetos en Europa. Según la literatura previa revisada, se debía integrar no sólo la situación de estas personas en el contexto actual, sino también el impacto del contexto histórico, social y cultural que puede haber afectado negativamente al colectivo a lo largo de la historia, provocando situaciones de controversia y malestar psicosocial. Igualmente esencial resulta velar por el fomento y uso de un lenguaje respetuoso e inclusivo a lo largo

de la construcción de todo el material. En definitiva, propugnar un conocimiento adecuado para que, posteriormente, los profesionales que reciban este curso sean sensibles sobre la forma en que solicitan información a las personas usuarias, de modo que no les resulte ofensiva o vergonzosa (Mesquida, Quiroga y Boixados, 2016).

Dentro de los cuatro módulos que componen el modelo conceptual aquí desarrollado para alcanzar una educación culturalmente competente y compasiva, se han descrito los distintos constructos que lo conformarán:

- Módulo 1. Conciencia Cultural: orientación sexual; identidad de género; estereotipos; estigma sociocultural y autoestigma; etnohistorias y variables culturales LGBT+.
- Módulo 2. Conocimiento Cultural: terminología clave LGBT+; derechos humanos y justicia social; bienestar físico y mental; desigualdades socioculturales; barreras y facilitadores.
- Módulo 3. Sensibilidad Cultural: uso del lenguaje; comunicación; compasión; tolerancia; relaciones.
- Módulo 4. Competencia Cultural: discriminación homofóbica y transfóbica; evaluación de las necesidades de aprendizaje; servicios accesibles; salvaguarda y protección; defensa.

Los contenidos de este currículum intentan señalar que existen leyes en relación al tema abordado, para promover y lograr una sexualidad en libertad y prohibir la discriminación de este colectivo. Incluyen el respeto por la privacidad y la confidencialidad, cuando la persona usuaria de los servicios sociosanitarios debe describir o ser abierta sobre sus relaciones sexuales en situaciones de enfermedad. Desean garantizar que las personas usuarias y sus parejas sean tratadas con dignidad y respeto, independientemente de su identidad de género u orientación sexual. Esta formación debería ser práctica y beneficiosa para profesionales y formadores, aumentando su propia reflexión, autoconocimiento, promoviendo la comprensión y la aceptación más profunda de los problemas a los que se enfrentan las personas que se identifican como LGBT+ (Rogers et al., 2013).

Finalmente, cabe indicar que para la metodología se han seguido algunas de las recomendaciones de la literatura científica revisada, que muestra una gran variedad de métodos de aprendizaje experiencial, in-

cluyendo ejercicios de reflexión, vídeos, juegos de rol, estudios de casos y discusiones en grupo (Higgins *y cols.*, 2019; McCann, Brown, 2018), y señalando que las actividades didácticas interactivas, como los estudios de casos o viñetas para representar situaciones clínicas, destacan entre las estrategias pedagógicas preferidas (Cannon *y cols.*, 2017; Gendron *y cols.*, 2013; Johnston, 2016; Nambiar, 2011; Rogers et al., 2013). Algún artículo ha sugerido utilizar el aprendizaje basado en problemas, mediante el cual a los estudiantes se les presenta un problema desafiante y se les guía en una lluvia de ideas con soluciones e implicaciones prácticas para el mundo real (Cannon *y cols.*, 2017).

Discusión

De acuerdo con los diversos estudios realizados, es una realidad el que los individuos pertenecientes a este colectivo han experimentado alguna vez discriminación en alguna de las siguientes formas por parte de los profesionales sociosanitarios: negarse a brindar la atención necesaria, negarse a tocarlos o tomar precauciones excesivas, usar lenguaje abusivo, culparlos por su estado de salud o ser físicamente violentos (Lambda Legal, 2010).

Existe una creciente concienciación sobre la necesidad de formación en competencias LGBT+ para garantizar que los servicios de atención social y de salud que se ofrecen a las personas que integran este colectivo sean adecuados, sensibles y respetuosos respecto a sus necesidades. Algunas líneas de investigación emergentes que desean mejorar la salud del colectivo LGBT+ incluyen poblaciones como los mayores, las familias, la salud reproductiva y paternidad, la violencia de pareja, las enfermedades crónicas en estas minorías sexuales o la discapacidad, entre otras. Otros temas más concretos surgidos los constituyen la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la atención y el seguimiento de personas trans desde los servicios de atención primaria, la monitorización de los tratamientos hormonales, la imagen corporal o la transición, y la actuación ante la violencia intragénero (Fernández-Garrido y Romaní Alfonso, 2017; Obedin-Maliver *y cols.*, 2011).

La combinación de discriminación y heterosexismo en los servicios sociosanitarios puede llevar a algunas personas LGBT+ a abordar tarde el diagnóstico de alguna enfermedad, a experimentar una atención deficiente durante el tratamiento, o a que sean reacios a cumplir con un seguimiento efectivo o la continuidad de la atención (Higgins, 2019).

Conclusiones

Si bien el tema de la “diversidad” viene ganando importancia en las universidades de un tiempo hasta ahora, la cuestión específica de la “protección contra la discriminación sexual” rara vez constituye el centro de atención. Consideramos que, para lograr los derechos que les fueron arrebatados a los miembros de este colectivo, obligándoles a ocultar su identidad a lo largo de la historia, en la actualidad no es suficiente con ofrecer simplemente una conferencia sobre la diversidad a nuestros estudiantes. Lo que realmente se precisa es proporcionar conocimientos y herramientas adecuados durante su formación de grado.

Con este currículum se pretende reducir prejuicios homofóbicos y transfóbicos mediante la información, concienciación y una adecuada empatía y sensibilidad en los contenidos LGBT+, enfoque que permitirá a los profesionales sociosanitarios tomar conciencia y tener confianza para abordar los problemas de salud de las personas usuarias LGBT+.

Referencias

- Baiocco, R. y cols. (2020) IENE9. *Assessing the needs of teachers/trainers for LGBT+ training*. Recuperado el 15 de septiembre de 2020 en: www.iene-lgbt.com
- Bidell, M. (2017). The lesbian, gay, bisexual, and transgender development of clinical skills scale (LGBTQ-DOCSS): establishing a new interdisciplinary self- assessment for health providers. *Journal of Homosexuality*, 64(10), 1432-1460. doi:10.1080/00918369.2017.1321389.
- Cannon, Y., Speedlin, S., Avera, J., Robertson, D., Ingram, M., y Prado, A. (2017). Transition, connection, disconnection, and social media: Examining the digital lived experiences of transgender individuals. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 11(2), 68-87.
- Carabez, R., Pellegrini, M., Mankovitz, A., Eliason, M., Ciano, M., y Scott, M. (2015). “Never in All My Years...”: Nurses’ Education About LGBT Health. *Journal of Professional Nursing*, 31(4), 323-329. doi:10.1016/j.profnurs.2015.01.003.
- Carabez, R., Pellegrini, M., Mankovitz, A., Eliason, M.J., y Dariotis, W.M. (2015). Nursing students’ perceptions of their knowledge of lesbian, gay, bisexual, and transgender issues: effectiveness of a multi-purpose assignment in a public health nursing class. *Journal of*

- Nursing Education*, 54(1), 50-53. doi: 10.3928/01484834-20141228-03.
- Compton, D.A., y Whitehead, M.B. (2015). Educating Healthcare Providers Regarding LGBT Patients and Health Issues: The Special Case of Physician Assistants. *American Journal of Sexuality Education*, 10(1), 101-118. doi: 10.1080/15546128.2015.1009597.
- Davy, Z., Amsler, S., y Duncombe, K. (2015). Facilitating LGBT Medical, Health and Social Care Content in Higher Education Teaching. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 134-163.
- Fernández-Garrido y Romaní A. (2017). *Diagnóstico Participativo de las problemáticas que presentan las personas TLGBQI en Salud Sexual, Reproductiva y Derecho a la Identidad, en el municipio de Madrid*. Medical Anthropology Research Center (MARC). Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social (DAFITS). Facultat de Lletres, Universitat Rovira i Virgili (URV). Tarragona.
- Gendron, T., Maddux, S., Krinsky, L., White, J., Lockeman, K., Metcalfe, Y., y Aggarwa, S. (2013). Cultural competence training for healthcare professionals working with LGBTQ older adults. *Educational Gerontology*, 39(6), 454-463.
- Higgins, A., y cols., (2019). Pedagogical principles and methods underpinning education of health and social care practitioners on experiences and needs of older LGBT+ people: Findings from a systematic review. *Nurse Education Practice*; 40:102625. doi: 10.1016/j.nepr.2019.102625.
- Johnston, T.R. (2016). Bisexual aging and cultural competency training: Responses to five common misconceptions. *Journal of Bisexuality*, 16(1), 99-111.
- Legal, L. (2010). *When health care isn't caring: Lambda Legal's survey of discrimination against LGBT people and people with HIV*. Nueva York: Lambda Legal.
- McCann, E., y Brown, M. (2018). The inclusion of LGBT+ health issues within undergraduate healthcare education and professional training programmes: A systematic review. *Nurse education today*, 64, 204-214.
- Mesquida, J. M., Quiroga, V., y Boixadós, A. (2016). Diversitat sexual, envelliment i treball social. De la necessitat d'espais segurs a la possibilitat de serveis residencials col·laboratius. *Pedagogia i Treball Social: revista de ciències socials aplicades*, 5(1), 34-34.
- Nambiar D. (2011). Invisible lives: improving healthcare for senior lesbian, gay, bisexual and transgender persons. *Medical Education*, 45(1), 4.

- Obedin-Maliver, J. y cols. (2011). Lesbian, gay, bisexual, and transgender-related content in undergraduate medical education. *JAMA*, 306(9), 971-977.
- Papadopoulos, I. (2018). *Culturally Competent Compassion. A guide for healthcare students and practitioners*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Pezzella, A., y Carr, S. (2016). LGB and T health and social care curriculum inclusion in English HEIs: emerging findings a national survey. En: *LGBTQ Inclusivity in Higher Education: 1st International Conference*, 15-16 September. Reino Unido: Universidad de Birmingham.
- Rogers, A., Rebbe, R., Gardella, C., Worlein, M., y Chamberlin, M. (2013). Older LGBTQ adult training panels: an opportunity to educate about issues faced by the older LGBTQ community. *Journal of Gerontological Social Work*, 56(7), 580– 595.
- Sekoni, A.O., Gale, N.K., Manga-Atangana, B., Bhadhuri, A., y Jolly, K. (2017). The effects of educational curricula and training on LGBT-specific health issues for healthcare students and professionals: a mixed-method systematic review. *Journal of International AIDS Society*, 20(1), 21624. doi:10.7448/IAS.20.1.21624.

**ESTRUCTURAS
DE PODER
VIOLENCIAS Y
REALIDADES QUE
AFECTAN A LAS
PERSONAS LGTBI**



BLOQUE 2

La interseccionalidad de los Derechos Humanos de la población LGBTTTIQ+ en América Latina y El Caribe



José Benjamín González Mauricio¹
Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (México)

Índice

- Introducción
- Generalidades
- Marco jurídico
- Debate actual
- Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Introducción

En América Latina y el Caribe, así como en México, existen grupos considerados históricamente vulnerables, como aquellos con identidades y expresiones diversas a las personas cisgenero,² donde ser diferente a menudo significa tener que franquear incontables barreras para poder acceder a los derechos humanos indispensables, como la libertad, la autodeterminación y el trato digno dentro de una sociedad que posee normas restrictivas y omisas al reconocimiento efectivo y tratamiento de derechos, visualizando, en este sentido, el dramático panorama que sufre la población lésbica, gay, bisexual, travesti, transgénero, transexual, intersexual, queer y demás identidades y expresiones no binarias (LGBTTTIQ+); tales como la violencia contextualizada a través de estigmas, estereotipos y discriminación, donde predomina la heteronormatividad, la cismatividad, la jerarquía sexual, los bi-

1 Maestro de Doble Máster en Derecho Internacional y Derechos Humanos por el Instituto Europeo de Derechos Humanos de Santiago de Compostela, España. Abogado por la Universidad de Guadalajara. Actualmente visitador adjunto y coordinador del Grupo de Trabajo Especializado en Diversidad Sexual de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco.

2 El término *Cis* refiere al vocablo: “De acuerdo a” “Correspondiente a”.

narios de sexo y género y la misoginia que, combinados con la intolerancia generalizada hacia esta población, generan graves violaciones de los derechos humanos.

Sumado a lo anterior, la inoperatividad de los Estados sobre este contexto particular que enfrenta la población de la diversidad sexual, donde precariamente se refleja la omisión normativa interna de cada Estado para articular la armonización legislativa de acuerdo con los estándares internacionales suscritos y ratificados por estos; rehúsa la existencia normativa vinculante que obligue a los Estados reconocer los derechos de estas personas; añadiendo el margen de apreciación nacional que permea en su jurisdicción que subordina el bienestar social generalizado a partir de normas binarias, restrictivas y discriminatorias a la diversidad de una persona de acuerdo con su identidad y expresión de género, orientación sexual y rasgos biológicos.

Al analizar este andamiaje histórico, social y jurídico de los derechos humanos de la población LGBTTTIQ+, de conformidad con la cláusula de igualdad y no discriminación que se extrae de los compromisos internacionales pactados por los Estados parte al Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDDDH), se puede concebir el estándar mínimo, básico y justiciable en el reconocimiento directo y efectivo de todos los derechos humanos adscritos en el *corpus iure* interamericano; demostrando la existencia de un margen de apreciación latinoamericano que robustece una perspectiva transversal y común para todos los Estados parte de América Latina y el Caribe.

Generalidades

Partiendo en esta narrativa de los derechos humanos de la población de la diversidad sexual, es necesario evidenciar el principal escenario que enfrentan las personas LGBTTTIQ+ en América latina y el Caribe, donde aún no existe un criterio uniforme acordado a los diversos términos y acrónimos utilizados para definir y caracterizar a las personas y movimientos vinculados a las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diversas, así como la diversidad corporal; enfrentando en este sentido generalizar, encasillar o incluso estigmatizar los roles sociales de una persona. Por lo cual, diversas fuentes interna-

cionales³ y nacionales⁴, conscientes de la dinámica conceptual sumamente cambiante y en constante revisión, se han abocado a discernir los siguientes términos de acuerdo a una perspectiva democratizadora vertida a las directrices antropológicas para poder lograr identificar los parámetros de identificación hacia la población de la diversidad sexual:

- **Identidad de género, social, cultural y política.** *Vivencia interna e individual del género, tal como cada persona se identifica hacia sí misma y hacia los demás, como lo ser hombre, mujer ambos o ninguno, no binario o género fluido. Se utilizan las categorías: personas cisgénero y trans quienes se identifican como mujer, hombre o género fluido (Gender Queer en inglés).*
- **Expresión de género.** *Es la forma de manifestación del género de una persona mediante el comportamiento y apariencia. Puede incluir la forma de hablar, manierismos, modo de vestir, comportamiento personal, comportamiento o interacción social, modificaciones corporales, entre otros aspectos. La expresión de género se manifiesta en ser masculina, femenina, andrógina o cualquier combinación de las tres. Se suele utilizar para categorizar. Se usan las categorías: masculino, femenino, andrógino y no binario.*
- **Orientación sexual.** *Capacidad de cada persona de sentir una atracción erótica o afectiva por personas de un género, o de más de un género o de una identidad de género, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas. Esta categoría proviene directamente la identidad; utilizando las categorías: heterosexual, bisexual, homosexual /lesbiana, asexual, pansexual.*
- **Sexo biológico:** *Referencia de los cuerpos sexuados de las personas; esto es, a las características biológicas (genéticas, hormonales,*

3 Revise: Corte IDH. Opinión Consultiva OC-24/17 sobre Identidad de género, e igualdad y no discriminación de parejas del mismo sexo. Obligaciones estatales en relación con el cambio de nombre, la identidad de género, y los derechos derivados de un vínculo entre parejas del mismo sexo (interpretación y alcance de los artículos 1.1, 3°, 7°, 11.2, 13, 17, 18 y 24, en relación con el artículo 1° de la Convención Americana sobre Derechos Humanos), del 24 de noviembre de 2017. Disponible en http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf

4 Revise: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) 2016. *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*, primera edición. Disponible en https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf y de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (CEDHJ) 2019. *Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de la población LGTBTTIQ+ en el estado de Jalisco 2018*. Disponible en: <http://cedhj.org.mx/recomendaciones/inf.%20especiales/2018/Diversidad%20Sexual.pdf>

anatómicas y fisiológicas) a partir de las cuales las personas son clasificadas como machos, hembras e intersexuales de la especie humana al nacer. Las categorías son: hembra, macho, intersexual.

Posicionando una identificación transversal hacia la población LGB-TTTIQ+, donde inclusive se debe de reconsiderar los diversos análisis interpretativos epistemológicos, axiológicos, teleológicos, hermenéuticos y evolutivos de las normas jurídicas⁵, en donde se examina lo que es y debería de ser considerada una persona – incluida la población de la diversidad sexual-, vinculada al margen de apreciación latinoamericano de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, relativo a su artículo 1.2, que describe que persona es todo ser humano; apreciando en este sentido como ente portador de derechos y obligaciones, facultad de ejercer y gozar de derechos, la aptitud de asumir obligaciones y la capacidad de actuar (Hans 2003, 87-103).

En consecuencia, podemos sostener que las personas lésbicas, gays, bisexuales, travestis, transgénero, transexual, intersexual, queer y demás identidades y expresiones de géneros no binarios son efectivamente sujetos plenos de derechos y obligaciones.

Marco jurídico

Es así que, en esta plataforma, contextualizada al marco del derecho internacional de los derechos humanos de la población LGBTTTIQ+ aplicable a los Estados, se exhibirá con el afán de contribuir el reconocimiento de aquellas libertades esenciales, así como la reconstrucción del estándar mínimo vital de esta población históricamente discriminada:

Universales (Sistema de Naciones Unidas)

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) (véanse los artículos 1°, 2°, 5° y 7°).
- Declaración de Montreal, el 29 de julio de 2006 en Montreal, Quebec, Canadá, por la Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos LGBT, como parte de los primeros *outgames* mundiales (ONU, 2006).

5 Revise: Convención de Viena sobre el derecho de los tratados, artículos 31 y 33.

- Principios de Yogyakarta del 6 de noviembre de 2006, del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos estableció un panel de expertos, redactores de un documento que recoge 29 principios legales sobre cómo se aplica la legislación internacional de derechos humanos en las cuestiones de orientación sexual e identidad de género, llamado “Principios de Yogyakarta” (ONU, 2006).
- ONU, Comité de Derechos Humanos (1989). Observación General 18, No discriminación, 10/11/89, CCPR/C/37 (ONU, 1989).

Regional. Sistema Interamericano de Derechos Humanos

- Convención Americana sobre Derechos Humanos-Pacto de San José; ratificada el 25 de septiembre de 1979 (véanse los artículos 1° y 24) (OEA, 1979).
- Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia, 5 de junio de 2013 (véase todo el documento) (OEA, 2013).

Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

- Corte IDH. Caso Atala Riffo y Niñas *vs* Chile. Fondo, reparaciones y costas. Sentencia del 24 de febrero de 2012. Serie C, número 239.

El 17 de diciembre de 2010 llegaría a la jurisdicción de la Corte Interamericana el primer caso relacionado con derechos de la diversidad sexual, denominado Atala Riffo y niñas *vs* Chile, por lo que se controvirtió la violación del derecho a la igualdad y la no discriminación en perjuicio de Karen Atala, por parte de una jueza chilena a la que se le había retirado judicialmente la custodia de sus (para entonces) tres hijas menores de edad, con base en argumentos discriminatorios relacionados con su orientación sexual (familias diversas) (Corte IDH, 2012).

- Corte IDH. Caso Ángel duque *vs* Colombia. Sentencia del 26 de febrero de 2016 (excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas).

Uno de los casos más recientes en materia de diversidad sexual por parte de la Corte Interamericana, *Ángel Duque vs Colombia*, que controversió los derechos laborales y de seguridad social de este grupo histórico, abriendo la brecha progresista de todos los derechos humanos para toda persona. De ello se desprende que, dentro de la plataforma fáctica, el señor Duque convivió con su pareja del mismo sexo hasta que este último falleció, como consecuencia del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (sida) (Corte IDH, 2016).

- Corte IDH. Caso *Flor Freire vs Ecuador*. Excepción preliminar, fondo, reparaciones y costas. Sentencia del 31 de agosto de 2016. Serie C, número 315.

La Corte Interamericana, el 31 de agosto de 2016, dictó una sentencia mediante la cual declaró responsable internacionalmente al Estado de Ecuador por la violación: i) del derecho a la igualdad ante la ley y la prohibición de discriminación reconocidos en el artículo 24 de la Convención Americana, en relación con los artículos 1.1 y 2° del mismo tratado; ii) del derecho a la honra y a la dignidad, reconocido en el artículo 11.1 de la Convención Americana, en relación con el artículo 1.1 del mismo tratado, y iii) de la garantía de imparcialidad, reconocida en el artículo 8.1 de la Convención Americana, en relación con el artículo 1.1 del mismo tratado. Dichas violaciones se dieron en el marco de un proceso disciplinario militar en contra del señor Homero Flor Freire, que resultó en su separación de la Fuerza Terrestre ecuatoriana por supuestamente haber cometido actos sexuales homosexuales dentro de las instalaciones militares (Corte IDH, 2016).

- **Corte IDH. Caso *Ramírez Escobar y otros vs Guatemala*. Fondo, reparaciones y costas. Sentencia del 9 de marzo de 2018. Serie C, número 351.** El caso en particular la Corte Interamericana determinó la responsabilidad del Estado de Guatemala por la separación familiar de dos menores de edad que fueron adoptados por dos familias distintas de Estados Unidos, tras ser despojados de su entorno familiar.

Una de las razones del despojo fue la orientación sexual de la abuela de la madre de los menores. La decisión del gobierno guatemalteco violó el derecho a la vida familiar, el derecho a la protección de la familia, las garantías judiciales, el derecho a la

protección judicial y la cláusula de igualdad y no discriminación (Corte IDH, 2018).

- Corte IDH. Caso Rojas Marín y otra *vs* Perú. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 12 de marzo de 2020. Serie C No. 402.

El caso más reciente en materia de diversidad sexual ventilado en la Corte Interamericana; el cual, declaró internacionalmente responsable a la república de Perú por la violación de los derechos a la libertad personal, a la integridad personal, a la vida privada, a no ser sometida a tortura, a las garantías judiciales y a la protección judicial de Azul Rojas Marín, con relación a la detención ilegal sometida al peticionario Azul Rojas por parte de agentes estatales en donde la golpearon y la obligaron a subir al vehículo policial; situación que además, se discrepó diversos insultos y palabras despectivas con clara referencia a su orientación sexual.

Posteriormente fue conducida a la Comisaría de Casa Grande, donde fue desnudada forzosamente, golpeada en varias oportunidades, y fue víctima de tortura y violación sexual, pues en dos oportunidades los agentes estatales le introdujeron una vara policial en el ano (Corte IDH, 2020).

Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH)

- Corte IDH. Identidad de género, e igualdad y no discriminación de parejas del mismo sexo. Obligaciones estatales en relación con el cambio de nombre, la identidad de género y los derechos derivados de un vínculo entre parejas del mismo sexo (interpretación y alcance de los artículos 1.1, 3°, 7°, 11.2, 13, 17, 18 y 24, en relación con el artículo 1° de la Convención Americana sobre Derechos Humanos). Opinión consultiva OC-24/17, del 24 de noviembre de 2017. Serie A, número 24.

Se exhibió la primera situación emblemática en América Latina y el Caribe, radicada en la solicitud de opinión consultiva (OC-24/2017), presentada ante la Corte IDH por la República de Costa Rica el 18 de mayo de 2016, a fin de que el Tribunal interprete las obligaciones sobre: a) “la protección que brindan los artículos

11.2, 18 y 24 en relación con el artículo 1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) al reconocimiento del cambio de nombre de las personas, de acuerdo con la identidad de género de cada una”; b) “la compatibilidad de la práctica que consiste en aplicar el artículo 54 del Código Civil de la República de Costa Rica, Ley núm. 63 del 28 de setiembre de 1887, a las personas que deseen optar por un cambio de nombre a partir de su identidad de género, con los artículos 11.2, 18 y 24, en relación con el artículo 1 de la CADH”, y c) “la protección que brindan los artículos 11.2 y 24 en relación con el artículo 1 de la CADH al reconocimiento de los derechos patrimoniales derivados de un vínculo entre personas del mismo sexo”.

En ella reconoció la identidad de género como un derecho autónomo, el derecho de las personas trans a cambiar su nombre y rectificar sus documentos de identidad, así como la protección convencional de las parejas del mismo sexo y la garantía de figuras como el matrimonio sin importar la orientación sexual. Esto resulta de especial relevancia, dado la situación de violencia a que viven las personas LGTBTTIQ+ en Latinoamérica y el hecho de que pocos países en la región han garantizado el acceso a la figura del matrimonio a las parejas del mismo sexo (Corte IDH, 2017).

Por tanto, dichos estándares internacionales y criterios de aplicación que ven permeados los derechos humanos para la población lésbica, gay, bisexual, trans, intersexual y demás expresiones e identidades de género no normativas, robustecen la acreditación en el ejercicio de todas las libertades de esta población en cualquier región de América Latina y el Caribe, donde se debe articular el cabal cumplimiento de los principios rectores de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, de acuerdo con la interpretación conforme; principio pro persona; la cláusula de igualdad y no discriminación, así como el control de convencionalidad, de conformidad a los artículos y 2° de la citada convención, que radica en la tutela efectiva de los derechos fundamentales de las personas frente al vacío legislativo y la falta de creación de políticas públicas especializadas e inclusivas por parte de los Estados; incluyendo el quebrantamiento de las barreras jurídicas discriminatorias que imposibilitan el ejercicio de sus derechos y estigmatizan el desarrollo de la personalidad de cualquier persona diversa.

Debate actual

Para poder dar una explicación razonable y certera en cuanto a la situación que enfrentan la población de la diversidad sexual en América Latina y el Caribe en el reconocimiento de sus derechos fundamentales, es indispensable reiterar las diversas obligaciones internacionales que se abocan a los Estados a través de la debida diligencia para prevenir, investigar, sancionar y reparar toda violación de los derechos humanos, persiguiendo la igualdad, autonomía, identidad y dignidad de toda persona. Por ello, los citados instrumentos controvertidos concuerdan y son armónicos con el ámbito de competencia tanto de Naciones Unidas como de la Organización de los Estados Americanos, en función de las normas y tratados firmados por los Estados, los cuales deberán ser interpretados de conformidad con la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados⁶ y del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia⁷, relativo a la vinculación directa de la Convención Americana de Derechos Humanos⁸.

Sin embargo, al analizar este contexto particular sobre las omisiones legislativas encuadradas al reconocimiento de los derechos de las personas LGBTTTIQ+ observadas en la región, se evidencia la violencia en contra de esta población en el continente; como la criminalización de orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género no normativas en varios Estados; la reciente adopción de leyes y otras medidas estatales contrarias al principio de igualdad y no discriminación; campañas e iniciativas de desinformación que proliferan estigmas y estereotipos contra las personas que conforman la diversidad sexual, por ejemplo aquellas autodenominadas en contra de la “ideología de género”, y el avance de grupos y movimientos contrarios al reconocimiento de los derechos de las personas LGBTTTIQ+, en la sociedad y a nivel de los poderes estatales (CIDH. 2019).

Por lo que referidos escenarios constituyen la plataforma discriminatoria en contra de esta población; entendiendo que el vocablo de la discriminación es una conducta culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado

6 Revise: Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados, suscrita en Viena, Austria, el 23 de mayo de 1969 y entró en vigor el 27 de enero de 1980, artículo 31.

7 Revise: Estatuto de la Corte Internacional de Justicia, adoptado el 26 de junio de 1945, artículo 38.

8 Revise: Convención Americana sobre Derechos Humanos, el 22 de noviembre de 1969 y entró en vigor el 18 de julio de 1978, artículos 1.1, 2 y 29.

con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto -intencional o no- dañar sus derechos y libertades fundamentales (Rodríguez. 2006, pág. 26).

Englobando en este sentido todo hecho, acto, omisión y exclusión vinculante a la conducta humana, basándose en un perjuicio preponderante que exime la violación o el impedimento al acceso de un derecho reconocido en los ordenamientos jurídicos.

De modo que, debemos enfatizar que el principio de igualdad ante la ley y la no discriminación⁹ se desprende directamente de la unidad de naturaleza del género humano y es inseparable de la dignidad esencial de la persona¹⁰; asimismo, la jurisprudencia de la corte interamericana ha indicado que en la actual etapa de la evolución del derecho internacional, el principio fundamental de igualdad y no discriminación ha ingresado en el dominio del *jus cogens*, sobre él descansa el andamiaje jurídico del orden público nacional¹¹ e internacional y permean todo el ordenamiento jurídico¹², acarreado de esta manera obligaciones *erga omnes* de protección que vinculan a todos los Estados y generan efectos respecto a terceros.¹³

La Corte Interamericana reitera en su reciente caso¹⁴ que los Estados están obligados a adoptar medidas positivas para revertir o cambiar situaciones discriminatorias existentes en sus sociedades, en perjuicio de determinado grupo de personas. Esto implica el deber especial de protección que el Estado debe ejercer respecto a actuaciones y prácticas de terceros que, bajo su tolerancia o consentimiento, creen, mantengan o favorezcan las situaciones discriminatorias.

Es preciso enfatizar que la discriminación por orientación sexual, identidad de género, expresión de género no normativa y rasgos sexua-

9 Revise: Propuesta de Modificación a la Constitución Política de Costa Rica relacionada con la naturalización, Opinión Consultiva OC-4/84 del 19 de enero de 1984, párr. 55.

10 Revise: Caso Atala Riffo y Niñas Vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia del 24 de febrero de 2012. Serie C No. 239, párr. 79.

11 Ídem, párr. 82.

12 Revise: Corte IDH. Condición Jurídica y Derechos de los Migrantes Indocumentados. Opinión Consultiva OC-18/03 de 17 de septiembre de 2003. Serie A No. 18, párr. 101, Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek. Vs. Paraguay. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de agosto de 2010 Serie C No. 214 párr. 269, Caso Atala Riffo y Niñas, supra nota 100, párr. 82. Corte IDH. Caso Norín Catrimán y otros (Dirigentes, miembros y activista del Pueblo Indígena Mapuche) Vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 29 de mayo de 2014. Serie C No. 279, párr. 199.

13 Revise: Corte IDH. Caso Servellón García y otros Vs. Honduras. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 21 de septiembre de 2006. Serie C No. 152, Párrafo 94.

14 Revise: Corte IDH. *Caso Azul Rojas Marín y otra Vs. Perú. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas*. Sentencia de 12 de marzo de 2020. Serie C No. 402. Párr. 89.

les tiene un fin simbólico, el cual el propósito a comunicar es la exclusión o de subordinación, teniendo como efecto o propósito impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de la persona objeto de dicha discriminación, independientemente de si dicha persona se auto-identifica o no con una determinada categoría.

En este sentido, se da cuenta de que existe una discriminación estructural contra la población LGTTTIO+, que amerita reparaciones transformadoras, las cuales deben incluir garantías de no repetición de largo alcance para asegurar el pleno disfrute de todos los derechos humanos.

Conclusiones

Respecto a lo controvertido en esta reseña, podemos discernir la existencia de vulneración a la autonomía directa del estándar mínimo vital de los derechos humanos para las personas que integran la población de la diversidad sexual, a la luz de las aportaciones jurisprudenciales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, siendo la pauta transversal para el cambio necesario que deben de habilitar los Estados en sus territorios, con el objetivo de erradicar las diversas intersecciones que enfrenta esta población.

En este sentido, debemos dimensionar la plataforma universal del valor axiológico de los derechos humanos, como derechos generales que incorporan tanto a hombres, mujeres cisgéneros, así como a la población lésbica, gay, bisexual, travesti, transgénero, transexual, intersexual, queer y demás identidades y expresiones no binarias. En este orden de ideas, es una imperiosa necesidad definir la esencia de ser una persona diversa.

Es primordial reflexionar a profundidad la trágica discriminación interseccionada a través del vacío legal que robustece las normas domésticas de los Estados, y reconocer el dramático panorama de los países de las Américas, donde ser diferente a menudo significa tener que franquear incontables barreras para poder acceder a un derecho, prestación, libertad, autodeterminación, a una familia y, en su caso, a una vida en una sociedad como la que posee normas restrictivas y omisas; ello debería dar la pauta para la construcción de programas inclusivos, que sinteticen una serie de compromisos para todos los Estados partes

de América Latina y el Caribe a favor de la igualdad y la no discriminación.

Referencias bibliográficas

Kelsen, H. (2003) *Teoría Pura del Derecho* (Roberto J. Vernengo). México: Editorial Porrúa.

Rodríguez Zepeda, J. (2006) *Un marco teórico para la discriminación*. México: Conapred.

Sitios web

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) 2016. *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*, primera edición. Disponible: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf

Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (CEDHJ) 2019. *Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de la población LGBTTTIQ+ en el estado de Jalisco 2018*. Disponible: <http://cedhj.org.mx/recomendaciones/inf.%20especiales/2018/Diversidad%20Sexual.pdf>

ONU. *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948). Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

ONU. *Declaración de Montreal*, el 29 de julio de 2006 en Montreal, Quebec, Canadá, por la Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos LGBT, como parte de los primeros *outgames* mundiales. Disponible en: <http://www.declarationofmontreal.org/DeclaraciondeMontrealES.pdf>

ONU. *Principios de Yogyakarta* del 6 de noviembre de 2006. Disponible en: http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf

ONU, Comité de Derechos Humanos (1989). *Observación General 18*, No discriminación, 10/11/89, CCPR/C/37. Disponible: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1404.pdf>

OEA. *Convención Americana sobre Derechos Humanos-Pacto de San José*; (1979). Disponible: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

- OEA. Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia, (2013). Disponible en: http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-69_discriminacion_intolerancia.asp
- Corte IDH. Caso Atala Riffo y Niñas *vs* Chile. Sentencia del 24 de febrero de 2012. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/cf/Jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=196
- Corte IDH. Caso Ángel duque *vs* Colombia. Sentencia del 26 de febrero de 2016. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/cf/jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?lang=es&nId_Ficha=444
- Corte IDH. Caso Flor Freire *vs* Ecuador. Sentencia del 31 de agosto de 2016. Disponible: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_315_esp.pdf
- Corte IDH. Caso Ramírez Escobar y otros *vs* Guatemala. Sentencia del 9 de marzo de 2018. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_351_esp.pdf
- Corte IDH. Caso Rojas Marín y otra *vs* Perú. Sentencia de 12 de marzo de 2020. Disponible: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_402_esp.pdf
- Corte IDH. Opinión consultiva OC-24/17, del 24 de noviembre de 2017. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf

¿Cómo se manifiesta la heteronormatividad en las organizaciones? Un acercamiento desde la literatura científica



Sara Corlett, Donatella Di Marco y Alicia Arenas
Departamento de Psicología Social – Universidad de Sevilla (España)

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Referencias

Introducción

Los avances legislativos en materia de inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex y queer (LGBTIQ) en la sociedad española incluyendo, entre otros, el matrimonio igualitario y derecho de adopción, supusieron un gran progreso en términos de igualdad de derechos. La ausencia de este reconocimiento constituía un acceso a privilegios desigual para personas heterosexuales y no heterosexuales, con consecuencias adversas en la esfera afectiva, familiar, económica y laboral para las personas LGBT (Álvarez-Bernardo y Romo-Avilés, 2016). El acceso desigual a privilegios podría ser un reflejo del arraigo de la “heteronormatividad” en la cultura española que, aunque avanza en su intento de equiparación de derechos, continúa reforzando la heteronormatividad en los contextos que conforma su sociedad (Álvarez-Bernardo y Romo-Avilés, 2016; IMOP Insights, 2017).

La heteronormatividad es un conjunto de normas relativas al género y la sexualidad que privilegian la heterosexualidad presentándola como el estándar de normalidad (Warner, 1993). Estas normas se derivan de la concepción de que existen dos sexos, que se corresponden con dos géneros (hombre/mujer), que se comportan y expresan de manera mas-

culina y femenina, respectivamente, y que se atraen de manera natural (Kitzinger, 2005). Aquellos que no son o no se comportan de acuerdo a esta lógica, son marcados como ‘Otros’ frente a los que son considerados ‘normales’. Así, se podría decir que la heteronormatividad funciona como un sistema de promoción de la heterosexualidad y que necesariamente crea espacios de exclusión para aquellos/as que no se ajustan.

Dichas normas se reproducen a través de estructuras institucionales, interacciones sociales diarias y decisiones individuales (Ward y Schneider, 2009). De esta manera, el entorno organizacional, en el que existen políticas que regulan el comportamiento de sus empleados/as y donde las personas interactúan las unas con las otras, es un contexto en el que la heteronormatividad tiene el potencial de ser reforzada.

La investigación sobre heteronormatividad en el trabajo es un campo emergente que se ha centrado en una variedad de aspectos incluyendo, por ejemplo, las políticas que refuerzan la heteronormatividad (e.g., Bendl y cols., 2009), cómo se expresa en las interacciones sociales (e.g., Baggio, 2017; Rumens, 2008) o el impacto que tiene sobre los individuos (e.g., Priola y cols., 2018; Resnick y Galupo, 2019). Sin embargo, aún no está claro cuáles son los factores que hacen a una determinada organización ser considerada heteronormativa. Esta última cuestión fue la que guió nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiesta la heteronormatividad y cómo se refuerza en los contextos laborales? Para responder a la pregunta planteada y teniendo en cuenta que la naturaleza de la evidencia sobre heteronormatividad en el trabajo es heterogénea, emergente y que no ha sido hasta la fecha sistematizada, llevamos a cabo una revisión de la literatura.

Método

La presente revisión responde a una pregunta amplia de investigación, siguiendo un protocolo para poder ser replicado por otros/as investigadores/as (Peters y cols., 2020). En este protocolo se establecen los criterios de inclusión y exclusión, la estrategia de búsqueda a llevar a cabo por el equipo de investigación y la estrategia de extracción de información.

Así, para ser incluida en nuestra revisión, la evidencia encontrada tenía que estar centrada en la heteronormatividad, en el ámbito de las organizaciones y, en caso de ser artículos empíricos, los participantes

habían de ser trabajadores/as, clientes/as y/o usuarios/as. Se aceptaron diferentes tipos de evidencia con metodologías diversas, publicadas en los idiomas que las autoras manejan; inglés, español o italiano. No se incluyeron artículos de opinión ni ensayos por su carácter subjetivo.

La búsqueda se ejecutó en bases de datos tales como Pycinfo, ABI/INFORM collection y Web of Science utilizando dos grupos de términos de búsqueda, uno relacionado con el contexto organizacional de trabajo y otro con la heteronormatividad. En fases futuras del estudio, serán también examinadas las referencias de los artículos seleccionados para ser incluidas en la revisión.

Se identificaron un total de 971 artículos como resultado de la primera búsqueda en las bases de datos; 875 tras la eliminación de duplicados. Después, se hizo un cribado de los resúmenes de la evidencia, resultando en la selección de 144 artículos. Los textos completos de estos 144 artículos fueron de nuevo sometidos a evaluación usando los criterios de selección y exclusión establecidos. Finalmente, se concluyó que sólo 56 de estos artículos cumplían los criterios para ser revisados, de los cuales han sido analizados 19 hasta la fecha. Los resultados que presentamos son, por lo tanto, preliminares.

Resultados

Los resultados del análisis de la evidencia hasta hoy nos muestran que la heteronormatividad se manifiesta y se refuerza en tres niveles: nivel organizacional, nivel interpersonal y nivel individual.

A nivel organizativo encontramos que la cultura organizacional, la disposición del espacio y las políticas y normas de las organizaciones pueden reflejar la heteronormatividad, así como hacer que sea la regla. Así, los documentos que reflejan la cultura de las organizaciones nos muestran cómo estas pueden tener una concepción binaria de género de sus empleados/as, utilizando términos binarios de género (él/ella, empleado/a) (Bendl y cols., 2009; Benozzo y cols., 2015; Lewis, 2009; Resnick y Galupo, 2019). Por otro lado, las organizaciones pueden utilizar fotos y dibujos que reflejan cómo creen que deben ser sus empleados en términos de expresión de género, esto es, con una expresión de género conforme a la heteronormatividad (Bendl y cols., 2009).

En términos de la organización del espacio, algunos artículos señalan que las organizaciones poseen espacios segregados de género como por ejemplo servicios o vestuarios que reflejan una visión binaria del género en base a características sexuales de los individuos (Baggio, 2017; Ndzwayiba y Steyn, 2018; Resnick y Galupo, 2019; Rich y cols., 2012; Schilt y Westbrook, 2003).

Las organizaciones también refuerzan la heteronormatividad mediante sus políticas y normas implícitas, estableciendo lo que se espera de sus empleados. Así, puede haber disponibles determinados beneficios sólo para aquellas personas que sigan un estilo de vida heteronormativo. Por ejemplo, encontramos que la heteronormatividad se manifiesta en las organizaciones que sólo ofrecen seguro médico privado a personas que están casadas o tienen hijos/as biológicos/as (Bendl y cols., 2009; Compton y Dougherty, 2017; Lewis, 2009; Ndzwayiba y Steyn, 2018). También se hace manifiesta cuando las organizaciones tienen un código de vestimenta diferente para hombres y mujeres (Compton y Dougherty, 2017; Entwistle y Mears, 2012; Resnick y Galupo, 2019; Schilt y Westbrook, 2009), llegándose en ocasiones a la situación en que no se permite a personas trans utilizar la vestimenta deseada hasta comenzar la hormonación (Schilt y Westbrook, 2009). Los líderes, por su parte, son los encargados de monitorizar y hacer cumplir las políticas de la organización. En este sentido, los estudios bajo revisión muestran que, en caso de no haber normas explícitas acerca del código de vestimenta, éstos pueden hacer sugerencias sobre la ropa más acorde a su expresión heteronormativa de género (Rumens, 2011; Rumens y Broomfield, 2014).

Por su parte, a nivel interpersonal encontramos que la heteronormatividad también se refuerza a través de las interacciones entre personas. Así, los individuos en el trabajo pueden asumir la heterosexualidad y el género de la persona con la que están interactuando, preguntando por su novio o novia, marido o mujer (Lewis, 2009; Meer y Müller, 2017; Munson y Cook, 2016; Resnick y Galupo, 2019; Schilt y Westbrook, 2009) o dirigiéndose al resto con términos masculinos o femeninos en función de su expresión de género (Baggio, 2017; Meer y Müller, 2017; Neary, 2017; Resnick y Galupo, 2019; Schilt y Westbrook, 2009) respectivamente. Otra forma de reforzar la heteronormatividad es marcando o señalando como diferente aquello que se aleja de maneras heteronormativas de ser. Esto puede ser bromeando o haciendo chistes sobre identidades no heteronormativas (Baggio, 2017; Compton y Dougherty, 2017; Priola y cols., 2018), esparciendo rumores acerca de aquellos de

los que se tiene sospechas de no ser heterosexual (Rumens, 2011; Schilt y Westbrook, 2009) o, en casos más extremos, disciplinando para corregir expresiones no heteronormativas mediante la exclusión, la discriminación o la violencia (Collins y Rocco, 2018; Compton y Dougherty, 2017; Meer y Müller, 2017; Munson y Cook, 2016; Ndzwayiba y Steyn, 2018; Schilt y Westbrook, 2009; Wickens y Sandlin, 2010).

Por último, a nivel individual, las personas por medio de sus propias elecciones también pueden manifestar y reforzar la heteronormatividad. Así, aunque salir del armario se puede considerar una manera de romper con la presunción de heterosexualidad (Collins y Rocco, 2018; Lewis, 2009; Meer y Müller, 2017; Neary, 2017), también hay maneras de comunicar una identidad no heterosexual que se alinean con la heteronormatividad. Esto sucede, por ejemplo, cuando las personas se describen como 'homosexuales pero normales', creando jerarquías de normalidad y no normalidad entre personas no heterosexuales (Benozzo *y cols.*, 2015; Compton y Dougherty, 2017; Meer y Müller, 2017; Neary, 2017; Priola *y cols.*, 2018; Rumens, 2011; Rumens y Broomfield, 2014). En cuanto a la estética, las personas pueden verse conducidas a alinearse con la heteronormatividad utilizando anillos de matrimonio o colocando en sus espacios de trabajo fotos de familia tradicional (Cottingham *y cols.*, 2016; Lewis, 2009; Priola *y cols.*, 2018) para asegurar la idea de que son heterosexuales y siguen un estilo de vida heteronormativo, o bien utilizando una vestimenta conforme al género en caso de que puedan elegirla (Entwistle y Mears, 2012; Rumens, 2011). En lo que respecta a la conducta, desde un punto de vista heteronormativo, los hombres pueden tratar de actuar de determinadas maneras para parecer tradicionalmente masculinos (e.g., postura firme, mirada confiada) y las mujeres más femeninas (e.g., gestos amables) (Entwistle y Mears, 2012).

Discusión

Los resultados iniciales de este estudio tienen implicaciones teóricas y prácticas importantes. En primer lugar, la evidencia nos muestra que, efectivamente, la heteronormatividad está presente en las organizaciones, da forma a los comportamientos de las personas que las componen y las obliga a negociar su propia identidad con la que es esperada y está de acuerdo con la heteronormatividad (Jackson, 2006), con las consecuencias que esto tiene para los individuos. Esto es especialmente relevante en instituciones sanitarias y educativas en las que el bien

común está en juego. La presunción de heterosexualidad puede llevar a tratamientos u orientaciones sanitarias inapropiadas, sobre todo en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, que puede tener un impacto negativo en la salud de las personas LGBTQI que piden asistencia médica (Meer y Müller, 2017; Munson y Cook, 2016). Por otro lado, en el sector de la educación, los/as jóvenes son privados de información sobre diversidad sexual y de género conduciéndolos a replicar la heteronormatividad contra compañeros/as que no encajen con formas heteronormativas de ser (Baggio, 2017; Neary, 2017; Wickens y Sandlin, 2010). Dado que las manifestaciones heteronormativas y sus implicaciones para las personas que entran en contacto con las organizaciones son diferentes por sector, animamos a que futuras investigaciones estudien la heteronormatividad buscando diferencias entre sectores ocupacionales, organizaciones y equipos de trabajo.

Este estudio, reconociendo las manifestaciones de la heteronormatividad en el trabajo, da el primer paso para abordarlas. Hay autores que argumentan que, aunque cada vez más organizaciones ponen en marcha políticas de protección de la diversidad sexual y de género para frenar la discriminación, el privilegio a maneras heteronormativas de expresión y de ser muchas veces permanece intacto y, con ello, los espacios de exclusión que necesariamente genera (Williams y cols., 2009). En este sentido, la 'teoría queer', que cuestiona la categorización binaria del género y la sexualidad y el estatus de normalidad que se confiere a determinadas maneras de ser (Butler, 2004), puede funcionar como una herramienta crítica para identificar la heteronormatividad y también para ofrecer maneras de abordarla. Una mirada queer en la gestión de la diversidad en las organizaciones puede servir, así, para crear políticas capaces de difuminar los espacios de inclusión/exclusión que la heteronormatividad impone (Muhr y Sullivan, 2015).

A pesar de sus contribuciones, este estudio tiene una serie de limitaciones. En primer lugar, teniendo en cuenta el número de artículos analizados frente a los restantes por analizar, podemos afirmar que los resultados presentados en este artículo son tan solo preliminares. Esto tiene, naturalmente, implicaciones en términos de representatividad de los resultados presentados. Otra limitación está relacionada con los criterios de inclusión de la revisión, concretamente con el hecho de que sólo se incluyeron artículos que mencionaran explícitamente la heteronormatividad e incorporaran una definición o explicación de lo que los autores entendían por ésta. Aunque este criterio fue establecido con el fin de poder extraer suficiente información capaz de responder

a nuestro objetivo, es posible que haya limitado la inclusión de artículos con información valiosa para la respuesta de nuestra pregunta de investigación. Finalmente, es importante tener en cuenta que la heteronormatividad es un fenómeno profundamente marcado por la cultura de cada territorio (Ndzwayiba y Steyn, 2018; Priola *y cols.*, 2018). Los estudios incluidos en la revisión hasta el momento han sido llevados a cabo en países occidentales en su mayoría angloparlantes y, por lo tanto, los resultados presentados han de ser entendidos dentro del contexto cultural en el que se han llevado a cabo. En lo que respecta al contexto español, ninguno de los artículos encontrados se ha llevado a cabo en España. En este sentido, animamos a futuras investigaciones a centrarse en las manifestaciones de la heteronormatividad en contextos laborales españoles para así conocer, entre otros aspectos, las peculiaridades culturales de su manifestación.

En definitiva, este estudio supone un enriquecimiento de la literatura en lo relativo a la creación de organizaciones inclusivas. La sistematización de lo hasta ahora conocido sobre las manifestaciones de la heteronormatividad en el trabajo puede servir para la identificación de éstas en las organizaciones. Una vez identificadas, las personas encargadas de crear políticas de inclusión y competentes en poner la heteronormatividad en cuestión serán capaces de crear climas organizacionales que disuelvan las jerarquías basadas en el género y la sexualidad, crear espacios físicos en los que las personas se sientan representadas y bienvenidas y desarrollar políticas que den acceso igualitario a privilegios a todos/as los/as miembros de la organización.

Referencias

- Álvarez-Bernardo, G. y Romo-Áviles, N. 2016. El matrimonio entre personas del mismo sexo: experiencias en el contexto español. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 1(4), 42-57.
- Baggio, M. C. (2017). About the relation between transgender people and the organizations: new subjects for studies on organizational diversity. *REGE-Revista de Gestão*, 24(4), 360-370. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rege.2017.02.001>
- Bendl, R., Fleischmann, A., y Hofmann, R. (2009). Queer theory and diversity management: Reading codes of conduct from a queer perspective. *Journal of Management y Organization*, 15(5), 625-638. <https://doi.org/10.5172/jmo.15.5.625>

- Benozzo, A., Pizzorno, M. C., Bell, H., y Koro-Ljungberg, M. (2015). Coming out, but into what? Problematizing discursive variations of revealing the gay self in the workplace. *Gender, Work y Organization*, 22(3), 292-306. <https://doi.org/10.1111/gwao.12081>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Psychology Press.
- Collins, J. C. y Rocco, T. S. (2018). Queering Employee Engagement to Understand and Improve the Performance of Gay Male Law Enforcement Officers: A Phenomenological Exploration. *Performance Improvement Quarterly*, 30(4), 273- 295. <https://doi.org/10.1002/piq.21255>
- Compton, C. A., y Dougherty, D. S. (2017). Organizing sexuality: Silencing and the push-pull process of co-sexuality in the workplace. *Journal of Communication*, 67(6), 874-896. <https://doi.org/10.1111/jcom.12336>
- Cottingham, M. D., Johnson, A. H., y Taylor, T. (2016). Heteronormative labour: Conflicting accountability structures among men in nursing. *Gender, Work y Organization*, 23(6), 535-550. <https://doi.org/10.1111/gwao.12140>
- Entwistle, J., y Mears, A. (2013). Gender on display: Performativity in fashion modelling. *Cultural Sociology*, 7(3), 320-335. <https://doi.org/10.1177/1749975512457139>
- Imop Insights. (2017). *Las personas LGTB en el ámbito del empleo en España: hacia espacios de trabajo inclusivos con la orientación sexual e identidad y expresión de género*. Recuperado de: https://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2017/2017LGB_TAmbito-delEmpleo.pdf
- Jackson, S. (2006). Interchanges: Gender, sexuality and heterosexuality: The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7(1), 105-121. <https://doi.org/10.1177/1464700106061462>
- Kitzinger, C. (2005). Heteronormativity in action: Reproducing the heterosexual nuclear family in after-hours medical calls. *Social problems*, 52(4), 477-498.
- Lewis, A. P. (2009). Discourses of change: Policing, sexuality, and organizational culture. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/17465640911002518>
- Meer, T., y Müller, A. (2017). “They treat us like we’re not there”: Queer bodies and the social production of healthcare spaces. *Health y Place*, 45, 92-98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.03.010>

- Muhr, S. L., y Sullivan, K. R. (2013). "None so queer as folk": Gendered expectations and transgressive bodies in leadership. *Leadership*, 9(3), 416-435. <https://doi.org/10.1177/1742715013485857>
- Munson, S., y Cook, C. (2016). Lesbian and bisexual women's sexual healthcare experiences. *Journal of clinical nursing*, 25(23-24), 3497-3510. <https://doi.org/10.1111/jocn.13364>
- Ndzwayiba, N., y Steyn, M. (2019). *The deadly elasticity of heteronormative assumptions in South African organisations*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/IJSE-11-2017-0552>
- Neary, A. (2017). Lesbian, gay and bisexual teachers' ambivalent relations with parents and students while entering into a civil partnership. *Irish Educational Studies*, 36(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1289702>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., y Khalil, H. (2020). Scoping reviews. En Aromataris, E. y Munn, Z. (Eds.), *Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual, JBI*. <https://reviewersmanual.joannabriggs.org/>
- Priola, V., Lasio, D., Serri, F., y De Simone, S. (2018). The organisation of sexuality and the sexuality of organisation: A genealogical analysis of sexual 'inclusive exclusion' at work. *Organization*, 25(6), 732-754. <https://doi.org/10.1177/1350508418790140>
- Resnick, C. A., y Galupo, M. P. (2019). Assessing experiences with LGBT microaggressions in the workplace: Development and validation of the microaggression experiences at work scale. *Journal of Homosexuality*, 66(10), 1380-1403. <https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1542207>
- Rich, C., Schutten, J. K., y Rogers, R. A. (2012). "Don't drop the soap": Organizing sexualities in the repeal of the US military's "Don't ask, don't tell" policy. *Communication Monographs*, 79(3), 269-291. <https://doi.org/10.1080/03637751.2012.697633>
- Rumens, N. (2011). Minority support: Friendship and the development of gay and lesbian managerial careers and identities. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 30(6), 444-462. <https://doi.org/10.1108/02610151111157684>
- Rumens, N., y Broomfield, J. (2014). Gay men in the performing arts: Performing sexualities within 'gay-friendly' work contexts. *Organization*, 21(3), 365-382. <https://doi.org/10.1177/1350508413519766>
- Schilt, K., y Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: "Gender Normals," Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender y Society*, 23(4), 440-464. <https://doi.org/10.1177/0891243209340034>

- Warner, M. (1993) 'Introduction: Fear of a Queer Planet', *Social Text*, 29, 3–17.
- Ward, J., y Schneider, B. (2009). The reaches of heteronormativity: An introduction. *Gender y Society*, 23(4), 433-439.
- Wickens, C. M., y Sandlin, J. A. (2010). Homophobia and heterosexism in a college of education: A culture of fear, a culture of silence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(6), 651-670. <https://doi.org/10.1080/09518390903551035>
- Williams, C. L., Giuffre, P. A., y Dellinger, K. (2009). The gay-friendly closet. *Sexuality Research y Social Policy*, 6(1), 29. <https://doi.org/10.1525/srsp.2009.6.1.29>.

Masculinidades hegemónicas y violencias machistas: un análisis narrativo crítico de hombres de la comunidad LGBTIQ+



Jesús Marín Torres

*Doctorando en Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género –
Universidad de Granada (España)*

Índice

Introducción
Discusión teórica
Método
Resultados
Discusión
Referencias

Introducción

Previa a la realización de este trabajo, y a lo largo de mi¹¹⁸ trayectoria vital, académica y profesional, he podido transitar aquellos procesos de violencia que quedan inscritos en las identidades sociales. Más específicamente, me han ido llamado la atención a lo largo de este espacio evaluativo de las violencias, cómo estas se generan desde las bases de una sociedad androcéntrica y patriarcal.

Desde mi posicionamiento personal, pienso en las acciones y narrativas personales como acciones políticas que dan sentido a los aparatos sociales (Ahmed, 2004). Los relatos personales y singulares son capaces de generar entendimientos en torno a cómo la sociedad dispone las identidades, y cómo estas son influenciadas por una violencia completamente generizada (Cabral y García, 2001).

1 En este capítulo voy a utilizar la 1ª persona del singular y del plural intencionalmente por su matiz político. Las ciencias epistemológicas hegemónicas exigen a la academia hablar desde la neutralidad (Balasch y Montenegro, 2003). Desde este trabajo político, interseccional, y situado desde lo personal a lo político (Gregorio Gil, 2014), reivindico el uso de estos pronombres para recuperar lo propio, lo sentido, lo grupal y lo comunitario a través de mi implicación personal tanto en el contenido como en la redacción de este texto.

Es por ello que intento recuperar las voces de hombres que han recorrido caminos paralelos al mío, recuperando sus narrativas testimoniales y autobiográficas. No obstante, y desde el objetivo de realizar este acercamiento a las voces de estas personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+, veo pertinente hablar de la implicación de las personas que investigan dentro de sus propios trabajos.

Tal y como narra Gregorio Gil (2014), existe un miedo profundo a manchar subjetivamente los relatos que disponemos en la academia. Este miedo va seguido de una profunda interconexión con las exigencias epistemológicas que se generan en torno a cómo debemos de producir ciencia y conocimiento bajo ciertas premisas estandarizadas (Bucciarelli, 2019).

Desde esta resistencia a las premisas masculinistas teóricas, intento generar conexiones emocionales a través de la generación de breves apuntes autobiográficos feministas. Esta forma de escritura se inscribe dentro de la necesidad de recuperar los discursos invisibilizados históricamente (González, 2013).

Todo esto se construye con la intención de reconstruir situaciones y posiciones sociales que deben reconsiderarse a nivel público. Para recuperar estos apuntes vitales sobre mis relatos personales, pido prestado a Del Valle Murga (1995) sus conceptos como son los hitos, las encrucijadas o los intersticios, que me ayudarán a generar críticas feministas en torno a mi autobiografía.

Es desde aquí que me ubico como Jesús Marín Torres, un hombre blanco, cisgénero, homosexual, europeo, de medio rural, con un cuerpo no gordo ni discapacitado, vegetariano, hijo de una familia que regenta un bar y antiguo estudiante del Grado en Trabajo Social y el Máster GEMMA². Estas categorías me permiten explorar el porqué de mi tránsito por las violencias en base a mi identidad.

De esta manera, consigo recordar aquellas instancias personales en las que se me llamaba maricón en el patio del colegio, ejercían violencia física y psicológica sobre mí en base a mi voz, mi forma de andar e incluso mis lazos vinculares con otras personas.

La gran mayoría de estos cuestionamientos eran dados por otros hombres en base a aquel mantenimiento de una masculinidad que no

2 Erasmus Mundus Master's Degree in Women's and Gender Studies

permite un tipo de hombres que se salgan de su modelo hegemónico (Connel, 2001).

No es hasta que llegué al Grado en Trabajo Social y al GEMMA que entendí el porqué de estos fenómenos y cómo se construyen y posicionan a unas identidades sobre otras. En los aprendizajes teóricos de mis formaciones académicas pude seguir cuestionando mis tránsitos personales y políticos hasta el día de hoy. Es desde aquí que justifico la importancia del trabajo para poder entender desde dónde se construyen estas masculinidades hegemónicas y su lazo con la violencia en torno a las personas de la comunidad LGBTIQ+.

Discusión teórica

De violencia a Violencias Machistas

Tal y como remite Domínguez Núñez (2015), la violencia es definida como aquello dirigido a vulnerar la integridad corporal y física de una persona. No obstante, la violencia ha sido entendida más ampliamente a nivel teórico, y se ha justificado su nacimiento desde presunciones biologicistas totalmente erróneas (Estébanez Castaño, 2020).

Además, la violencia, a través de las justificaciones construccionistas y ligadas a los paradigmas posmodernos, es un aparato que modela y controla las subjetividades de las personas (Cabral y García, 2001), jerarquizando las relaciones sociales a través de su ejercicio. La violencia, por tanto, es una expresión evidente de la sociedad patriarcal (Cabral y García, 2001) y tenemos que entenderla desde otras conceptualizaciones.

Es aquí donde podemos recuperar el concepto de Violencia de Género. Es un término bastante complicado y homogéneo, pues propone desde su aplicación en 2004 (Ley Orgánica, 1/2004) un gran avance sobre las cuestiones que sufren las mujeres en base a su género. No obstante, y a través de la actualización del Convenio de Estambul que ratifica España (Convenio, 2014), el término Violencia de Género comienza a tomar nuevas acepciones que se incorporan a su categoría como son los piropos y micromachismos.

A pesar de esto, el concepto Violencia de Género debería de hablar del carácter dinámico, invisible y perpetuador, no solo de los sujetos

que la provocan, sino de las instituciones y simbologías que perpetúan estas violencias generizadas (Fernández, 2005).

Así, tal y como explica Pintos (2017) propongo nombrar a este tipo de violencias como Violencias Machistas, sin negar el gran logro que supone la generación de la categoría política Violencia de Género. Este nuevo concepto permite hablar estructuralmente acerca de las dominaciones patriarcales, entendiendo los fenómenos desde su estructuralidad y desde un análisis interseccional (Pintos, 2017) que también tenga en cuenta a las personas de la comunidad LGTBI+ en el análisis de las violencias.

Narrativas y discursos epistemológicos masculinos

Dentro de las características simbólicas de las Violencias Machistas, y en consonancia con el análisis narrativo que realizo en este trabajo, podemos hablar de la importancia del lenguaje y de las narrativas como herramientas clave para entender las realidades sociales de género (Azpiazu, 2014). Además, son claves para entender los discursos como herramientas que generan significados y que están inexorablemente ligadas a las raíces patriarcales (Colaizzi, 1992).

El lenguaje, al igual que la violencia, ha servido como modulador de los agentes sociales y culturales, y ha sido atravesado por un conocimiento hegemónico generado predominantemente por hombres (Bucciarelli, 2019). Este lenguaje responde a cierto tipo de características donde, sobre todo, se prima el entendimiento de la realidad a través de categorías dicotómicas (Bucciarelli, 2019). Hombre-mujer, masculino-femenino, heterosexual-homosexual... son alguno de los conceptos que nos hacen pensar en el entendimiento de las realidades desde categorías que coexisten entre ellas y que son jerárquicas unas sobre otras.

Así podemos ver que el lenguaje no escapa a la trampa patriarcal que prima ciertas posiciones epistemológicas como son la del narrador masculino, (Bengoechea Bartolomé, 2015) que niega todo el registro de conocimiento acerca de las emociones, sentimientos y experiencias personales (Gandarias y García, 2014). Es por estos posicionamientos que debemos de hacer un análisis del discurso desde los feminismos y las comunidades LGTBIQ+ que hablen acerca de la recuperación de las textualidades y narrativas invisibilizadas a lo largo de la historia (Gandarias y García, 2014).

Una de las formas de subvertir estas invisibilizaciones sería hacer una revisión de los discursos y narrativas desde el análisis crítico de las herramientas metodológicas que usamos en las investigaciones. Según Bengoechea Bartolomé (2015), los descubrimientos narrativos que podemos hacer en el uso de nuestras metodologías podrían recuperar nuevos entendimientos y problemas que conciernen a los feminismos y a las personas de la comunidad LGBTIQ+ y que aún no se han visibilizado.

Masculinidades hegemónicas y poliédricas

Desde este entendimiento epistemológico anteriormente mencionado, tenemos que entender que han sido los hombres, desde los modelos sobre los que han sido influenciados, los sujetos que han propiciado estas desigualdades epistemológicas y sociales. Es por ello por lo que se hace una necesidad el conocer qué es la masculinidad y cómo se construye y fija en sus identidades.

Los estudios en torno a las masculinidades surgen oficialmente, a nivel académico, a partir de los años 80 a través de los cuestionamientos acerca del porqué de la existencia del patriarcado (Connell, 2001), y se generan debates respecto a las masculinidades en torno a los feminismos radicales y socialistas (Messerschmidt, 2018). No obstante, la masculinidad queda definida y se asume como un concepto múltiple, relacional y contextual acerca de las relaciones que los hombres establecen con cualquier entidad personal, institucional y simbólica (Chiodi, Fabbri y Sánchez, 2019). Esta relación está basada en mandatos y prácticas específicos que basan el poder y el privilegio de estos hombres sobre el resto de las entidades sociales (Chiodi y cols., 2019). Además, esta masculinidad ha sido interconectada a otro concepto como es el de hegemonía, conjugando un modelo de masculinidad que establece cierto tipo de patrones y premisas que, de no cumplirse, se castigan y penalizan socialmente (Connell, 2001). Así nace el concepto de masculinidad hegemónica, que es convertida en una norma social y está a su vez conectada con la dominación sociohistórica (Connell y Messerschmidt, 2005) que han vivido y viven hombres sobre mujeres y entidades que no siguen este modelo normativo. Este modelo, además, está influido notoriamente por el concepto de homosociabilidad en el que estos hombres refuerzan las premisas de la masculinidad hegemónica a través de las relaciones entre pares (Flood, 2008).

Sin embargo, para ir reconfigurando estos modelos de normalidad masculina, tenemos que generar otros modelos de masculinidad que puedan subvertir estas hegemonías jerarquizantes y machistas. Resser (2017) por ejemplo nos propone un nuevo modelo de masculinidad, el cual denomina como masculinidad afectiva. Esta habla de la potencialidad de hacer y deshacer nuestras identidades a través de las emociones que se definen como únicamente experienciables (Resser, 2017). En base a Resser, y discordando con alguno de sus argumentos, su concepto de masculinidad afectiva habla de la importancia de recuperar, no solo las emociones, sino los afectos y la recomposición de las identidades. No obstante, las emociones también son entendidas socialmente y tenemos que analizar qué tipo de sentimientos se producen y son más aceptados socialmente en base al género.

Método

Mi investigación va a seguir las premisas del paradigma interpretativista, que toma resistencia hacia las premisas de lo representativo y lo que es generalizable (Ricoy Lorenzo, 2006). A su vez, el método que utilizo en esta investigación es el método biográfico (Rodríguez, 1996). A pesar de no utilizar en mis herramientas metodológicas las historias de vida, el componente de recuperación de memorias vitales está presente en las entrevistas que realizo. Por otro lado, la metodología utilizada es la cualitativa, que me permite explorar nuevas realidades sociales (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012).

Las herramientas que utilizo son las siguientes.

Entrevistas

Realizo 5 entrevistas a hombres dentro de la comunidad LGBTIQ+. El estilo es semiestructurado y abierto por la conveniencia de los temas elegidos (Violencias Machistas, narrativas y epistemologías masculinas y Masculinidades). Esta dicotomía estructurado-abierto puede parecer contradictorio, pero dentro del uso de las entrevistas surgen temas que son importantes para la autorreflexión y que no quiero silenciar a lo largo de la ejecución metodológica a pesar de la estructura de las entrevistas. Realizo un muestreo por conveniencia (Cubells Serra y Marduga, 2015) en base a las personas que sé que podrían aportar narrativas reflexivas y encarnadas. El diseño de entrevista consta de 28 preguntas y son entrevistados tanto de manera presencial (en sus lugares de resi-

dencia) como en línea. La duración de las entrevistas tiene una media de 2 horas, aunque los debates que se generan en torno a temas paralelos generan que las entrevistas duren una media de 3 horas.

El propósito del uso de las entrevistas es conocer los pensamientos y percepciones que tienen las personas que colaboran en mi investigación en torno a los temas elegidos. A su vez, me permite indagar en sus pensamientos y emociones, así como abrir nuevas posibilidades de reflexión a través de las conversaciones que generamos en torno a las preguntas realizadas.

Relatos personales reactivos

Genero esta herramienta metodológica inspirada en los documentos personales de Pujadas (2000). Su uso se realiza posteriormente a las entrevistas o cualquier herramienta metodológica que reactive los recuerdos y emociones de las personas implicadas. Al finalizar el uso de las herramientas previstas, se sugiere a las personas participantes que generen, en torno a uno de los temas que se han cuestionado, un relato de extensión indefinida en el que puedan verse reflejados y construir una narrativa propia la cual, cada vez que revisen, sea capaz de reactivarles en torno a las injusticias machistas.

He decidido no poner en análisis los relatos personales reactivos de estas 5 personas en base al componente tan personal y sentido de los mismos para las personas que los han realizado.

Resultados

En primer lugar, y antes de exponer algunos fragmentos significativos de las personas de este trabajo, me gustaría reivindicar sus subjetividades e identidades, así como lo he hecho yo con la mía en la introducción. Los entrevistados son 5 personas que conozco previamente y con las que mantengo un vínculo emocional y personal. Ellos son Dante (Bi y Trans), Rubén (Gay y Cis), Pau (Bi y Cis), Mario (Gay y Cis) y Alejandro (Bi y Trans).

Sus identidades y sus relatos no van a pretender homogeneizar las percepciones sociales acerca de los machismos y las masculinidades. Lo que es más, desde esta reivindicación de sus identidades pretendo hacer visible las interpretaciones individuales y particulares que estas personas tienen en torno a los modelos normativos que nos atraviesan

a todos los hombres. Así, puedo generar conocimiento en torno a premisas no esencialistas y fuera del canon epistemológico androcéntrico.

De este modo pongo de manifiesto una de las narrativas que comparte Mario en el trabajo en torno a cómo se piensa a sí mismo:

“Yo creo que soy en general una buena persona, en general. Las cosas que hago no las hago para joder a la gente aunque puede que joda a la gente sin yo quererlo.”

Entrevista con Mario

En su testimonio podemos apreciar algo muy significativo. El vacío que hay acerca de perjudicar a la gente que tiene a su alrededor tiene que ver con cómo, a través de su identidad y su forma de ser en base a los modelos que le influyen, puede vulnerar otras identidades. Como hombres debemos de reflexionar acerca de las situaciones que inconscientemente incorporamos en nuestras identidades y actos que puedan repercutir en otras identidades.

Por otra parte, y en torno a estos prejuicios conscientes e inconscientes, nos encontramos con la evaluación de los fenómenos que se construyen en torno a la violencia. Pau hace un apunte sobre lo que piensa respecto al concepto “violencia”:

“Me puede parecer violento un gesto, una palabra... “casa” puede ser violenta en algún contexto, cualquier acto que una persona no quiera recibir. Esta escueta pero es que realmente es así, cualquier cosa, más que cosa acto.”

Entrevista con Pau

Su narrativa nos muestra la dificultad de definir un fenómeno tan amplio como es el de las violencias, así como sus contextos. Es importante que revisemos y resituemos los privilegios de los espacios en los que nos encontramos para entender que las Violencias Machistas no pueden entenderse solo desde el contexto europeo.

Estas violencias no están solo sujetas a identidades, sino a las formas de conocimiento y de lenguaje que transitamos. Alejandro nos hace un

comentario muy importante en torno a qué piensa sobre la construcción dicotómica del conocimiento:

"Todo esto es a causa de que la sociedad nos obliga a tener todo eso, blanco o negro, la gama de grises no está, no existe. O ganas o pierdes. "

Entrevista con Alejandro

La gama de grises de la que habla Alejandro nos puede trasladar a la necesidad de no establecernos en las dualidades conceptuales. Una nueva tonalidad que se mueva en espectros puede ayudarnos a entender no solo el lenguaje desde otro punto de vista, sino las categorías sociales como hombre-mujer que ocultan la existencia de las identidades que transgreden el binarismo, las personas no binarias.

En torno a estos apuntes que evocan transgresión, podemos hacer un paralelismo dentro de la conceptualización de las masculinidades hegemónicas. Rubén muestra su respuesta en torno a la peligrosidad del tránsito de éstas:

"Al final es lo que pasa, que la gran mayoría de los hombres no hablan de sus problemas porque no saben comunicarse con otras personas. Si saben hablar de cara al público pero luego para ellos mismos... pues no."

Entrevista con Rubén

Rubén deja claro algo que los hombres debemos de trabajar. El no conocer nuestros problemas identitarios y la no revisión de nuestra emocionalidad tiene que ver con la falta de gestión emocional que encarnamos desde las masculinidades hegemónicas. Una revisión propia y comunitaria de la emocionalidad de los hombres podría generar nuevos horizontes empáticos y grupos de cuidado que comiencen a entender lo sensible como válido dentro de las masculinidades.

Por último, Dante nos ofrece un comentario respecto a los horizontes de futuro que se pueden plantear desde nuestros discursos masculinos:

“Parece que es lo que dice todo el mundo, pero creo que la educación es un pilar clave para que se superen esas barreras entre hombres y mujeres. Como que todo cambiaría si tuviésemos una educación feminista mejor.”

Entrevista con Dante

Desde este último fragmento que nos otorga Dante, deberíamos hablar de un proceso educativo feminista pleno para educar en torno a las desigualdades. No obstante, los aparatos educativos dependen no solo de los docentes, sino también de las pedagogías y aprendizajes que podemos, como hombres, adquirir de los discursos e historias de luchas feministas y de la comunidad LGBTIQ+. Esta revisión histórica debe de ir acompañada de un proceso reflexivo para poder generar reflexiones reactivas en torno a las desigualdades con el fin de subvertirlas.

Discusión

Desde este trabajo con estos hombres he podido aprender acerca de la importancia de los relatos personales y vitales como formas de subvertir, a través de las propias subjetividades, las premisas masculinistas hegemónicas que inevitablemente encarnamos los hombres. Sin una revisión de nuestros propios procesos e historias particulares, no podremos configurar nuevas realidades y nuevos relatos que transgredan las sociedades patriarcales en las que nos ubicamos.

Por otra parte, veo clave hablar de la importancia del rescate de estos relatos y discursos cotidianos de personas LGBTIQ+ en torno a las problemáticas que nos atraviesan. Tanto mi relato en el apartado introductorio como sus entrevistas y sus aportes generan un entendimiento que puede propiciar cambios no solo en sus identidades, sino en las personas que puedan acercarse a las conversaciones con las personas implicadas en esta investigación.

De igual modo, veo clave resaltar el hablar de la importancia del entendimiento de las Violencias Machistas como un fenómeno que nos atañe a los hombres de manera consciente e inconscientemente. Desde nuestra categoría social tenemos el deber y el compromiso de generar sociedades libres de estos fenómenos producidos desde las raíces patriarcales y LGBTIQ+fóbicas. Estas acciones en contra de las violen-

cias no deben quedarse solo en las investigaciones, sino tener un papel activo en el día a día de los hombres a través de sus cotidianidades y activismos.

Por último, me gustaría recalcar la importancia de los aparatos que debemos de poner en activo para generar nuevas masculinidades que comprendan la diversidad y destruyan las asunciones normativas sobre las que somos influidos y bombardeados día a día. Esto se debe hacer, sobre todo, desde el compromiso profesional, y es desde cualquier profesión, y especialmente desde aquellas profesiones de lo social como son el Trabajo Social, la Educación Social, la Psicología, la Sociología, la Antropología etc. Desde aquí debemos de abogar por educar en modelos y acciones que puedan permitirnos pensar en otro tipo de horizontes pedagógicos para que los hombres puedan superar la influencia de los modelos normativos.

Referencias

- Ahmed, S. (2014). *Queer Feelings: The Cultural Politics of Emotion*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Azpiazu, J. (2014). Análisis crítico del discurso con perspectiva feminista. En Azkue Mendia, Irantzu, Luxán, Marta., Legarreta, Matxalen., Guzmán, Gloria., Zirion, Iker. y Carballo, Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (Re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, 111-124. Bilbao: Hegoa (SIMR, Seminario Interdisciplinar de metodología de Recerca Feminista).
- Balash, M., y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Bengoechea Bartolomé, M. (2015). Más allá de la mecánica del nombre: el género en discurso. En J. C. Moreno Cabrera (Ed.), *Lengua y Género*, 91-134. Madrid: Síntesis.
- Bucciarelli, K. (2019). *A Feminist Epistemological Framework: Preventing Knowledge Distortions in Scientific Inquiry* [Tesis Doctoral]. Claremont University). Recuperado de: https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2426&context=scri_pps_theses
- Cabral, B. E., y García, C. T. (2001). Deshaciendo el nudo del género y la violencia. *Otras miradas*, 1(1), 60-76.
- Chiodi, A., Fabbri, L., y Sánchez, A. (2019). *Varones y masculinidad (es)*. Recuperado de <http://repositorio.dpe.gob.ec>

- Colaizzi, G. (1992). Feminismo y teoría del discurso: razones para un debate. *Debate feminista*, 5, 105-119.
- Connell, R. W. (2001). Studying men and masculinity. *Resources for feminist research*, 29(1/2), 43-57.
- Connell, R. W., y Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender y society*, 19(6), 829-859.
- Consejo de Europa (2014) *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra La violencia contra la Mujer y la Violencia Doméstica* [Ratificación: España]. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/06/pdfs/BOE-A-2014-5947.pdf>
- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio*, 45(1), 253-274.
- Cubells Serra, J. y Marduga, A. C. (2015). El repertorio del amor romántico y las condiciones de posibilidad para la violencia machista. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1681-1694.
- Del Valle Murga, T. (1995). Metodología para la elaboración de la autobiografía. En Álvarez Munárriz, Luis y Fina Antón Hurtado (Eds.), *Identidad y pluriculturalidad en un mundo globalizado*, 241-256. Murcia: Godoy.
- Domínguez Núñez, T. (2015). La violencia machista: Conceptos e implicaciones psicosociales. En I. Postigo Gómez y A. Jorge Alonso (Coords.), *El tratamiento informativo de la violencia contra las mujeres*, 155-178. Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Estébanez Castaño, I. (2020). Construcción Social de Género [Material de Curso Online]. *Violencia de género, una mirada multidisciplinar*. Lleida: Universidad de Lleida (Miríada).
- Fabián García, L. (2015). Nuevas Masculinidades como resistencia al Patriarcado. En C. Vegas Solís (As.), *Nuevas Masculinidades, discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*, 93-112. América Latina: Flacso.
- Fernández, J. M. F. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31.
- Flood, M. (2008). Men, sex, and homosociality: How bonds between men shape their sexual relations with women. *Men and masculinities*, 10(3), 339-359.
- González, A.C. (2013). Perspectivas feministas sobre el libro: el registro autobiográfico como paradigma del pensamiento feminista. *Revista Formal*, 8(13), 81-96.

- Gregorio Gil, C. (2014). Traspasando las fronteras dentro-fuera: Reflexiones desde una etnografía feminista. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(3), 297-332.
- Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *BOE núm. 313* de 29 de diciembre de 2004. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760yp=20151006ytn=1>
- Pintos, B. M. (2017). Las violencias machistas mucho más allá de la violencia de género. *Libre pensamiento*, (91), 35-42.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, 9(1), 127-158.
- Reeser, T. W. (2017). 10W Theorizing the Masculinity of Affect. *Masculinities and Literary Studies: Intersections and New Directions*, 45.
- Rich, A. (1986). Notes towards a politics of location. *Blood, bread, and poetry: selected prose 1979-1985*, 210-231.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 1-12.
- Rodríguez, G. (1996). Métodos de la investigación cualitativa. En J. Gil Flores y E. García Jiménez (Coords.), *Metodología de la investigación cualitativa*, 39-59. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Van Dijk, T. A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de investigación lingüística*, 13, 167-215.

Victimización verbal homofóbica y bullying tradicional: ¿fenómenos independientes?



Paz Elipe¹ y Rosario Del Rey²

¹Departamento de Psicología. Universidad de Jaén (España)

²Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla (España)

Índice

- Introducción
- Objetivos
- Método
- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Referencias

Introducción

El bullying homofóbico ha sido definido como un tipo de bullying basado en el estigma (Earnshaw *y cols.*, 2018), motivado por la homofobia y dirigido hacia quienes rompen o cuestionan la heteronormatividad. Así, se considera que es un tipo de bullying basado en el género, que podría ir dirigido a jóvenes lesbianas, gays o bisexuales (LGB), pero no exclusivamente. En concreto, dicho acoso también se dirige hacia jóvenes cuya identidad no se corresponde con el sexo asignado en el nacimiento y hacia quienes no cumplen las expectativas masculinas y femeninas que marcan los roles de género tradicionales (*gender non-conforming*); o incluso, en ocasiones, hacia quienes apoyan o se relacionan con personas LGBT (Pichardo, 2015) y hacia adolescentes que no están seguros de su orientación sexual (Birkett *y cols.*, 2009).

En este capítulo se exponen los resultados de un estudio desarrollado en diversos centros escolares de Andalucía con objeto de profundizar en el conocimiento sobre bullying homofóbico en los jóvenes de esta comunidad. Para ello, se exponen, en primer lugar, los problemas conceptuales y metodológicos que existen en el estudio de este problema y se plantea, de forma específica, el objeto de análisis del presente

estudio, la victimización verbal homofóbica y su relación con el bullying tradicional, como uno de los aspectos aún no explorados y que requiere mayor profundización.

En la actualidad existe cierto consenso en torno a la conceptualización del bullying homofóbico. No obstante, a nivel empírico el panorama es bastante diferente. Los estudios sobre esta temática muestran una gran disparidad metodológica que dificulta, en gran medida, poder establecer resultados claros. Las principales diferencias encontradas se dan en los siguientes aspectos:

- a) Quiénes forman parte del estudio: si bien en estos estudios se habla de minorías sexuales, las categorías que se incluyen como minorías varían de unos estudios a otros. Encontramos así estudios que distinguen entre alumnado heterosexual y no heterosexual (p.ej. Ash-Houchen y Lo, 2018; Garaigordobil y Larrain, 2020); otros que incluyen jóvenes homosexuales y bisexuales (p.ej. Duong y Bradshaw, 2014; Martxueta y Etxeberria, 2014); otros que distinguen, además, a quienes no están seguros de su orientación, questioning (p.ej. Birkett *y cols.*, 2009; Elipe *y cols.*, 2018); y otros que analizan una diversidad más amplia, incorporando también jóvenes transgénero, queer y gender non-conforming (p.ej. Bradlow *y cols.*, 2017; Kosciw *y cols.*, 2018).
- b) Qué se considera motivación homofóbica: en ciertos estudios se incluyen preguntas referidas a haber sido victimizado/a o acosado/a por ser LGB (p.ej. Birkett *y cols.*, 2009) o LGBTQ+ (p.ej. Bradlow *y cols.*, 2017; Kosciw *y cols.*, 2018); en otros se hace referencia a ser victimizado/a por ser percibido como LGB (p.ej., António y Moleiro, 2015; Prati, 2012); y en otros se hace alusión a la identidad de género (Rodrigues *y cols.*, 2016).
- c) Tipo de agresión incluida: mientras que en algunos de estos estudios se valoran las agresiones que forman parte del bullying tradicional (p.ej. Elipe *y cols.*, 2018; Llorent *y cols.*, 2016), en otros se incluyen agresiones específicamente homofóbicas. En concreto, en estos estudios se suele valorar el insulto o el uso de epítetos homofóbicos como ser llamado “marica”, “bollera” o el uso de frases como “eso es tan gay” (p.ej. Camodeca *y cols.*, 2019; Hatchel *y cols.*, 2020).

En relación con el último aspecto, numerosos estudios han documentado que las agresiones verbales homofóbicas son el tipo más

prevalente de victimización homofóbica. Así, Kosciw *y cols.*, (2018) encontraron en EE.UU. que, en relación al año previo, un 70,1% de estudiantes habían sido verbalmente acosados por su orientación sexual y un 59,1% por su expresión de género. En los estudios realizados en España, entre un 60 y un 80% de jóvenes informaron haber sido testigos de agresiones verbales homofóbicas (Gómez *y cols.*, 2012; INJUVE, 2011; Pichardo y de Stéfano, 2015) y en torno a un 70% de estudiantes LGB afirmaron haber recibido insultos homofóbicos (Benítez, 2015). No obstante, la consideración de las agresiones verbales homofóbicas varía de unas investigaciones a otras. Así, mientras que en ciertos estudios se entienden estas agresiones como sinónimo de bullying homofóbico (Camodeca *y cols.*, 2019; Poteat y Espelage, 2007), en otros se analizan como fenómeno independiente, aunque interrelacionado y parcialmente solapado con el bullying tradicional (Birkett y Espelage, 2015; Espelage *y cols.*, 2018).

Por otra parte, si bien en España, tenemos desde hace décadas estudios empíricos sobre bullying homofóbico (p.ej. Gómez *y cols.*, 2012; Generelo y Pichardo, 2005; Pichardo y de Stéfano, 2015), en Andalucía este tipo de estudios son aún escasos (Elipe *y cols.*, 2018; Llorent *y cols.*, 2018; Rodríguez-Hidalgo y Hurtado-Mellado, 2019) y ninguno analiza bullying tradicional y victimización verbal homofóbica simultáneamente.

Objetivos

Considerando, por tanto, la ausencia de investigaciones que documenten la posible co-ocurrencia de bullying tradicional y victimización verbal homofóbica, el objetivo principal del presente estudio es avanzar en el conocimiento de la victimización verbal homofóbica y su relación con la victimización de bullying tradicional en jóvenes de 11 a 18 años de centros educativos de Andalucía. En concreto, los objetivos específicos de este estudio son:

- a) Conocer la prevalencia de los distintos tipos de victimización (victimización verbal homofóbica y de bullying tradicional) en función de la orientación sexual.
- b) Analizar el posible solapamiento entre ambos fenómenos

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 2.089 jóvenes (47% chicas, 53% chicos), con edades comprendidas entre 11 y 18 años ($M = 13,68$, $DT = 1,31$) de nueve centros escolares de Andalucía. Los cursos incluidos fueron desde 1º a 4º de E.S.O. y 1º de F.P.

Instrumentos

Se utilizó una batería compuesta por diversos cuestionarios de autoinforme. Asimismo, se recogió información sobre edad y género. En relación al género las categorías incluidas fueron chico o chica.

Para valorar victimización de bullying tradicional (VBT de ahora en adelante) se utilizó la escala de victimización de la versión española del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ; Ortega-Ruiz y cols., 2016). Esta escala consta de siete ítems que valoran la frecuencia con la que se han sufrido diversas agresiones en los últimos dos meses. Las opciones de respuesta fueron 0 = Nunca; 1 = 1 o 2 veces; 2 = 1 o 2 veces cada mes; 3 = sobre una vez al mes; 4 = más de una vez al mes. La consistencia interna, medida través del alfa de Cronbach, fue $\alpha = .77$.

Para valorar la victimización verbal homofóbica (VVH) se utilizaron cuatro ítems, dos referidos al contexto físico y dos referidos al virtual, que valoraban la frecuencia con la que, en los últimos dos meses, se han recibido insultos homofóbicos o se han metido con la persona por su expresión de género. Las opciones de respuesta fueron las mismas que en la escala anterior. La consistencia interna fue de $\alpha = .66$.

La orientación sexual fue valorada a través de dos ítems en los que se preguntaba por la atracción erótico-afectiva hacia chicos y hacia chicas. Las opciones de respuesta fueron desde 0 = Nada de acuerdo a 4 = Totalmente de acuerdo. Para establecer las categorías se cruzaron estas respuestas con el género. Se establecieron las siguientes categorías: 1) asexuales, quienes señalaron 0 en ambos ítems; 2) heterosexuales, quienes afirmaron sentirse, al menos, algo atraídos por el otro género y nada por su propio género; homosexuales, quienes afirmaron sentirse,

al menos, algo atraídos por su propio género y nada por el otro género; 4) bisexuales, quienes afirmaron sentirse atraídos por ambos géneros.

Procedimiento

Tras obtener el permiso del Comité de Bioética de Andalucía para el estudio (0568-N-14), se envió un correo electrónico dirigido al Consejo Escolar de distintas escuelas para solicitar su colaboración. Una vez obtenidos los consentimientos informados de aquellas escuelas que quisieron colaborar, se acordaron con el profesorado las fechas de administración de los cuestionarios. Los cuestionarios fueron administrados por el propio profesorado durante el horario escolar. Antes de su administración se recordó al alumnado el carácter voluntario de su participación y se enfatizó en el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos. El tiempo para rellenar los cuestionarios fue en torno a 40 minutos.

Análisis de datos

Para poder analizar la prevalencia de los diversos tipos de victimización, se calculó, en primer lugar, una variable categórica llamada “tipo de victimización”. Esta variable fue creada a partir de las variables victimización de bullying tradicional y victimización verbal homofóbica. Las categorías establecidas fueron:

- a) No víctimas: estudiantes que informaron no haber experimentado ningún tipo de victimización (ni tradicional, ni verbal homofóbica) o haber sufrido alguna de estas conductas de victimización, pero sólo una o dos veces;
- b) VBT, estudiantes que informaron haber experimentado al menos una de las siete agresiones de bullying tradicional, una o dos veces al mes o con mayor frecuencia, y ninguna agresión homofóbica más de una o dos veces;
- c) VVH, estudiantes que informaron haber sufrido al menos una de las agresiones homofóbicas una o dos veces al mes, o con mayor frecuencia, y ninguna agresión tradicional más de una o dos veces;

- d) PV, poli-víctima, estudiantes que informaron haber sufrido ambos tipos de agresión (VBT y VVH) una o dos veces al mes o con mayor frecuencia.

Una vez calculada esta variable se usó una tabla de contingencia para analizar el tipo de victimización en función de la orientación sexual. Para constatar la significación de las asociaciones se utilizó la Chi cuadrado y los residuos tipificados corregidos. Valores de residuos tipificados corregidos mayores de $\pm 1,96$ y $\pm 2,56$ indican que, con un nivel de confianza del 95% y 99%, respectivamente, la proporción de dicha casilla es superior o inferior a la esperada por azar.

Los análisis se realizaron utilizando el software SPSS Statistics versión 24.

Resultados

En relación a la orientación sexual, del total de 2.089 participantes, 1.923, es decir, el 92,1%, contestaron a la pregunta sobre orientación sexual. De estos, un 85,4% de las y los participantes han sido categorizados como heterosexuales, un 1,4% como homosexuales, un 6,0% como bisexuales y un 7,2% como asexuales. No obstante, dada la baja prevalencia de estudiantes homosexuales, esta categoría se ha combinado con la de jóvenes bisexuales quedando finalmente, las siguientes categorías: asexual ($n = 139$, 7,2% de los 1.923), heterosexual (1642, 85,4%) y lesbiana, gay o bisexual (LGB), (142, 7,4%).

En cuanto a la victimización, 564 estudiantes (casi un 30%) afirman haber sido victimizados siendo el tipo de victimización más prevalente la victimización tradicional, VBT (21,2%), seguida de la poli-victimización (6,9%). Sólo un 1,4% de participantes informan sufrir, exclusivamente, victimización verbal homofóbica.

La asociación entre tipo de victimización y orientación sexual es significativa ($\chi^2 [6, 1923] = 48,42$, $p < .001$). En concreto, tal y como puede observarse en la tabla 1, hay mayor proporción, que la esperada por azar, de estudiantes LGB que informan ser poli- víctimas frente a una proporción, significativamente menor de estudiantes heterosexuales. De igual forma, también en el caso de víctimas de bullying tradicional el porcentaje de alumnado LGB es significativamente mayor. Por el contrario, se ha observado un porcentaje significativamente superior

de estudiantes heterosexuales en no-víctimas. En cuanto a la victimización verbal homofóbica, no se ha encontrado asociación entre esta y la orientación sexual siendo 22 de las 24 víctimas de este tipo de agresión, heterosexuales.

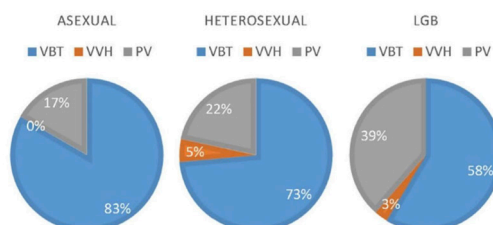
En conjunto casi uno de cada dos estudiantes LGB afirma ser víctima (de bullying tradicional o poli-víctima) frente a, aproximadamente, una proporción de uno de cada cuatro en el caso del alumnado asexual y lo mismo en el caso del alumnado heterosexual.

Tabla 1. Proporción de víctimas, de cada tipo de victimización, y no víctimas en función de la orientación sexual.

		Asexual	Heterosexual	LGB	Total
No-víctimas	n	103	1184	72	1359
	columna%	74,1%	72,1%	50,7%	70,7%
	RTC	0,9	3,3	-5,4	
Victimización de Bullying Tradicional	n	30	337	41	408
	columna%	21,6%	20,5%	28,9%	21,2%
	RTC	0,1	-1,8	2,3	
Victimización Verbal Homofóbica	n	0	22	2	24
	columna%	0,0%	1,3%	1,4%	1,2%
	RTC	-1,4	0,9	0,2	
Poli-víctima	n	6	99	27	132
	columna%	4,3%	6,0%	19,0%	6,9%
	RTC	-1,2	-3,0	5,9	
Total	N	139	1642	142	1923

Nota: Se han sombreado las casillas cuyos residuos corregidos son superiores a $\pm 1,96$ y $\pm 2,56$.

Figura 1. Tipo de victimización en función de la orientación sexual.



VBT: Victimización de Bullying Tradicional; VVH: Victimización Verbal Homofóbica; PV: Poli-Víctima

Al analizar exclusivamente a quiénes afirman ser víctimas, 564 estudiantes, se mantienen las diferencias en función de la orientación sexual ($\chi^2 [4, 564] = 12,92, p < .05$). Así, tal y como puede observarse en la figura 1, mientras que casi el 40% del alumnado

LGB víctima lo es de ambos tipos de victimización, tradicional y verbal homofóbica, en el caso de las víctimas heterosexuales y asexuales esta proporción es significativamente inferior. Asimismo, resulta destacable el escaso porcentaje de alumnado que es víctima de victimización verbal homofóbica exclusivamente.

Discusión

La alta prevalencia de victimización entre alumnado LGB, aproximadamente uno de cada dos estudiantes, va en la misma línea de resultados previos en nuestro país y fuera de él (Bradlow y cols., 2017; Elipe y cols., 2018; Kosciw y cols., 2018; Pichardo y de Stefano, 2015). De igual modo, la mayor intensidad, entendida en este estudio como cantidad de agresiones, también ha sido documentada en estudios previos (Felix y cols., 2009; Garaigordobil y Larrain, 2020).

El hecho de que el alumnado categorizado como asexual muestre niveles similares de prevalencia de victimización que el alumnado heterosexual pone de manifiesto, además, que no es una cuestión numérica de mayorías versus minorías, sino que parece que las agresiones van específicamente dirigidas hacia un grupo concreto, en este caso el alumnado LGB, lo que reforzaría la importancia de la motivación homofóbica subyacente a estos episodios de violencia. Resulta preocupante que, tras años de mejoras legislativas en relación a la inclusión y atención a la diversidad sexo-afectiva, los niveles de agresión con una base homofóbica en nuestros centros escolares permanezcan en niveles tan elevados.

Por otra parte, la inclusión en este estudio de la categoría asexual y las similitudes encontradas entre este grupo y el de alumnado heterosexual, advierte de la importancia de ser cautos a la hora de considerar a las minorías sexuales como un todo. Así, dividir a la población entre mayoría (heterosexuales) y minoría (no heterosexuales) podría suponer una pérdida de información importante y distorsionar los resultados desdibujando o dejando de reflejar parte de la realidad.

En cuanto a la victimización verbal homofóbica, el hecho de que de manera aislada haya mostrado una escasa frecuencia, unido al hecho de que cuando ha aparecido se dé en proporciones similares entre alumnado heterosexual y LGB, nos lleva a pensar que, en ciertas ocasiones, este tipo de manifestaciones pueden suponer una forma de afirmar y reforzar la heteronormatividad ante los demás y no un intento de intimidación (Birkett y Espelage, 2015; Espelage *y cols.*, 2019; Tucker *y cols.*, 2016). En este sentido es importante enfatizar dos aspectos: por una parte, que, en general, tal y como ponen de manifiesto los datos, esta victimización suele formar parte de un patrón más amplio de agresión; por otra, señalar que, incluso cuando no forma parte de un patrón de intimidación, este tipo de lenguaje, casi omnipresente en los centros escolares, puede tener un importante impacto en el alumnado por otras vías tales como la interiorización de la homofobia (Birkett *y cols.*, 2009) lo que refuerza la necesidad de intervenir, a nivel educativo, ante este tipo de conductas. Por otra parte, este resultado apunta de forma clara a la necesidad de incluir diversos tipos de agresiones, homofóbicas y no homofóbicas, para estudiar este fenómeno ya que resulta evidente que el bullying homofóbico va más allá de la victimización específicamente homofóbica.

Este estudio muestra una serie de limitaciones y de fortalezas que nos gustaría resaltar. En cuanto a las primeras, señalar el hecho de haber analizado el género desde una perspectiva binaria, así como haber considerado, en relación a la diversidad sexo-afectiva, únicamente la orientación sexual. Futuros estudios deberían ser más inclusivos para cubrir un espectro amplio de diversidad que refleje, de modo más fiel, la realidad de nuestros centros escolares en relación a este aspecto. En cuanto a fortalezas, cabe señalar el hecho de incluir la categoría asexual, categoría que generalmente se obvia y que, tal y como se ha puesto de manifiesto, aporta información muy relevante. Por otra parte, la composición heterogénea de la muestra, en cuanto a orientación sexual, aumenta su representatividad.

El presente estudio muestra la importancia de seguir profundizando en el conocimiento y delimitación conceptual del bullying homofóbico, así como la importancia de seguir avanzando en la búsqueda una mayor precisión metodológica y mayor consenso en las medidas utilizadas.

Conclusiones

Este estudio parece sugerir que el alumnado LGB de los centros escolares andaluces, al menos los incluidos en el estudio, es victimizado en mayor proporción que sus compañeros y compañeras heterosexuales y asexuales. En concreto, uno de cada dos jóvenes LGB afirma haber sufrido violencia de forma frecuente. Además, una mayor proporción de este alumnado sufre varios tipos de violencia simultáneamente, bullying tradicional y victimización verbal homofóbica, lo que, probablemente, se traduzca en un mayor impacto, si bien este aspecto no ha sido analizado en este estudio.

Aunque la victimización de bullying tradicional sigue siendo la más frecuente, el solapamiento de esta con la victimización verbal homofóbica se da en un porcentaje nada desdeñable de víctimas, especialmente, en el caso del alumnado LGB, en el que llega a suponer cuatro de cada seis víctimas.

Por su parte, la victimización verbal homofóbica como agresión aislada ha mostrado ser poco frecuente siendo lo más habitual, como se ha comentado previamente, que se dé dentro de un patrón más amplio de agresión.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades, Junta de Andalucía. Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020, [P18-RT-2178], en el marco del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI, 2020); y por el Plan Nacional de Investigación del Gobierno de España [PSI2017-86723-R] a quienes las autoras agradecen el apoyo recibido.

Asimismo, nos gustaría agradecer la colaboración del alumnado y del personal de los centros educativos que ha participado en este estudio.

Referencias

- Antonio, R., y Moleiro, C. (2015). Social and parental support as moderators of the effects of homophobic bullying on psychological distress in youth. *Psychology in the Schools*, 52(8), 729–742. <https://doi.org/10.1002/pits.21856>
- Ash-Houchen, W., y Lo, C. C. (2018). Intersections of gender and sexual minority status: Co-occurring bullying victimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 80, 262–270. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.023>
- Benítez, E. (Coord.) (2015). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos e la diversidad afectivo-sexual?* Grupo de Educación de COGAM. Recuperado de: <https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/1-lgbt-fobia-en-las-aulas-2015-informe-completo-web.pdf>
- Birkett, M., y Espelage, D. L. (2015). Homophobic name-calling, peer-groups, and masculinity: The socialization of homophobic behavior in adolescents. *Social Development*, 24(1), 184–205. <https://doi.org/10.1111/sode.12085>
- Birkett, M., Espelage, D. L., y Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989–1000. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1>
- Bradlow, J., Bartram, F., Guasp, A., y Jadvá, V. (2017). *School Report. The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017*. Stonewall. Recuperado de: https://www.stonewall.org.uk/system/files/the_school_report_2017.pdf
- Camodeca, M., Baiocco, R., y Posa, O. (2019). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(5), 503–521. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699>
- Duong, J., y Bradshaw, C. (2014). Associations Between Bullying and Engaging in Aggressive and Suicidal Behaviors Among Sexual Minority Youth: The Moderating Role of Connectedness. *Journal of School Health*, 84(10), 636–645. <https://doi.org/10.1111/josh.12196>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., y Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48 (Enero), 178–200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>

- Elipe, P., Muñoz, M. O., y Del Rey, R. (2018). Homophobic Bullying and Cyberbullying: Study of a Silenced Problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672–686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Merrin, G. J., Davis, J. P., Rose, C. A., y Little, T. D. (2018). A longitudinal examination of homophobic name-calling in middle school: Bullying, traditional masculinity, and sexual harassment as predictors. *Psychology of Violence*, 8(1), 57–66. <https://doi.org/10.1037/vio0000083>
- Felix, E. D., Furlong, M. J., y Austin, G. (2009). A cluster analytic investigation of school violence victimization among diverse students. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(10), 1673–1695. <https://doi.org/10.1177/0886260509331507>
- Garaigordobil, M., y Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 28(62). <https://doi.org/10.3916/c62-2020-07>
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. 143. Grupo de Educación de COGAM. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7089-3>
- Gómez, A., Generelo, J., Ferrándiz, J. L., Garchitorena, M., Montero, P., y Hidalgo, P. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: FELGTB-COGAM.
- Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., y Espelage, D. L. (2020). Homophobic bullying victimization trajectories: The roles of perpetration, sex assigned at birth, and sexuality. *Aggressive Behavior*, 46(5), 370–379. <https://doi.org/10.1002/ab.21897>
- INJUVE. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/jovenes-y-diversidad-sexual>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., y Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey*. GLSEN. Recuperado de: https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/Full_NSCS_Report_English_2017.pdf
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology*, 7(OCT), 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- Martxueta, A., y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23–35. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980>

- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Pichardo, J.I., y de Stéfano, M. (Eds.) (2015). *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pichardo, J.I. (Coord.) (2015). *Abrazar la diversidad: Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Poteat, V. P., y Espelage, D. L. (2007). Predicting Psychosocial Consequences of Homophobic Victimization in Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 81(April), 175–191.
- Prati, G. (2012). Development and psychometric properties of the Homophobic Bullying Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 72(4), 649–664. <https://doi.org/10.1177/0013164412440169>
- Rodrigues, L., Grave, R., de Oliveira, J. M., y Nogueira, C. (2016). Estudio sobre bullying homofóbico en Portugal con recurso al Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), 191–200. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.04.001>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071243>
- Tucker, J. S., Ewing, B. A., Espelage, D. L., Green, H. D., de la Haye, K., y Pollard, M. S. (2016). Longitudinal Associations of Homophobic Name-Calling Victimization With Psychological Distress and Alcohol Use During Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 59(1), 110–115. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.03.018>

Narrativas de familias lesbomaternales: significados de género y parentesco en la procreación y la crianza



Blanca García Peral

*Grupo de investigación «Otras. Perspectivas Feministas en Investigación Social» -
Universidad de Granada (España)*

Índice

Introducción

Metodología: entrevistas en profundidad y análisis situado

Narrativas de lesbomaternidad: vínculo biogenético,
cuidados y maternidad

Conclusiones

Referencias

Introducción

Este artículo recoge una síntesis de mi Trabajo de Fin de Máster (García, 2020), dedicado a explorar los nuevos significados de género y parentesco que se producen en narrativas de familias lesbomaternales. A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas en profundidad he analizado las narrativas de diversas participantes que habían conformado sus familias a través de diversas tecnologías procreativas (Imaz, 2016), y que han narrado experiencias que están imbricadas en diversas cuestiones como la orientación sexual, la racialización, el poder adquisitivo o la perspectiva feminista.

El análisis de las mismas me ha llevado a distinguir cuatro ejes analíticos: procesos procreativos, vínculo biológico y genético, reparto de tareas y nuevos modelos de maternidad, donde se han manifestado significados y vivencias que reproducen, enfrentan y resignifican el modelo tradicional de parentesco entendido como un sistema de sexo/género atravesado en su conceptualización por la heterosexualidad (Álvarez, 2015). En los diversos significados analizados se puede definir la intro-

misión del sistema heteronormativo, que define la familia a través del acto romantizado de la concepción, el vínculo biogenético y la feminizada capacidad de gestar y amamantar, que sitúan en la madre gestante la sobrerresponsabilidad de cuidar de las criaturas.

Metodología: entrevistas en profundidad y análisis *situado*

Para responder a mi objetivo de investigación he optado por una metodología cualitativa basada en lo que Sparkes (2015) denomina análisis dialógico de narrativas, utilizando como instrumento de producción de información las entrevistas en profundidad. La función de estas entrevistas era producir narrativas lo más amplias posibles, por lo que opté por entrevistas semiestructuradas basadas en un protocolo diseñado a partir de las temáticas fundamentales de investigación sugeridas por la bibliografía especializada.

Este protocolo (Díaz de Rada, 2011) se trata de una lista de mínimos de temáticas que deberían aparecer en las entrevistas para ir respondiendo a los objetivos. Con las entrevistas he buscado mantener conversaciones informales. Si bien, estaban dirigidas hacia las categorías analíticas sugeridas por la literatura especializada, abrían el espacio para que las participantes pudieran introducir otras cuestiones (Díaz de Rada, 2006).

Todo el proceso de búsqueda de participantes y entrevistas tuvo lugar desde marzo hasta mayo de 2020 durante el confinamiento producido por la pandemia de la Covid-19, por lo que la totalidad del proceso de campo fue online. Realicé trece entrevistas, de las que he incluido once en el análisis, estando tres parejas ubicadas en Andalucía, una pareja en Las Palmas de Gran Canaria, otra en Cataluña y una participante más en Madrid, todas ellas con educación superior.

El análisis de las narrativas ha implicado “una actividad situada” en la que se interpretan las narrativas y narraciones que se influyen entre ellas y que le dan sentido a la experiencia vivida de las personas (Beiras y cols., 2017). De acuerdo a estas autoras, en este proceso se da la oportunidad de que, a través de la comprensión del lenguaje, la construcción histórica y las ideologías naturalizadas, se abra un espacio para enfrentar el modelo hegemónico, en este caso los significados de género y parentesco e intentando no reproducir “una imagen contaminada y

objetiva del proceso, sino diferentes narrativas subjetivas que, no son solo el resultado de un proceso de transformación amplio, sino pueden ser la semilla de múltiples reconfiguraciones y lecturas por parte de otros agentes” (Biglia y Bonet-Martí, 2009).

A lo largo de las entrevistas en profundidad hemos co-construido unas narrativas sobre experiencias de maternidad que pueden tener influencia en cómo otras personas asuman los significados sobre género y parentesco y, a su vez, esto tenga un impacto en sus propias experiencias. Asumiendo que en el encuentro con la otra se produce un conocimiento dialógico (Gregorio, 2006), en la construcción y el análisis de las narrativas tenía que tenerme a mí misma en cuenta por lo que la reflexividad ha sido una herramienta clave en el proceso de investigación para entender cómo tanto mis preguntas como mis intervenciones, la escritura del texto y mi postura han contribuido a las narrativas (Biglia y Bonet-Martí, 2009).

Siguiendo la propuesta de Parr (2015), el papel de investigadora en el análisis se caracteriza por diversas actividades. En primer lugar, la selección de los fragmentos que me parecían más relevantes en relación a mis objetivos de investigación. También he analizado las narrativas de las participantes en relación a mi perspectiva política y el objetivo de desvelar significados del modelo de parentesco tradicional. Finalmente, es relevante mencionar que en el análisis de las narrativas presento un fragmento de la interacción y la información producida durante los encuentros con las participantes, manteniendo el poder de decidir que mostrar y que no (Parr, 2015). En este análisis realicé una clasificación de las temáticas que me parecían relevantes a la luz de las categorías recogidas en la literatura revisada. Siguiendo las recomendaciones de Czarniawaska (2004, citada en Beiras, Cantera y Casasanta, 2017) me interesé especialmente por las cuestiones que aparecían como comunes a varias participantes, así como por las cuestiones que solo una de las participantes me comentaba y la búsqueda de las dicotomías y las naturalizaciones que se dan en torno al género dentro del parentesco.

Narrativas de lesbomarentalidad: vínculo bio-genético, cuidados y maternidad

A partir de las narrativas de las participantes realicé un análisis de los fenómenos que las entrevistadas y yo hemos definido siguiendo los interrogantes de investigación. He identificado diversos ejes analíticos

en los que se dividen los significados, vivencias y prácticas de las familias lesbomaternales y que son los procesos reproductivos, los vínculos biológicos y genéticos, el reparto de cuidados y la conceptualización de la maternidad más allá del modelo de parentesco tradicional.

Con respecto a los procesos procreativos hay, en general, una visión más tecnificada de los procesos por la Seguridad Social mientras que las experiencias en las clínicas privadas son más romantizadas. Por una parte, algunas participantes narran su vivencia de desconocimiento y falta de acompañamiento en los procesos en el sistema público mientras que otras hablan de los momentos de intimidad y tranquilidad en las clínicas, lo cual podría influir en su mercantilización al ofrecer procesos más atractivos, que al mismo tiempo suponen una discriminación de clase. Para Beatriz, que acompañó a su mujer a inseminarse en una clínica privada, vivió la experiencia de un espacio amigable que, desde mi punto de vista, reproduce la idea del acto sexual como detonante del parentesco, consagrado en este caso como el acto íntimo de la pareja (Imaz, 2016) que produce el engendramiento del hijo y que, en definitiva, asemeja este proceso procreativo al del parentesco tradicional:

Te dejan ahí estirada como media horita o una horita, que bueno ahí te deja hacer cosas [sonríe], quiero decir, que te dejan ahí tu espacio íntimo para que con tu pareja puedas hacer lo que quieras, aunque no te lo digan. Te dan café, caramelos [reímos]. Te dicen que antes de entrar tocan a la puerta [se ríe] y ya está. Y después de esta media horita te vas a tu casa, te dicen que puedes hacer vida normal y que ningún problema y que te hagas el test en quince días. (Beatriz)

Si bien para distintas participantes las expectativas son diferentes para los momentos de inseminación en relación a sus diferentes creencias, me parece relevante remarcar esta experiencia, porque habla de este posible nicho de mercantilización de las clínicas, ofreciendo procesos más amigables que en el contexto de una Seguridad Social saturada a causa de los recortes sanitarios.

Otro eje de significados importante en mi análisis ha sido el vínculo biológico y genético, un significado importante en estas narrativas, tanto porque es central desde el punto de vista de la definición del parentesco, como para las participantes, para las que ha sido una cuestión que han tenido que reflexionar en sus vivencias. Por un lado, este elemento se deconstruye en algunos casos aludiendo a la construcción social de la conexión materno filial. Por otro lado, los significados bio-

logicistas se pueden incorporar para establecer diferencias entre hijos gestados y no gestados, para rebiologizar experiencias en relación a la legitimidad de los lazos o en caso de conflicto entre las dos madres, así como para rechazar donaciones conocidas debido al peso de lo genético en el establecimiento de la paternidad:

Luego está la típica coña que tú dices “ay cariño, emborráchate, tómate un par de copas [risas] sal ahí una noche y ten una aventura loca”, pero en plan coña, ¿sabes? Ni de coña, eso no es viable, ha habido amigos que han dicho «yo te hago el favor”, pero no. No, porque cuando estás haciendo por una clínica o lo que sea el donante es anónimo, tú estás firmando y a ti nadie puede pedirte responsabilidad por tu hija ni pueden venir a quitártela. Si tú lo haces, si pides un favor a un amigo, si ese amigo cuando nazca dice “pues yo soy el padre, yo quiero ahora tener responsabilidad con esta niña”. Es muy complicado, a parte, que no, que tengo mi mejor amiga muy íntima y me dijo “yo sé que si a ti esto te hace ilusión” el marido se prestaría a donar semen y tal, pero no, es muy complicado. No estamos hablando de yo que sé, estamos hablando de un niño, que si lo va a ver se puede hasta parecer a él, ¿sabes? (Jennifer)

El funcionamiento de las familias como unidades económicas y de organización de la vida social implica que el no reconocimiento de los lazos entre las componentes de las familias homosexuales pueda producir situaciones de vulneración de sus derechos en contextos médicos, en relación al alcance de seguros, derechos en relación al fallecimiento y derecho a herencias, etc. (Donoso, 2012). En concreto en el caso de las lesbomaternidades, podemos encontrar discriminaciones en relación al diferente acceso a la filiación de una madre y la otra. En la diferenciación social entre ambas encontramos la ideología de que los vínculos biogenéticos son la base de la definición del parentesco (Álvarez, 2015). A este respecto, las madres no gestantes pueden no sentirse seguras con respecto a la ausencia de reconocimiento legal e institucional y esto puede derivar en que ellas tengan que defender su figura de madres (Álvarez, 2015).

La falta de un mecanismo legal para renunciar a la paternidad hasta que nace el bebé implica que elegir semen de un donante conocido sea una opción vista como insegura por algunas de las participantes. Una parte importante de la literatura achaca esta cuestión a que no se bus-

quen más métodos alternativos que no recaigan en el modelo biologizado, sino que se suela acudir a los métodos medicalizados. En definitiva, se naturaliza el modelo heterosexual de parentesco y esto puede producir discriminaciones para las madres no gestantes. La mediación de la organización de la procreación entre parentesco y género tiene profundas implicaciones en las prácticas de parentesco (Gregorio y Herminia, 2012; Bogino, 2016), que también están mediadas por el discurso de la biología. Desde el discurso biologicista se presenta como una obviedad que la madre, que ha gestado al hijo y lo ha parido, es la persona que está mejor preparada para el maternaje, el ejercicio del cuidado y crianza de los hijos. Tanto sus capacidades naturalizadas asociadas al ser mujer hasta la creación de vínculo que se asocia con el embarazo, el parto y la lactancia, son ideas que se argumentan para justificar que la madre gestante, en el caso de parejas de mujeres, es la persona más preparada para cuidar adecuadamente al bebé (Imaz, 2006).

Imaz (2006) relaciona esta idea con el concepto más extendido de “maternidad intensiva”, que entiende como el aparataje social que produce que la responsabilidad de los cuidados recaigan únicamente sobre las madres o sobre las madres gestantes en este caso y que este sea un proceso centrado en los hijos, totalmente absorbente y con grandes costes de tiempo y económicos (Bogino, 2020). Imaz (2006) se pregunta hasta qué punto el modelo de familia lesbomaternal trastocaría esta concepción de la maternidad intensiva. Parece que incluso cuando se argumenta que la ausencia de vínculos biológicos con el hijo no determina diferencias con respecto a la implicación en la maternidad, la organización de los cuidados puede provocar la reproducción de este modelo de maternidad intensivo. En definitiva, los cuidados quedan generizados en relación al proceso de procreación. Si bien estas argumentaciones hablan sobre los casos que la autora había investigado en ese momento, me parece oportuno que nos interroguemos hasta qué punto los modelos familiares homosexuales pueden romper con este modelo generizado en la organización de la crianza cuando una de las progenitoras cumple todos los requisitos para que le asignen la categoría de identificación social (Stolcke, 2014) de “madre”.

Más allá de la capacidad fisiológica de dar de mamar, que acudiendo a las intervenciones médicas y farmacéuticas también es posible en madres no gestantes (Imaz, 2016), donde me parece que se introduce un significado más generizado es la unión de la lactancia y conexión materno filial, si bien las participantes de mi investigación defienden una visión del reparto de cuidados lo más equitativa posible:

Lo que importa es el vínculo que estableces, porque tú pasas ese tiempo con tu bebé, porque tú miras ese tiempo a tu bebé, acaricias a tu bebé, tu bebé te siente cerca, etc. Entonces si tú le das un biberón de leche, pero se lo das tú con el tema de la conciliación familiar, ¿no? Pues es mejor que tú puedas salir y darle al bebé su biberón de polvo al hecho de que alguien le de una leche que tú te has sacado en el trabajo, ¿no? Que la relación afectiva es mil veces más importante pero cuando tú das de mamar es una cosa, eso, indisoluble. El bebé no te busca por la noche treinta veces para ver... porque tiene treinta veces hambre, no, el bebé te busca treinta veces porque necesita saber que tú estás a su lado. (Caro)

Este me ha parecido uno de los significados más paradójicos porque cuando ahondábamos en esta cuestión, las participantes que defendían esa visión de un vínculo especial, terminaban aludiendo al contacto con el bebé como el creador del vínculo (al darle el pecho estás mirándole, hablándole, oliéndole...). Desde mi punto de vista, remiten a cuestiones que también pueden hacer las madres no gestantes. Para mí, políticamente, este sería uno de los significados a deconstruir en esa búsqueda de unas familias donde se reproduzcan roles y repartos más igualitarios, pues al final lo biológico se sigue utilizando como argumento para la desigualdad en la conciliación.

En relación a los modelos de maternidad, muchas de las participantes me han hablado de que su proyecto de maternidad estaba basado en entender la maternidad y la crianza de una manera diferente al modelo hegemónico. Si bien este modelo de maternidad está muy deconstruido y analizado desde un punto de vista feminista, para muchas de las participantes las personas de su alrededor seguían esos patrones heteropatriarcales de los que ellas intentan alejarse:

A mí me parece que hay una visión de que los hijos son tuyos y está también la otra visión, otra visión diferente, de poder decir "pues esta persona va a generar un montón de relaciones a lo largo de su vida y yo le puedo compartir o le puedo presentar las relaciones bonitas para mí" y viceversa y esas personas también van a tener esa oportunidad de conocer a mi hijo. Para mí la crianza compartida tiene que ver con un compromiso, hay muchas formas, crianza compartida es una palabra muy grande, pero para nosotras era poder tener espacios donde haya un compromiso con otras personas, gene-

re su propia relación nuestro hijo con otras personas amigas nuestras, de compartir algunos cuidados, de ir creciendo conjuntamente. Entendiendo que la familia va más allá de María, yo y nuestro hijo, o sea, que al final nuestras redes afectivas son importantes para nosotras y quizás en la familia sanguínea pues la crianza compartida se da por hecho y, de repente, cuando la pensamos fuera de lo sanguíneo hay que explicarla y es como... bueno, queremos romper lógicas que estaban ahí porque somos críticas, pero tiene que ver con sentir esas otras amistades, esas otras relaciones con un nivel de compromiso, de cariño, de complicidad muy alto. (Elena)

Así, la conexión entre el sistema heteropatriarcal y la propiedad sobre los hijos produce una visión de la maternidad que algunas de las participantes rechazan para sus proyectos de maternidad. La conceptualización de la crianza compartida también rechaza la idea de que la madre biológica es la cuidadora única de los hijos, apostando por una red más amplia de cuidados. Más allá de que en muchos casos las participantes hablan de prácticas para el futuro, conforman una ideología sobre el parentesco que difiere del modelo tradicional.

Las narrativas que he analizado muestran una gran variedad de significados y vivencias protagonizadas por familias lesbomaternales. Profundizar en el estudio de estas participantes y conocer cada vez más familias distintas me deja claro que sus experiencias son personales y están imbricadas en cuestiones como la orientación sexual, la racialización, el poder adquisitivo o el feminismo.

Conclusiones

A partir de las narrativas he descrito cómo el sistema heterosexual se entromete en los significados y vivencias de las participantes. En la narrativa del proceso procreativo está presente, por un lado, la idea de que son procesos tecnificados donde se destaca la falta de acompañamiento y el poco control sobre los procesos en el sistema biomédico. Por otro lado, otras narrativas hablan de contextos amigables y cómodos, donde con el objetivo de crear un contexto confortable se busca el modelo procreativo basado en la unión sexual heterosexual. El vínculo biológico y genético se incorpora en las vivencias de los procesos procreativos tanto por parte de agentes externos como en las narrativas de

las participantes, principalmente en lo que se refiere a la validación o el rechazo de que el vínculo biogenético produce un lazo filial.

Las narrativas hablan de una perspectiva crítica de la maternidad y apuestan ideológicamente por un reparto de los cuidados más equitativo. Algunas participantes han repensando los significados de la maternidad produciendo una intromisión de nuevos significados en el panorama del parentesco. Por un lado, deconstruyen la vinculación biogenética como el único productor de un vínculo madre e hijo, lo que da lugar a ideas como que la gestación y el parto no debería producir una sobrerresponsabilidad en los cuidados o que la vinculación biogenética no debería producir diferencias en las relaciones entre la madre y sus hijos gestados o no. Por otro lado, continúa con la crítica feminista a la maternidad como destino biológico de las mujeres y permite pensar que la madre o madres no sean las únicas figuras cuidadoras de los hijos.

Mi investigación me ha mostrado que las participantes tienen visiones diferentes que derivan de sus experiencias que están atravesadas por las diversas categorías de identificación social (Stolcke, 2014). Si bien me ha parecido importante ver qué significados pueden ser opresivos también me parece importante no responsabilizar a las participantes de esta cuestión. La clave para mí ha sido desplazar la agencia y no situarla totalmente en las participantes sino entender que forman parte de un contexto social que ejerce presión sobre ellas y que transmite unos modelos de socialización femeninos de los que no se puede o no se quiere escapar fácilmente. Así, me he planteado el objetivo de mostrar un punto medio de la ficticia dualidad entre que las participantes sean agentes completas de sus propias vivencias y el hecho de que todas estamos limitadas por los significados socialmente construidos del parentesco y las estructuras sociales que reproduce el modelo cisheteropatriarcal y mercantilizado del parentesco.

Entendiendo que el conocimiento producido para esta investigación ha sido resultado de un proceso dialógico que se produce en el encuentro entre participantes e investigadora (Gregorio, 2006) pretendo que las narrativas puedan servir como historias significativas para otras familias lesbomaternales, la comunidad LGTBI+ y la sociedad en general, e incluso para iniciar procesos de acompañamiento para otras personas que necesiten más información sobre procesos de conformación de familias lesbomaternales.

Referencias

- Álvarez Bernardo, G. (2015). *Etnografía de las relaciones de parentesco en familias encabezadas por parejas del mismo sexo* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Beiras, A.; Cantera Espinosa, L. M. y Casasanta Garcia, A. L. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas*, 16(2), 54-65.
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1, Art 8).
- Bogino Larrambeber, M. (2016). No-maternidades: Entre la distancia y la reciprocidad en las relaciones de parentesco. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 21(2), 60-76.
- Bogino Larrambeber, M. (2020). Maternidades en tensión. Entre la maternidad hegemónica, otras maternidades y no-maternidades. *Revista de Investigaciones Feministas*, 11(1), 9-20.
- Díaz de Rada, A. (2006). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.
- Donoso López, S. (2012). *La familia lesboparental, ¿reinención de la familia?* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- García Peral, B. (2020). *Narrativas de lesbomaternidad: Procreación, tecnologías y deseos* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Granada.
- Gregorio Gil, C. (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 22-39.
- Gregorio Gil, C. y González Torralbo, H. (2012). Las articulaciones entre género y parentesco en el contexto migratorio: más allá de la maternidad transnacional. *Ankulegi. Revista de Antropología Social*, 16, 43-58.
- Imaz, E. (2006). La maternidad en el seno de las parejas lesbianas: cambios, continuidades y rupturas respecto a los modelos familiares y maternos. *ARXIVUS de Ciències Socials*, 15, 89-100.
- Imaz, E. (2016). ¿Rebiologización en las familias de elección? Lesbomaternidad y uso de tecnologías reproductivas. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(3), 405-418.
- Parr, S. (2015). Integrating critical realist and feminist methodologies:

ethical and analytical dilemmas. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 193-207.

Stolcke, V. (2014). ¿Qué tiene que ver el género con el parentesco? *Cuadernos de pesquisa*, 44(151), 176–189.

Sparkes, A. C. (2015). When bodies need stories. Dialogical narrative analysis in action. En M. O'Neill, B. Roberts, and A. C. Sparkes (Eds.), *Advances in Biographical Methods. Creative Applications* (pp. 30-42). Londres: Routledge.

Una visión psicoanalítica de la homosexualidad en un varón migrante: estudio de caso



Carlos Guirado Moya
ONG Progress Art Lab

Índice

Introducción
Método
Discusión
Referencias

Introducción

La presente indagación pretende dar visibilidad desde la perspectiva psicoanalítica a la vida y las motivaciones que han forzado el cambio de país en un varón migrante LGTBIQ+ originario de El Cairo; cómo ser persona LGTBIQ+ en una sociedad cuya opción es enmudecer cualquier tipo de manifestación relacionada con la diversidad sexual. Desde la estrategia del estudio de caso interpretaremos simbólicamente y crearemos las subjetividades que subyacen en las sexualidades no-normativas.

Método

Foco de investigación

Visualizar y conocer desde la perspectiva psicoanalítica el desarrollo de la homosexualidad en un varón migrante a través del método de estudio de caso.

Finalidades y pretensiones

- Observar y destacar algunos rasgos desde la perspectiva psicoanalítica referentes a su identidad: su deseo, la neurosis, el Gran Otro, la pertenencia.
- Dar voz a una persona homosexual procedente de un país con otro tipo de cultura y su transición de la homosexualidad.
- Producir una reflexión sobre el mundo de significados que ha puesto el gran Otro en Akil (qué situación se encuentra legalmente referidos a la homosexualidad en su país, qué se le permite, o dejado ser).

Elección metodológica

Se ha elegido el Estudio de Caso delimitado por el paradigma cualitativo, con la pretensión de visualizar, comprender y valorar los aspectos más significativos desde un enfoque psicoanalítico hacia una persona migrante homosexual; desde que nace y una vez que es adolescente reconoce el deseo en el objeto (ser homosexual) hasta que llega a España. Por lo tanto, solo se espera que “un estudio de caso abarque la complejidad de un caso particular” (Stake, 1999). Este estudio de caso pretende conocer y comprender situaciones similares, es único, limitado en la realidad de una persona migrante LGTBI de un país árabe.

El realizador de un Estudio de Caso trata constantemente de captar y retratar el mundo tal como aparece ante las personas que lo habitan. En un cierto sentido para él lo que parece cierto resulta más importante que lo que es cierto. Para él, a diferencia del psicómetro, los juicios internos elaborados por aquellos a quienes estudia o por quienes se hallan próximos a la situación, resultan frecuentemente más importantes que la opinión de los que son ajenos al hecho. (Walker, 1983).

Estrategias de recogida de información. Entrevista semiestructurada

Esta investigación se centra en un tipo de entrevista en “profundidad”. En palabras de Patton (1980), se pretende profundizar y abrir lo que piensa el entrevistado sobre el tema e implicarle a conseguir más

información sobre la identificación y análisis de los temas, al generar flexibilidad y confortabilidad (Lincoln y Guba, 1985); la entrevista se asemeja más a un diálogo que a una entrevista formal para lograr una mayor cantidad de temas emergentes, emociones y sentimientos.

Transcripción y sistematización de la información

Se han transcrito literalmente las dos entrevistas registradas por la grabadora.

Organización de evidencias empíricas y categorización

Desde el primer momento que se recabó la información se ha llevado a cabo el análisis y reflexión; cada entrevista abarca entre 10 -12 páginas, generando un total de 23 folios. Se realizaron distintas lecturas y se identificaron unidades de información (Lincoln y Guba, 1985). Según se ha avanzado emergían otras nuevas unidades que arrojaban más luz al caso (Monk y Ogborn, 1983). La elaboración y sistematización de las categorías previas y emergentes se organizaron de forma manual; de modo que se ha entretelado un discurso cuyo final ha culminado en el Informe de este Estudio de Caso.

Presentación de Resultados. Informe

Categorías previas

Quién soy ...

La niñez y la adolescencia de Akil se desarrolla en un país donde la homofobia se ha instaurado en toda las estructuras de la nación: este modo de comprender la configuración social donde se considera la homosexualidad como delito punible, como enfermedad mental, aunque opuestamente en las últimas décadas haya sido “aceptada” como forma de vivir en otros países. La razón que se considere una “anomalía” radica en atentar contra los valores de la sociedad y del modelo familiar heteronormativo cuya única pretensión es la reproducción humana, ya que es lo que mantiene la estructura social; lo que implica que cualquier práctica que salga de los parámetros mencionados constituya un

punto de partida de hostilidad y rechazo. Un atisbo que exhiba ser homosexual, bisexual o trans, conlleva la ruptura del orden jerárquico de la heteronormatividad y por consiguiente son peligrosos tanto para el sistema como para el individuo.

La significación del cuerpo se establece en las relaciones con el Otro; el cuerpo es en la subjetividad de la relación homosexual con el otro donde se constituye, en el vínculo. Para Butler, el cuerpo no acaba en la piel, sino que permanece en la dependencia mutua de modo constante (López, 2019), de ahí dependerá que se perciba como enemistoso o amistoso el ejercicio de la homosexualidad; es por esta razón que Akil considera su sexualidad como patológica, pues no se puede tener en cuenta la sexualidad sin que esta se halle dentro de la política que legitima al sujeto y genera en él unas consecuencias (Reitter, 2020).

no hablaba con nadie, pensaba que ser gay era un defecto de mi vida, ¿por qué yo soy así? ¿Por qué no era como la gente normal?¹ pensaba que no era normal sino alguien raro. En ese tiempo era muy religioso y sólo hablaba con Dios, rezaba para que me cambiase. Lloraba, porque pensaba que estaba solo que no existían más gays, tampoco sabía que había muchísimos. (Akil, 2020, p. 1)

Amar se percibe como objeto de violencia, siendo la propia familia, el propio estado y la institución religiosa quienes ejercen opresión para que no solo no reconozca los derechos de amar sino para convertirlos en injurias o trastorno. El Statu Quo de algunos países preserva ultranza la familia tradicional y el testigo “simbólico” del linaje de padre a hijo.

Existen cuerpos que no son considerados valiosos puesto que no responden a las demandas del sistema y si es violentado no se considera digno de protección, porque nunca se le ha atribuido valor. Asimismo, en las obras de Butler se reafirma la normatividad de género en determinados cuerpos, lo que se considera casi monstruoso, patológicos como sucede con la homosexual de Akil en Egipto. Son cuerpos que pueden ser objeto de ataque, de humillación desde el ámbito familiar o desde cualquier otra institución (López, 2019). Transgredir esa concepción normativa o trascender los límites de la identidad que no es tuya, ni le pertenece, sino que ha sido instaurada a través del Otro mediante los lazos afectivos, puede correr el riesgo de ser abocado a la muerte, ser

1 Es habitual que Akil se refiera a la “normalidad” a personas heterosexuales

encarcelado o quizás ser excluido de tu propia sociedad hasta el fin de tus días. Aunque él trata de comprender y cumplir con las imposiciones e intereses que vienen del Otro² a través de la palabra, de su otro identificativo, esto le implica alejarse del objeto “simbólico” que él desea³.

para vivir como tú (como uno quiere ser) y no vivir como haciendo un acto porqué eso pesa en tu alma, en tu vida; te vas a sentir mal porqué cuando estás todo el tiempo actuando y no eres tú, es muy difícil. Ser hetero, ser hetero en el trabajo, ver a la familia y decir “soy hetero”, eso es muy difícil. No puedes vivir como tú. (Akil, 2020, p.8)

De las distintas expectativas que las familias egipcias tienen sobre sus hijos, la historia de Akil se diferencia porque la suya es “más flexibles” y no avocan sus hijos hasta la muerte o repudio, existen familias más progresistas que se relajan al pensar que sus descendientes tienen una disfunción sexual simplemente.

mi madre siempre está diciendo “que debo casarme”, y yo le he dicho que no me voy a casar, no me puedo casar: eso significa para ellos que tengo un problema sexual y que no me puedo casar, ni complacerles en la idea que ellos tienen de casarte. (Akil, 2020, p.7)

Además de la particularidad de ser homosexual existen otras situaciones agravantes, como el caso de quienes han contraído el VIH por la carencia de medicamentos y por el estigma que supone socialmente⁴. En este sentido López (2019) expresa que hay personas que viven y se desarrollan en la sombra, no se protegen, tampoco son dignos de atención, respeto o protección. Por esta razón, su falta no provocará lamento, tristeza ni anhelo de pérdida (p.67).

Quién eres tú (el Otro)

Desde los distintos significantes del Otro, se aprecia una enfermedad desde el ser y un delito desde el actuar. A través de la negación se impone la identidad del Otro, mediante la reproducción de modelos heteronormativos que la ciudadanía asume y vuelve a reproducir con

2 Ese Otro representa a su familia.

3 Desarrollar una vida homosexual, en pareja, el aspecto puramente sexual, modo de vestir, etc.

4 Supone un estigma puesto que la ciudadanía cree que han contraído el VIH por mantener relaciones homosexuales.

el fin de la permanencia de un modelo focalizado en la “reproducción familiar”. La medicina valora la homosexualidad como enfermedad, la institución policial como delito⁵, la religión como pecador, y la familia como perversión.

puede ser gay “enfermo” pero cuando haces el acto⁶ es cuando estás cometiendo el delito. Es como si eres “loco” y matas a una persona, no es lo mismo, pero en Egipto sí. Si eres gay, pero si no haces nada (como gay) puedes vivir, nadie va a saber para ir a por ti pero si lo haces estarás dos o tres años en la cárcel. (Akil, 2020, p.3)

Cabe destacar desde el punto de vista psicoanalítico dónde la familia sitúa el goce, la pulsión, la satisfacción (Peidro, 2016) de la vida y por otra parte dónde lo sitúa Akil.

En Egipto si tú tienes trabajo, casa, y tienes dinero para casarte pues es necesario casarte. Si no te casas hay algo raro, porque casarse es obligatorio. Siempre te empujan a casarte, te traen a mujeres y te dicen “esta es la amiga de mi amiga, cástate con ella, es buena chica”. Y te empujan, empujan y empujan... (Akil, 2020, p.7)

Según señala Miller, “lo que pasa en el campo del Otro incide en las condiciones de goce pulsional” (Miller, 2005). Pero, aunque sea el Otro el que imponga su goce, esto no significa que el goce deje de ser del Uno, de manera individual y singularizada. Es decir, el goce no es compartido.

Todos las Apps [de citas] en Egipto tiene dos cosas malas, uno: cuentas falsas que son de ladrones, entonces van a tu casa, te roban de modo que no debes ir a denunciar porque no puedes decir nada⁷; y otro caso, es que los policías se crean una cuenta falsa para captar gente y meterla en la cárcel [Porqué ser homosexuales es considerado delito] (Akil, 2020, p.10)

5 El Tribunal Supremo egipcio no especifica que exista una ley concreta para sancionar la homosexualidad pero sí “el libertinaje”, a través de esta normativa encarcelan y sancionan una y otra vez a las personas que ejercen la prostitución, la homosexualidad, etc. También unidos a la religión se les acusa a las personas no heterosexuales como ejercitantes de prácticas inmorales y alterar el Orden Público.

6 Se refiere al acto sexual.

7 No se puede argumentar en la denuncia que has concertado un encuentro con una persona homosexual porque confirmaría que tú eres homosexual e incurriría un delito.

Algunos autores señalan que en ocasiones la acción institucional puede provocar muertes prematuras, (Gilmore y Butler, 2007).

Gente de mi país fueron a ese concierto y en él cuatro personas han mostrado la bandera de los gays en medio del espectáculo y los medios de comunicación empezaron a hablar “esta es la bandera de los gays” y entonces han buscado a esas cinco personas, entre ellas estaba Sara Hegazy y la han metido en la cárcel durante uno o dos años sólo por subir una bandera gay y por eso ha entrado en prisión (Akil, 2020, p.11)

Me da Miedo

Esta situación en Akil produce angustia generada a partir de la represión sexual edípica en el proceso de castración, relacionada con la pérdida de su identidad en el ser (vínculo con el otro) y el hacer (el hecho de existir) por lo que el propio sujeto se prepara para la huida, ya sea física o simbólica.

Haces cosas solo para que la gente no descubra tu realidad y todo el tiempo estás con miedo. Es algo muy peligroso en Egipto porque hay muchas familias musulmanas que matan a sus hijos porque es una vergüenza muy grande [ser homosexual] (...) ¡lo matan de verdad! Pero no lo matan con una pistola directamente, lo matan como si hubiera sido un accidente.

Porqué es una vergüenza para ellos que no lo pueden aceptar nunca. (Akil, 2020, p. 2)

Berenstein y Puget (1997) dicen que “Los psicoanalistas, de la misma manera que se pusieron en contacto con su propio inconsciente, haciendo conscientes algunos de sus efectos, deberían ponerse en contacto con su propia pertenencia social, y por supuesto con su capacidad de hacer conscientes algunos componentes de dicha inserción”, aquí se produce una situación en la que Akil siente su pertenencia a un modelo social, pero este modelo le rechaza al ejercer cualquier acto de su orientación sexual.

El problema no es el tiempo que vayas a la cárcel, sino que una vez que has ido nunca en tu vida vas a volver a trabajar, porque cuando vas a trabajar te piden el certificado y saben que eres gay (...) y ya no vas a tener la posibilidad de volver

a trabajar en ningún lugar, este problema va a seguir contigo siempre en Egipto. (Akil, 2020, p.3)

Akil busca inicialmente posibles soluciones para cubrir esa falta (homosexual) del gran Otro, asiste a un médico y a un párroco para que de algún modo cubran el vacío; sin embargo, se hace consciente que no es capaz de cubrir esa falta con argumentos externos (del Otro).

Ante el reconocimiento de la falta, su deseo de ser y existir como homosexual, se plantea cambiar de país de residencia porqué no vislumbra posibles avances. De acuerdo con la idea de López (2019), lograr que se reconozcan determinados derechos no es algo que consista en una retribución personal sino en una conquista para individuos o colectivos, construir sociedades verdaderamente más democráticas ancladas en pilares más consistentes y significativos, pero en Egipto no es sencillo:

Se puede empujar, pero no cuando se es una minoría, ¿por qué estamos escondidos? Porque si saben que eres gay te van a pegar. Hay gente que lo dicen [hablan mal sobre gays] en los programas(...) incluso te van a robar los ladrones porque saben que tú eres homosexual y si te hacen daño piensan que están haciendo lo correcto. Por esa razón no se puede hacer nada (Akil, 2020, p.12)

En Egipto manda la religión y si esta dice que no a la homosexualidad, aunque los médicos sepan que no es una enfermedad no pueden afirmarlo porque sino generan un enfrentamiento en el país. El miedo supone un conflicto intersubjetivo y deriva en actitudes neuróticas o psicóticas, generando una angustia situada en cualquier otro objeto, creando cierta sustitución y ambivalencia. La transmisión que se efectúa desde el Otro al propio sujeto y la violencia que se impone sobre éste causa en Akil la desapropiación de su historia como persona homosexual.

Categorías Emergentes

Un Estado heteropatriarcal

Predomina la hostilidad y el silencio, que es lo mismo que afirmar el mandato de no existencia, es una asignación a la homosexualidad subyacente en un orden simbólico inferiorizado, tanto visto desde un punto de lo social como lo sexual.

Sabes que el mundo árabe es muy machista y si eres lesbiana, “se comporta” cómo un hombre, la aceptan así: camina como hombre, tiene un perro pitbull como los chicos, la tratan muy bien, la respetan y quieren ser amigos de ella porque ha subido el nivel: de una chica a un hombre [él quiere decir que pasa de ser chica a ser como un hombre, según han subjetivado la homosexualidad]; (Akil, 2020, p. 3)

La ciudadanía se posiciona en una estructura aparentemente acrítica, el ejercicio de poder por parte del estado se instaure en el aspecto heterosexual y desarrolla una maquinaria impositiva a través de todas las instituciones. Existe una situación de amenaza de muerte (apoyada en el miedo) por la estructura estatal, porque para este también constituye una amenaza por la existencia de personas homosexuales, incluso estas ya son preconcebidas antes de existir a través de la palabra, oprimidas antes de nacer.

En ciudades como El Cairo van a echar a los hombres homosexuales de las casas y no quieren saber más nada de ellos, pero sí ellos son buenos van a cambiarlo y lo fuerzan a casarse. Mucha gente lo está haciendo porque piensan que cuando se casan y tienen hijos, ya es hetero y se ha solucionado el problema. (Akil, 2020, p.3)

Como afirmaría Reitter (2020) qué lugar ocupa el individuo con su particularidad en el discurso, qué lugar se le da, y qué relaciones de poder se establecen, lo cual da la posibilidad de nombrarse, de autoconcebirse en el grupo de iguales o de establecer lazos (López, 2019).

los medios de comunicación han buscado toda la gente que dicen que (los homosexuales) quieren cambiar el hijo de nosotros, es una enfermedad y es un acto del demonio que quiere enseñar a los niños, algunos quieren entrar en Egipto para cambiar la mente de los niños, por eso toda la gente los odian (al grupo LGTBQ+) porque creen que es un acto del demonio. (Akil, 2020, p.12)

Es necesario que se construya un grupo que ejerza cierta militancia política para modificar que el amor sea objeto de violencia. Además, permite replantear que vínculos afectivos mediatizados por el poder se establecen en cada individuo.

Dónde sitúo el Deseo...

Akil se interroga y afronta aquello que emerge de su síntoma: qué se le ha escapado y qué ha quedado escrito en su cuerpo. Se cuestiona las subjetividades que le ha convertido en un prisionero el cual niega parte de su vida “me gustaría vivir como quisiera en Egipto, porque allí vivía con la familia, pero no puedo irme porque no me aceptarían.” (Akil, 2020, p.7).

Se ha generado ideales de felicidad que su síntoma creó de su vida en España. Aunque haya optado por vivir como homosexual en otro país, se ha creado una relación de dependencia distinta “en su propio deseo desde el deseo del Otro”.

Con mucha suerte me he casado, entonces ya no voy a ser refugiado, sino que cuando te casas ellos anulan el asilo. Me he casado, ya tengo los papeles y he empezado a vivir aquí mi realidad y me veo feliz, que es lo que yo estaba buscando. (Akil, 2020, p.7)

Es preciso entender qué dependencia estructural se ha creado con el Otro del que huye; una vez que está en Barcelona cambia su objeto de deseo, objeto que ya estaba desubicado y situado en dimensión de “pérdida”: desea continuar en Egipto pero allí existe un significante que le concibe como erróneo; por lo tanto, ha de marcharse aunque persista el vínculo afectivo con el Otro original de Egipto, se mantiene el vínculo de pertenencia y se genera un cambio de posicionamiento de la falta.

Los primeros meses cuando yo estaba aquí sin amigos, sin familia, me sentía muy solo. Pensaba que había cogido un camino que no era correcto en venir (...) dejé mi familia, mis amigos, estoy aquí y puedo vivir como gay pero no tengo amigos, ni familia, ni el idioma... ¿qué voy a hacer? (Akil, 2020, p.8)

Respecto a vivir la homosexualidad como una parte de su identidad plena: diría que acaba mostrando “la cosa” [homosexualidad] representada por un vacío⁸, pues no puede ser sustituido por otra circunstancia, es la relación con el vacío lo que será definitivo en su caso. Lo cual, ocasiona una homofobia interiorizada motivada por su historia conformada en un entorno homófobo.

8 Un vacío que puede situarse en la pérdida de relación con su familiar y su entorno original cuando reside en España.

Discusión

Desde los objetivos que pretendía

- Se han observado y destacado algunos rasgos desde la perspectiva psicoanalítica referentes a su identidad: posicionamiento de su deseo, creación de la neurosis, relatar desde el inconsciente las subjetividades impuesta en Akil por el Gran Otro, ubicación de la pérdida y el vínculo de pertenencia.
- Se ha dado voz a una persona homosexual procedente de un país con otro tipo de cultura y su transición de la homosexualidad.
- Se ha creado una reflexión sobre el mundo de significados que ha puesto el gran Otro en Akil y cómo a través del diálogo manifiesta ciertas subjetividades que pertenecen al Otro.

Desde los aprendizajes producidos en mí

- El impacto que produce la presencia del heteropatriarcado, del valor “del tener falo” en lo masculino y la falta en lo femenino. Es el hombre quien “posee” la responsabilidad de su linaje, quien garantiza la descendencia familiar; por lo tanto, si el hombre no reproduce, no existe esa significación de completitud, sino de vacío, de falta. Solo se puede lograr “validez” si no hace ejercicio de la homosexualidad. Puede serlo, pero en su vivir ha de ser heterosexual: casarse y tener hijos.
- Aunque existan particularidades en cada caso y las creencias religiosas sean distintas; la concepción sobre la homosexualidad se presenta similar e independiente si es musulmán, cristiano o de cualquier otra creencia religiosa o política, ya que las instituciones están creadas para no permitir cualquier vivencia de las personas homosexuales, sobre todo hombres.

Desde las limitaciones y dificultades

- Desde las limitaciones del caso: nos referimos a la desbordante información en la que se podría haber indagado aún más, desde el punto de vista de la literatura teórica.
- Desde las dificultades surgidas en mí: principalmente subyacen en acotar y reestructurar y delimitar toda la información en el informe.

Desde la coherencia metodológica

- Se ha elegido el método de estudio de caso tanto porque me sitúo en el paradigma cualitativo como por las estrategias llevadas a cabo en la recogida de información. Según Simons (2011) “la principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, el caso singular” (p.20).

Expectativas que se abren

- Profundizar en su vida actual en España (Barcelona): desde su sexualidad, dónde focaliza su falta, la pertenencia, dónde posiciona su deseo, etc.
- Conocer si ha sido una huida forzada por el miedo o el motivo es vivir plenamente su homosexualidad (uso de la máscara).

Referencias

- Berenstein, I. y Puget, J. (1997). *Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bliss, J., Monk, M., y Ogborn, J. (1983). *Qualitative Data Analysis for Educational Research*. Escocia: Croom Helm.
- Gómez, M. M. (2007). Violencia, homofobia y psicoanálisis: entre lo secreto y lo público. *Revista de Estudios Sociales*, 28, 72-85.

- Lincoln, Y. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Nueva York: Sage Publications
- López, S. (2019). *Los cuerpos que importan de Judith Butler*. Madrid: Dos Bigotes.
- Miller, J-A., (2005). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Nueva York: Sage.
- Peidro, S. (2016). Queer Studies y Psicoanálisis: Tensiones en torno a los movimientos reivindicadores de las identidades sexo generizadas. *Anuario de Investigaciones*, 23, 155-164.
- Reitter, J.N. (2020). *Edipo Gay. Heteronormatividad y psicoanálisis*. (2ª Ed.) Buenos Aires: Letra Viva Ediciones.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Walker, R. (1983). La realización de estudio de caso en educación: ética, teoría y procedimiento (pp. 42-82). En Dockrell, W.B. Y Hamilton, D. (Ed.) (1983) *Nuevas Reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea

El sonido de la personalidad: proyecto de musicoterapia con refugiados o inmigrantes LGBT+



Cristiano Giuriato

Índice

- Resumen y palabras clave
- Objetivo
- Campo de aplicación
- Introducción
- Premisa
- Tipología de trabajo
- Modalidades de intervención
- Método
- Discusión
- Referencias

Resumen

Este trabajo fue creado y diseñado para implementar un proyecto de musicoterapia dentro de comunidades LGBT+ con inmigrantes o refugiados. A través del canal sonoro- musical se trabajará con personas particularmente sensibles sobre el tema de la propia sexualidad y de la libertad de género. Provieniendo de un contexto cultural mucho más dramático y cerrado se afrontará, primero individualmente, y luego a través de sesiones de grupo, la aceptación del poder ser uno mismo, la toma de contacto con el propio yo interior y el poder sentirse libre de ser quien se quiere sin repercusiones. Al final del primer recorrido, la persona decidirá un sonido que le represente e indique su personalidad.

Una vez que se haya realizado un primer recorrido individual, se incluirá a determinados pacientes en un grupo y será tarea de el musicoterapeuta, a través del sonido elegido por los distintos pacientes, crear un sentido de integración y aceptación a través de juegos rítmicos e improvisaciones de grupo. Los sonidos, representando las personalidades libres y sinceras de los distintos pacientes, se unirán creando mil formas de resonar armónicamente juntas, haciendo que el grupo perciba un sentido de integridad y bienestar. A través de la aceptación de un sonido-ruido-acorde (que el paciente elegirá como representación de su ser), se podrá estructurar un recorrido terapéutico eficaz que le permita iniciar un camino de aceptación y a través del canal sonoro-musical y el sonido guía elegido, devolver una nueva banda sonora a sus experiencias pasadas creando unas nuevas.

Palabras clave: musicoterapia, aceptación, emociones, sentimientos, LGBT+, integración.

Objetivo

Toma de contacto con los propios sentimientos y emociones, procesándolos y reevaluando muchos aspectos de la propia personalidad, de la propia vida para lograr expresarlos a través de un sonido, un acuerdo, un ruido o un instrumento para aceptarse y amarse completamente.

Campo de aplicación

Acompañamiento socioeducativo a personas LGBT a través del sonido elegido por los distintos pacientes.

Introducción

Uno de los principales problemas con los que el mundo se está relacionando en los últimos años es la discriminación y la diversidad de género! Muchas han sido las luchas por el reconocimiento de los derechos de las personas LGBT, partiendo de los movimientos de Stonewall del '69 hasta llegar a los días de hoy.

Todavía hay muchos Estados en los que la homosexualidad o las personas transgénero se consideran motivo de odio, hasta el punto de ser

considerados ilegales y castigados con años de prisión. Por desgracia, en 68 países, la discriminación por razón de sexo es punible mediante el Código Penal y la “sharia” (la ley islámica). Lamentablemente, once países siguen utilizando la pena de muerte para castigar la homosexualidad y se encuentran entre África y Asia.

Algunas de las leyes islámicas más fuertes se encuentran en Nigeria, Somalia, el Sudán y Mauritania (cerca de Marruecos) donde, según el artículo 308 del Código Penal de 1983 (Journal Officiel de la République Islamique de Mauritanie, 1984), “todo hombre musulmán adulto que cometa un acto impúdico o antinatural con una persona del mismo sexo se enfrentará a la pena de muerte por lapidación pública”. En Yemen (Equaldex, 2020), la línea oficial adoptada por el gobierno es la de negar la existencia de la homosexualidad, y existe una censura tanto de la prensa nacional como de los sitios web en apoyo de los derechos LGBT (Constitution of Republic of Yemen, 1994). Por otra parte, en el Pakistán o Bangladesh, el artículo 377 (UNHCR, 2010) del Código Penal establece que “quien voluntariamente tenga una relación carnal contra natura con un hombre, una mujer o un animal será castigado con cadena perpetua o con una pena de prisión de un mínimo de dos años a un máximo de diez años, y también podrá ser castigado con una multa”.

Premisa

Un análisis detallado de la Universidad de Milán Bicocca reveló que el suicidio es la segunda causa mundial de muerte entre los adolescentes, entre los cuales, los pertenecientes al grupo de minorías sexuales en su conjunto presentan un riesgo de suicidio más de tres veces y media que sus homólogos heterosexuales (Giacomo, Krausz, Colmegna, Aspesi y Clerici, 2018).

La actitud hacia las personas LGBT en la UE varía en los distintos Estados miembros y parece que las actitudes se ven influidas por:

- *edad* (los jóvenes son más tolerantes que los ancianos),
- *orientación política* (las personas de izquierda son más tolerantes que las de derecha),
- *sexo* (las mujeres son más tolerantes que los hombres),

- *nivel educativo* (las personas más instruidas son más tolerantes que las menos instruidas).

En muchos Estados, las personas que no tienen una ley a su lado para protegerlas y, sobre todo, para defenderse a nivel jurídico, tienen miedo de salir de casa, de interactuar con otras personas, en el momento en que van a la escuela, a la universidad o al trabajo. Tienen miedo porque saben que pueden ser insultadas, burladas y marginadas sin ningún tipo de repercusión. Muchas veces en los ámbitos escolares las figuras de referencia como profesores, directores y tutores son las primeras en discriminar la diversidad de género y no tolerar ciertas actitudes, maneras de vestirse y ser uno mismo.

Se ha publicado el informe de la Agencia de la Unión Europea para los Derechos Fundamentales (FRA) “A long way to go for LGBTI equality”, en el que se presentan los resultados de una encuesta en línea realizada en 2019 en los 27 Estados miembros de la UE, además de estados como el Reino Unido, Macedonia del Norte y Serbia (European Union Agency for fundamental right, 2013).

Dentro de los resultados de la investigación, las dificultades a las que se enfrentan muchas personas LGBT se refieren a varios ámbitos, como:

- *Educación*: 2 de cada 3 encuestados ocultaron o disimularon su identidad LGBT
- *Trabajo*: El 19% de los encuestados se sintieron discriminados en el lugar de trabajo o en la búsqueda de empleo, a pesar de la protección jurídica de la legislación de la UE.
- *Miedo*: el 26% de las personas LGBT que respondieron a la investigación afirman haber sufrido violencia o amenazas en los últimos cinco años.

Tipología de trabajo

El tipo de trabajo que este proyecto pretende presentar está dirigido a las personas que forman parte de la comunidad LGBT que han debido inmigrar de su País de origen o que son solicitantes de asilo.

Es un tipo de trabajo muy delicado que se divide en dos momentos principales: la primera parte se desarrollará a través de un trabajo individual, mientras que la segunda parte se desarrollará a través de un trabajo de grupo.

El medio principal de este tipo de intervención será la musicoterapia, porque gracias al canal sonoro-musical será más fácil e inmediato llegar al alma de la persona sin muchas palabras ni explicaciones. Es un trabajo de aceptación, de integración silenciosa que se realiza a través de las notas, las experiencias musicales en la sesión y de la esfera musical que la persona decide compartir con el musicoterapeuta. Será tarea del musicoterapeuta, de hecho, a través de la música y las experiencias sonoras, hacer que la persona se sienta aceptada, en un lugar seguro, lejos de posibles amenazas verbales y físicas. Tendrá que hacerles sentir comprendidos, apoyados y contenidos en unas burbujas de notas en el que pueden resultar ser ellos mismos sin temor a nada. Precisamente por esta razón, la *regulación de las emociones* de esta persona debe ser tenida en cuenta.

Modalidades de intervención

Basándonos en la Figura 1, que se representa a continuación, se expone brevemente el esquema explicativo de lo que es la *regulación de las emociones* por parte de una persona normodotada.

La información o la actividad reguladora contribuye en cada etapa del proceso emocional a modelar la emoción, que es una emoción diferente de la que se habría generado en ausencia de dicha información o actividad (Matarazzo y Zammuner, 2009). La activación emocional típicamente implica la adición de significados adicionales a lo que se ha percibido. Implica una evaluación del acontecimiento a más largo plazo. En primer lugar, la activación emocional implica evaluar si la persona es capaz de hacer frente al evento o es impotente. La información puede provenir de fuentes distintas como:

- Experiencia sobre su repertorio de maneras de hacer frente a los acontecimientos la información recopilada en la percepción del evento (desde su contexto en el espacio y el tiempo).
- Esquemas cognitivos asociados que indican las consecuencias del evento (modos conocidos de gestión de eventos).

Estos aspectos de evaluación contribuyen a modelar el tipo de emoción que se produce y son ellos mismos los que constituyen la emoción. La evaluación puede variar desde la interpretación que asigna al evento el significado de un ataque debido a la rabia o frustración, a la información que indica maneras de salir de la situación, de indicios que impliquen la necesidad de autocontrol de la acción. El uso o no de esta información depende del tiempo que se tarda en percibir y pensar en un evento y de las respuestas atentas: una gran urgencia emocional no deja espacio a todo esto, y la emoción limita la posibilidad de atención (Easterbrook, 1959; Eccleston y Crombez, 1999).

La información relevante a la regulación para ser eficaz en muchas ocasiones debe deshacer los vínculos estimuladorafectivos inconscientes, innatos o firmemente aprendidos por la persona; por ejemplo para emitir una respuesta amable será necesario neutralizar una posible irritación impulsiva. La capacidad de esta neutralización, que se localiza dentro de la corteza orbito-frontal (Rolls, 1999), resulta ella misma vulnerable a factores emocionales. Por absurdo también la *inhibición comportamental* cumple funciones tanto constitutivas como reguladoras; es un mecanismo elemental de respuesta emocional que, por ejemplo, se manifiesta en el bloqueo del comportamiento en el transalimento (Bandler y Keay, 1996), en la ansiedad (Gray, 1982), en la vergüenza (Keltner y Buswell, 1997).

Figura 1. Esquema explicativo de la *regulación de las emociones* por parte de una persona normodotada.



Teniendo en cuenta estos aspectos fundamentales en la estructuración y regulación de las emociones el trabajo que se iniciará con el paciente será sin duda de tipo emocional.

Muy a menudo entraríamos en contacto con personas que tratarán de ser menos notadas posibles, que tratarán de ponerse lo menos en evidencia posible, tratando de esconderse para evitar cualquier contacto que pueda causarle heridas físicas y psicológicas.

El trabajo que se desarrollará con la persona es un trabajo de toma de contacto de las propias emociones, en particular sobre la propia sexualidad. Conviene precisar que este trabajo sólo es posible después de un trabajo anterior de conocimiento de la persona, de exploración de los instrumentos y sobre todo de haber instaurado una buena alianza terapéutica. No se puede empezar ya con la primera sesión abordando temas tan fuertes y duros, siempre hay que tener en cuenta los sentimientos del paciente y la situación de la que procede. Usted puede abordar temas que forman parte de la esfera íntima del paciente sólo y exclusivamente si es él mismo el que trata estos temas.

Una vez iniciada la terapia individual con el paciente, el objetivo principal es lograr expresar la propia personalidad y el propio ser a través de un sonido, un acorde, un ruido o un instrumento. Este es un proceso importantísimo porque la persona deberá llegar a esta conciencia no de una manera sumisa, tímida y triste, sino a través de un camino terapéutico que le permita comprender que, independientemente de su sexualidad, su género y sus orígenes no serán juzgados más que como personas. Tendrá que llegar a un nivel de conciencia tal que se sentirá orgullosa del “sonido que es” porque: le gusta, lo ha elegido ella y en él se refleja.

La segunda parte de este trabajo será entonces integrar a esta persona dentro de un grupo. El grupo no debe estar formado sólo por personas pertenecientes a la comunidad LGBT, pero es importante que sea un grupo mixto, por absurdo que parezca cuanto más diverso es el grupo y mejor será el resultado, y más beneficioso resultará para todos. A través de un segundo recorrido de sesiones de musicoterapia se pondrá el sonido elegido por el paciente en sesión, y dentro de improvisaciones instrumentales en las que se demostrará a la persona que el sonido que eligió es posible armonizarlo de mil maneras distintas, con mil maneras diferentes, con mil músicas diferentes y sin que sea diferente de otro.

El sonido que la persona llegará a elegir y que traerá consigo es una clara metáfora de su personalidad y de su ser. Cuanto más bien estructurado esté el trabajo, más se dará cuenta de ello, aunque sea inconscientemente, y será la persona la que se sentirá orgullosa de haberlo elegido en primer lugar.

Método

El proyecto de intervención está pensado y estructurado a través de la musicoterapia. En efecto, el canal sonoro-musical es el principal canal a través del cual el musicoterapeuta y el paciente en sesión se comunican. No hay necesidad de muchas palabras, de muchas verbalizaciones y de muchas explicaciones; es la música la que hace que una conversación entre los dos interlocutores sea práctica. En efecto, son los sentimientos los que dominan la escena y será gracias al análisis rítmico, armónico y melódico del musicoterapeuta como se pueden extraer algunas conclusiones o afirmaciones.

En la música la emisión de un significado no es tan clara y precisa; la codificación del mensaje musical no prevé una decodificación a la escucha previsible y semánticamente segura. Esta decodificación se realiza a través de una fase de recepción sobre elementos abstractos y vagos que se podrían definir con multifactoriales. Entre los factores más importantes de la música se encuentran los numerosos significados inconscientes que cada sonido, sistema de sonidos o música puede representar, en relación con los asuntos emocionales de cada individuo (Schon D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., 2007).

Ciertamente también el significado que atribuimos a la escucha de una secuencia de sonidos obedece a una modulación cognitiva, y también por las emociones suscitadas por la música existe un modo que contribuye a la atribución de sentido y *codetermina* el cortejo de emociones experimentadas en el contexto. Así, en la compleja relación *hombre/universo sonoro*, entran en juego múltiples aspectos que pueden ser utilizados en el trabajo de musicoterapia (Alaimo, 2015). A través de la estimulación sonoro-musical, el paciente tiene la oportunidad de entrar en contacto con las dinámicas emocionales y psicológicas más profundas y desconocidas, pero también con un propio universo de sentido determinado por experiencias anteriores.

El oyente no es necesariamente consciente del efecto que la música ejerce sobre él y nos hace vislumbrar qué poder “directo” tiene la música sobre nuestros comportamientos. Platón mismo llega a definir y explicar el concepto de catarse alopática (Repubblica, IV a.C.) de la música, donde la misma, si se utiliza de manera eficiente, puede generar e infundir, en quien la escucha, una cierta virtud en quien no la tiene.

La música, por otra parte, puede estimular estados emocionales o evocarlos, es capaz de vincularse íntimamente a la memoria de acontecimientos remotos o de un período de vida, y a veces, terminar por representarlos (Schon D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T. 2007). Aunque la experiencia de escucha, subjetiva y fenomenológicamente, nos aparece como unitaria, los diferentes componentes de la música son procesados a través de circuitos cerebrales diferentes, en efecto, no sólo están implicados la corteza auditiva primaria y secundaria, sino también otras áreas, y entre ellas la del lenguaje, la memoria y el movimiento (Sloboda, 1988).

Casi todos los seres humanos a lo largo de su vida han vivido una situación en la que su estado de ánimo ha cambiado e influido por la música que escuchaban, experimentando también su capacidad de aumentar o disminuir la intensidad de las emociones (Macone y cols., 2006; Nilsson, 2009). Muchos son también los efectos que la música provoca en el cuerpo: de la variación del ritmo cardíaco (Schwartz, Fernhall y Plowman, 1990) a la de la conducción electrotérmica (Schon, Akiva-Kabiri y Vecchi, 2007; Alaimo, Carollo y Costanza, 2008).

Precisamente por estas increíbles características intrínsecas en la música, es posible emprender caminos psicológicos y rehabilitativos, porque a través de lo no verbal (y basado en las emociones y el significado) es más fácil comunicar y expresar sentimientos que de otro modo no se podrían describir.

Las metodologías musicoterapéuticas pensadas para este proyecto de intervención son las siguientes:

- *Reflejo*: el musicoterapeuta se convierte en el espejo en el que refleja los comportamientos, las inflexiones, las actitudes y las propuestas sonoras- musicales- rítmicas del paciente; proporcionándole un feedback real y concreto.
- *Variaciones*: usando como base la propuesta sonora del paciente el musicoterapeuta realiza pequeñas variaciones dando a entender al mismo la validez de su propuesta, y al mismo tiempo la opción mediante variaciones de explorar nuevas posibilidades expresivas e inherentes a la misma idea que él mismo propone.
- *Contención*: tras crear una serie de entornos sonoros por el musicoterapeuta, el paciente puede expresarse libremente a nivel músico-corporal en un ambiente seguro.

- *Juegos de Ritmos y Canciones*: esta técnica se desarrolla sobre lo que es el aprendizaje de objetivos, aprendiendo estrategias para compensar ciertas situaciones y aprendiendo a pedir de manera concreta, a través del juego lúdico del ritmo, la melodía y la letra de las canciones.
- *Creación de canciones*: usando como base una palabra, un rechazo o una mala sensación (incluso un capricho del paciente), se crea una producción musical original, de manera que esta permita al paciente comprender dicha sensación, actitud, o estado de ánimo, interiorizando y aceptándola más fácilmente a través de la música.
- *Drum Circle (Círculo de Percusión)*: siendo cada paciente dentro de este círculo musical un miembro activo, se produce una serie de ritmos a través de tambores e instrumentos de percusión. Este método puede ser dirigido en manera directiva del musicoterapeuta o a través de algunas indicaciones que renden los pacientes más libres. El objetivo es la escucha recíproca y desarrollar el sentido de espera.

Primer paso

- 1 sesión de presentación del setting, el musicoterapeuta y un primer acercamiento al entorno físico e instrumental.
- 2 - 3 sesiones en las que el musicoterapeuta se toma el tiempo para conocer al paciente, experimentar y descubrir los diferentes sonidos de los instrumentos, puede establecer una alianza terapéutica lo suficientemente fuerte como para ganar la confianza del paciente.
- 10 - 12 sesiones donde tratamos varios temas como: relación con la familia, relación con los amigos, el recuerdo más feliz que tienes, lo que más te asusta, si fueras un animal lo que serías, si fueras una canción lo que serías, creamos un arco iris a través de los sonidos.
- 2 - 3 sesiones en las que el sonido que la persona ha elegido como su reflejo del ser se refuerza y se realza.

Segundo paso

- 12-15 sesiones en las que se trabaja con el grupo a través de juegos musicales que van desde las características rítmicas hasta las melódicas y armónicas. Este tipo de trabajo permite no sólo desarrollar ciertas características musicales, de memoria y de escucha, sino también y sobre todo en la inclusión. Estar dentro de un grupo tocando activamente la nota/sonido que la persona ha elegido de forma autónoma y que le representa y darse cuenta de que no encaja en el conjunto, pero que se convierte en una parte fundamental ayuda al concepto de integración y aceptación, ya que está poniendo a disposición del grupo una parte de su experiencia propia y personal. Este último (el grupo) no rechaza el sonido que se presenta, sino que se adapta para poder integrarse de la mejor manera en el conjunto.
- 2-3 sesiones para la preparación de la disolución del grupo a nivel terapéutico y la preparación psicológica al final del camino de intervención.

Discusión

Las conclusiones para esta propuesta de proyecto de intervención se refieren al aspecto psicológico y emocional de la persona LGBT+ en un contexto de inmigración o asilo. No sólo se respetan los plazos de la persona teniendo en cuenta la situación de la que ha llegado, sino que además se utilizan metodologías que, a través del canal sonoro-musical, se enfrentan a diferentes temas particularmente difíciles para la persona en cuestión. Se le da la oportunidad de afrontarlas con un experto en el sector, analizándolas y dándole una nueva “banda sonora” para que deje de verlas de una manera ansiosa y angustiosa.

Se ofrece al paciente a través de un recorrido estructurado en musicoterapia la ocasión de tomar contacto con sus sentimientos y emociones, elaborándolas y reevaluando muchos aspectos de la propia personalidad y de la propia vida. A continuación, se abordarán las nuevas conciencias adquiridas y una vez que las haya interiorizado bien, se pondrán a disposición de un grupo. Este último paso hará más fácil el paso de la aceptación de uno mismo. Una vez aceptado el verdadero *yo*, el paciente lo presenta sin miedo al grupo que a su vez lo acepta y lo

reelabora en forma rítmico-musical para repetirlo todos juntos; es una forma indirecta pero fortísima de integración y aceptación social.

Referencias

- Alaimo A., Alaimo, V. y Alaimo A. (2015) *Relación, palabras y música en psicoterapia cognitiva. Un enfoque evolutivo y metacognitivo de la musicoterapia y (M.E.M.)*, 23-35, Ediciones Luxographic.
- Alaimo S.M., Carollo A. y Costanza T. (2008) Psicoterapia y experiencia sonora musical activa y receptiva: un estudio con 16 sujetos con trastorno de ansiedad. *XIV Congreso Nacional de Clínica y Dinámica Psicológica*, Asociación Italiana de Psicología de Padua.
- Bandler R. y Keay K.A. (1996) Organización columnar en el gris periacueductal del mesencéfalo y la integración de la empresarialidad emocional, *Progress in Brain Research*, 285-300.
- Di Giacomo E, Krausz M, Colmegna F, Aspesi F. y Clerici M. (2018) Estimación del riesgo de intento de suicidio entre los jóvenes de minorías sexuales: una revisión sistemática y un metaanálisis. *JAMA Pediatr.*, 172(12), 1145-1152.
- Easterbrook J.A. (1959) El efecto de la emoción en la utilización de señales y la organización de la conducta, *Revisión de psicología* 66 (3), 183-201. Eccleston C. y Crombez G. (1999) El dolor demanda atención: un modelo cognitivo-afectivo de la función interruptiva del dolor, *Boletín Psicológico*, 125, 356-366.
- Gray J.A. (1982), *La neuropsicología de la axiente: una investigación sobre las funciones del sistema septo-hipocampal*, Oxford: Oxford University Press.
- Keltner D. y Buswell B.N. (1997), Vergüenza: es una forma distinta y funciones de apaciguamiento, *Psychological Bulletin*, 122, 250-270.
- Macone D, Baldari C, Zelli A. y Guidetti L. (2006). Música y actividad física en el bienestar psicológico. *Perception Mot Skills*, 103, 285-95.
- Matarazzo O. y Zammuner V.L. (2009) *La regulación de las emociones*, 13-32. Bolonia: Il Mulino.
- Nilsson U. (2009) La música relajante puede aumentar los niveles de oxitocina durante el reposo en cama después de una cirugía a corazón abierto: un ensayo de control aleatorio. *Revista de Enfermería Clínica*, 18, 2153-2161.
- República, IV a. C. Platón, 424c
- Rolls E.T (1999) *El cerebro y las emociones*. Oxford: Oxford University Press.

- Schon D., Akiva-Kabiri L. y Vecchi T. (2007) *Psicología de la música*. Madrid: Editor de Carocci.
- Schwartz S.E., Fernhall B. y Plowman S.A. (1990) Efecto de la música en la realización del ejercicio. *Revista de rehabilitación cardiopulmonar*, 10, 312-316.
- Sloboda J.A., (1988) *La mente musical. Psicología cognitivista de la música*. Bolonia: El Mulino.

Anexo 1: páginas web y legislación

- ACNUR (la agencia de la ONU para los refugiados), Canadá: Junta de Inmigración y Refugiados de Canadá, Bangladesh: Tratamiento de los homosexuales, incluida la legislación, disponibilidad de protección estatal y servicios de apoyo, 19 de julio de 2021, disponible en: <https://www.refworld.org/docid/4dd1122f2.html>
- Agencia de los derechos fundamentales de la Unión Europea (2013), “*El miedo, la exclusión y la discriminación están a la orden del día en la comunidad LGBT en Europa*”, comunicado de prensa, Wien-Aia 17 de mayo de 2013
- Constitución de la República de Yemen, 1994, en albab.com, 28 de febrero de 2008.
- Equaldex, Derechos LGBT en Yemen Equaldex, en www.equaldex.com.
- Journal Officiel de la République Islamique de Mauritanie 1984, Ordenanza núm. 83-162 de 9 de julio de 1983 por la que se establece un Código Penal, en <http://anac.mr/ANAC/JOof/1984/618-619%20fr%20sc.pdf>

“Ni locas ni machorras”: la plumofobia en el colectivo LGTBI



Francisco Javier Santos Fernández
Trabajador Social

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Referencias

Introducción

La presente investigación nace de la necesidad de obtener un mayor grado de conocimiento y comprensión acerca de la “plumofobia”, denominada como “sissyphobia” o “effeminophobia” en el contexto anglosajón y, que podría ser definida como un “rechazo hacia expresiones de género percibidas como exageradas por parte de las personas homosexuales hacia patrones de comportamiento socialmente atribuidos como propios del sexo biológico al de la persona en cuestión” (GOGAM, 2005). No obstante, en un artículo publicado por el diario El Mundo (Bermejo, 2017) con motivo de la Celebración del Orgullo LGTBI 2017, se reporta que Marc Gómez, blogger sensibilizado con cuestiones relativas a la LGTBIfobia, apunta que la plumofobia implica un sentimiento de miedo o rechazo manifiesto a la pluma (expresión coloquial utilizada en la cultura popular española para referir el afeminamiento en el habla o los gestos de un varón) o en su caso hacia los hombres afeminados. No obstante, en una noticia publicada por el periódico 20minutos (Pueggeli, 2016), el autor afirma que se trata de una forma de aversión dirigida hacia aquellas personas que salen de sus roles de género tradicionales y no hacen aquello que la sociedad les asigna en base a su sexo.

Por otro lado, la plumofobia se manifiesta mediante discursos de odio y prácticas discriminatorias, algunas de ellas bastante sutiles, que pasan desapercibidas para la mayoría de la población, perpetuándose así los roles tradicionales de género, el machismo o la hipersexualización, consolidándose como una de las principales dificultades a las que deben hacer frente tanto los homosexuales como otras diversidades afectivo-sexuales, erigiéndose como un claro factor de exclusión social que vulnera sus derechos y libertades. De ahí que el presente trabajo tenga el objetivo general de conocer el grado de plumofobia en términos de rechazo, aversión, insultos, prejuicios y estereotipos en el colectivo LGTBI y, que se dirigen específicamente hacia los varones y mujeres homosexuales percibidos como no inscritos en los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad.

Masculinidad y plumofobia

Las representaciones sociales de la homosexualidad han experimentado un fuerte proceso de masculinización iniciados a mediados del siglo XX, favoreciendo la aparición del modelo gay y la figura del “gay macho man”, provocando que las concepciones culturales de la masculinidad se hayan convertido en un elemento central en el mundo simbólico de las prácticas homosexuales, rechazándose las imágenes que representan a los hombres gays como femeninos (Ariza, 2018), siendo además frecuentemente masculinizados en los medios de comunicación (Fejes, 2000; Poole, 2014). Además, pese a los intentos de algunos medios de comunicación de dar visibilidad a identidades sexuales diversas con el objeto de crear conciencia sobre la cultura negativa de los valores heterosexistas y la homofobia, aún en la actualidad existen ciertos medios que perpetúan imágenes distorsionadas de los gays (Billings y cols., 2015). Ello se ha traducido en una representación idealizada constante de la masculinidad que influye decisivamente sobre las construcciones del género y las normas sociales de la identidad (Rodríguez, Huemmer y Blumell, 2016).

La plumofobia en internet

En cuanto al auge de la plumofobia en el universo online, las aplicaciones de contactos para hombres homosexuales son uno de los contextos en los que la reproducción de las estructuras de dominación mascu-

lina se hace más notoria, perpetuándose discursos que hacen apología de la masculinidad con creencias que giran en torno a la idea de ser un hombre real, así como campañas contra la feminidad a través de estrategias de desmasculinización (Ariza, 2018; Brennan, 2016); existe una preferencia hacia varones adscritos a los perfiles de “hombre macho” como potenciales socios sexuales (Campo, Herazo y Clavijo, 2015); se reproducen discursos de odio que devalúan las capacidades y el rol sexual de los varones afeminados y cuestionan su moralidad (García, 2020); se hace énfasis en el deseo hacia el cuerpo musculoso como atributo corporal asociado a la masculinidad (Miller, 2018; Rodríguez y cols., 2016); e incluso se ridiculiza a quienes tienen una estética corporal contraria a los estereotipos masculinos, por considerarse que sobrepasan las rígidas fronteras entre la masculinidad y feminidad (Alfred y Martin, 2019).

Método

Muestra

Se reclutó a un total de cuarenta participantes cuyas características se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características sociológicas de los sujetos de la muestra

Sexo	22 Varones; 17 Mujeres; 1 sujeto definido como de Tercer género
Edad	Entre 21-55 años
Provincia	20 sujetos residentes en la provincia de Huelva y otros 20 en la de Sevilla.
Orientación sexual	23 Homosexuales; 5 Bisexuales; 2 Transexuales; 3 Pansexuales; 1 Asexual; 6 Heterosexuales
Nacionalidad	36 Españoles; 1 Rumano; 1 Ecuatoriano; 1 Colombiano; 1 Alemán
Hábitat	24 personas de entorno Urbano y 16 de entorno Rural
Ocupación	27 Trabajadores; 3 Desempleados; 1 Ama de casa; 9 Estudiantes

Elaboración propia (2020)

Proceso metodológico

Se ha implementado un método cualitativo utilizándose la entrevista abierta como técnica de investigación, realizándose un total de cuarenta entrevistas en las provincias de Huelva y Sevilla (veinte en cada una). Y, los participantes fueron reclutados mediante dos vías:

1. Plataformas digitales como Facebook e Instagram, a fin de facilitar el contacto con aquellos sujetos no residentes en las capitales provinciales.
2. De manera aleatoria en la vía pública de las ciudades de Huelva (Plaza de las Monjas y Avenida de Pablo Rada) y Sevilla (Alameda de Hércules, por ser una zona en la que se ubican varios locales de ocio de temática LGTBI).

Las entrevistas fueron realizadas a través de:

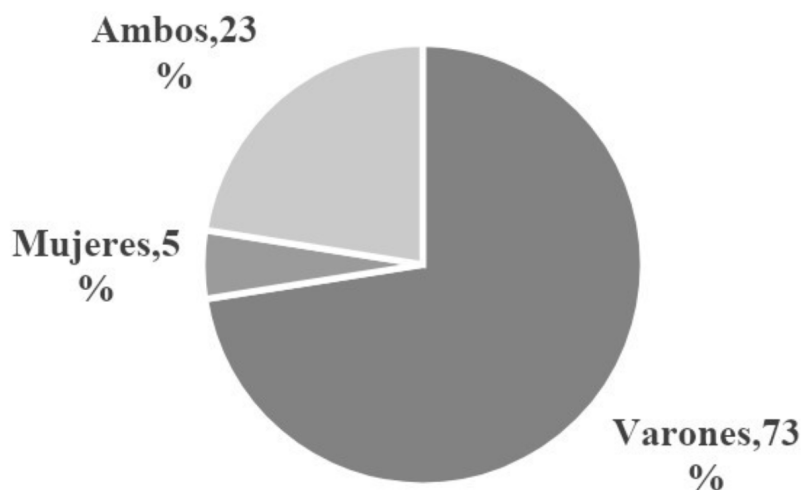
- Videollamada por Skype
- Llamada telefónica
- En persona, en este caso mediante cita previamente acordada con algunos de los participantes reclutados.
- Remitiendo el formulario de entrevista por Hotmail a aquellos sujetos que así lo estimaron oportuno. Se les concedió un plazo de diez días para la realización y posterior envío de la entrevista cumplimentada.

Para el análisis de la información se construyó una base de datos en formato Excel y se efectuaron las codificaciones manualmente sin emplear software de ningún tipo.

Resultados

Percepción social de la pluma

Gráfico 1. ¿Asocias “la pluma” con los varones, las mujeres o ambos sexos?



El 72% de los participantes asocian exclusivamente “la pluma” con una expresión de género femenina y con los varones homosexuales. Solo el 5% la relacionan con las lesbianas que asumen comportamientos masculinos. Y, un 23% la describen como un rasgo característico de ambos. Además, el 17,5% asegura que no es un atributo exclusivo de los sujetos homosexuales, afirmando que esta puede darse entre las personas heterosexuales.

En cuanto a los códigos culturales que socialmente se asignan como propios de la pluma, destacan los siguientes:

Gráfico 2. Códigos culturales asignados a la pluma en los varones

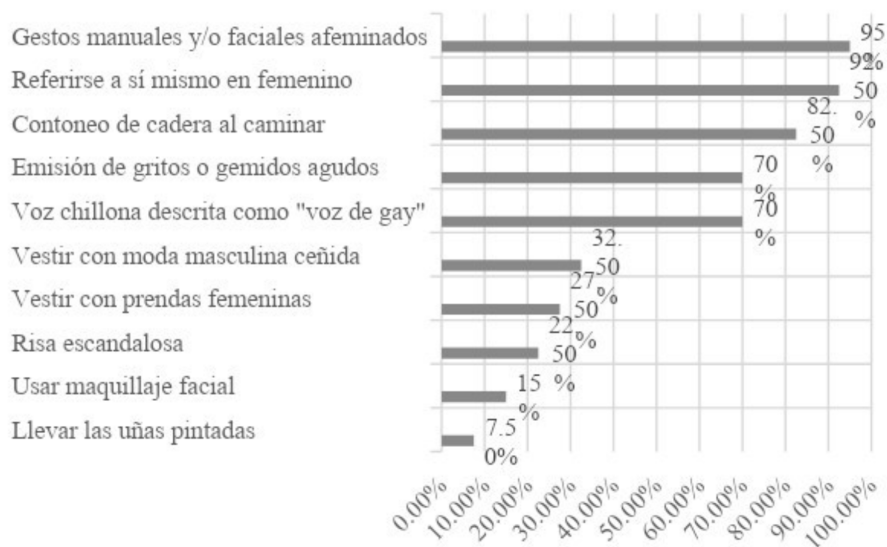
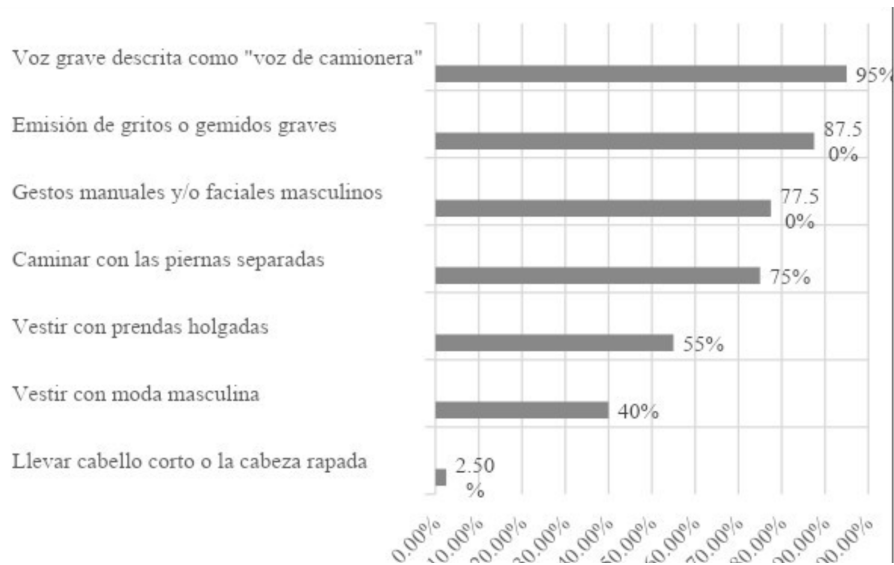
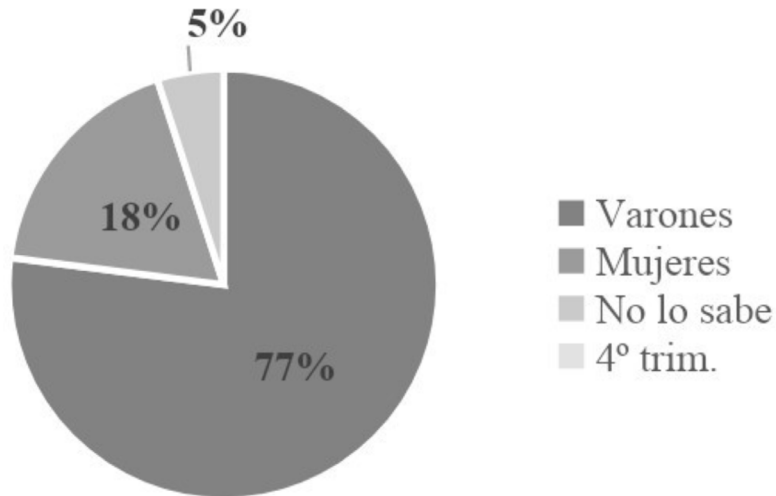


Gráfico 3. Códigos culturales asignados a la pluma en las mujeres



Percepción social de la plumofobia

Gráfico 4. ¿Crees que la plumofobia afecta a los varones gays, las mujeres lesbianas o a ambos?

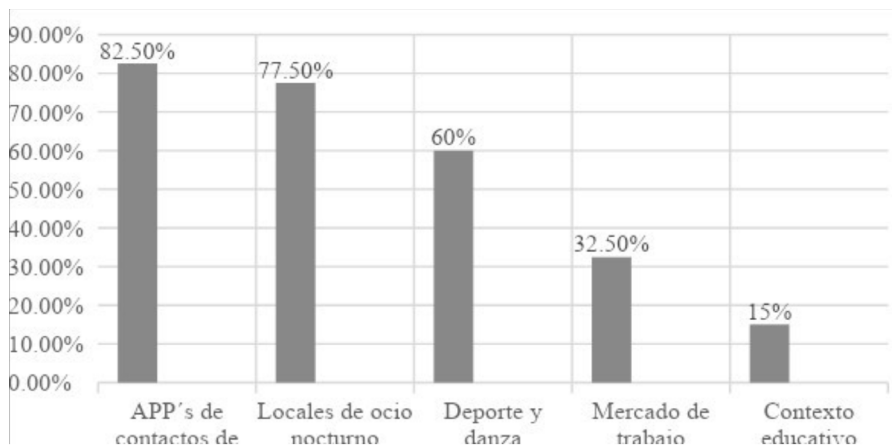


El 95% de los sujetos afirman saber qué es la plumofobia. De éstos, el 89,4% son capaces de definir dicho concepto e identificar sus principales características y manifestaciones, siendo definida por el 77% como “el rechazo, repulsión u odio hacia los varones homosexuales afe-minados” y, un 18% la describen como la aversión que pueden sufrir también las lesbianas masculinas. El 87,5% perciben este fenómeno social como de gran relevancia y gravedad, haciendo hincapié en que se tiende a restar importancia al mismo, así como a sus consecuencias y efectos sobre las víctimas.

Principales contextos sociales en los que se reproduce la plumofobia

Atendiendo a los diversos contextos sociales en los que la plumofobia se reproduce de forma más frecuente, cabe citar los que a continuación se exponen:

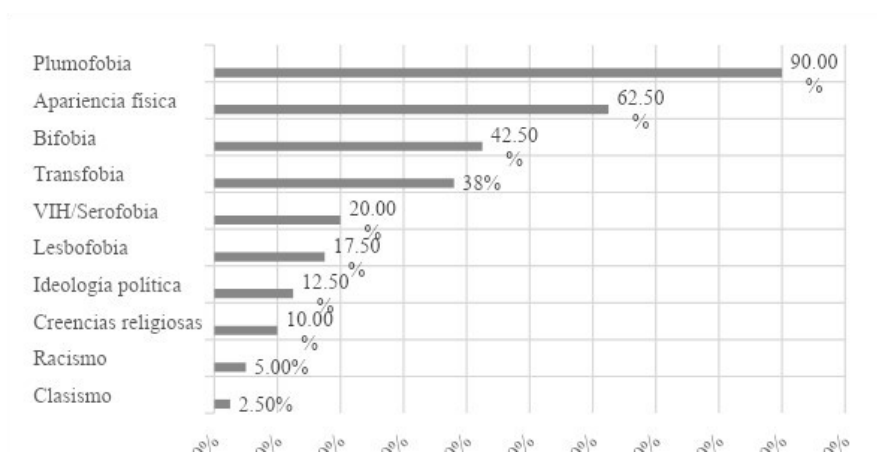
Gráfico 5. Contextos sociales en los que se reproduce la plumofobia.



Formas de discriminación en el colectivo LGTBI

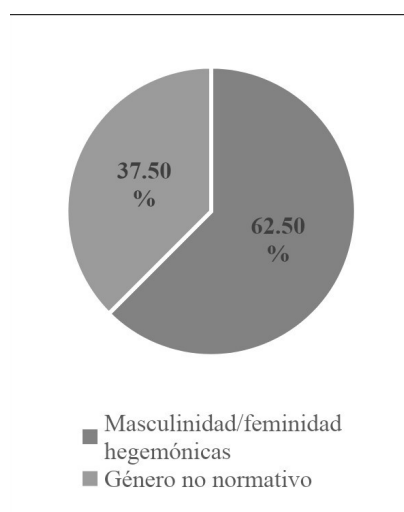
Respecto las principales formas de discriminación que se generan en el seno del colectivo LGTBI, destacan las que se describen en el siguiente gráfico:

Gráfico 6. Principales formas de discriminación dentro del colectivo LGTBI.



Probabilidades de inclusión y/o exclusión social según tipos de perfiles y prototipos sexuales

Gráfico 7. Modelos de género más deseados entre los homosexuales



El 62,5% de los participantes afirma que en la comunidad LGTBI existe una preferencia hacia los varones y mujeres que se inscriben en los modelos hegemónicos de género, constituyéndose éstos como los compañeros sexuales deseados. Es más, según el 80% de la muestra estos perfiles tienen más posibilidades y oportunidades de aceptación tanto por parte de colectivo como la sociedad en su conjunto. Por el contrario, el 70% manifiesta que los gays femeninos y las lesbianas masculinas son más propensos a padecer exclusión social e intolerancia, refiriendo el 75% que los hombres son más vulnerables a experimentar este tipo de prácticas discriminatorias.

Por otra parte, los rasgos o atributos que más desean y prefieren los homosexuales en sus posibles socios sexuales o potenciales parejas son los siguientes:

Gráfico 8. Atributos más deseados en los varones homosexuales.

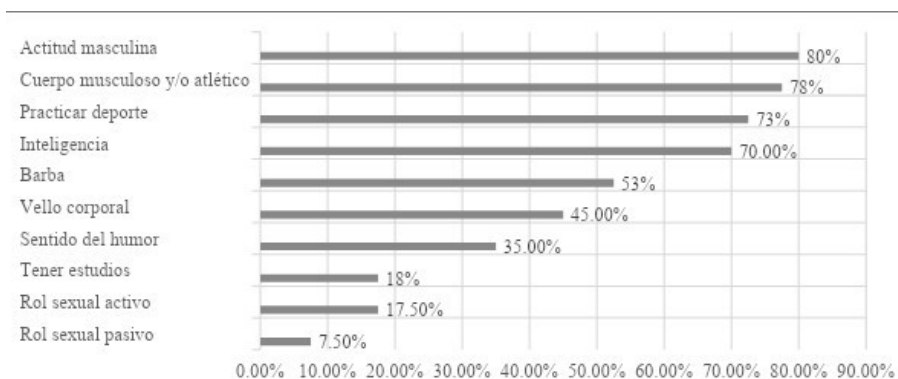
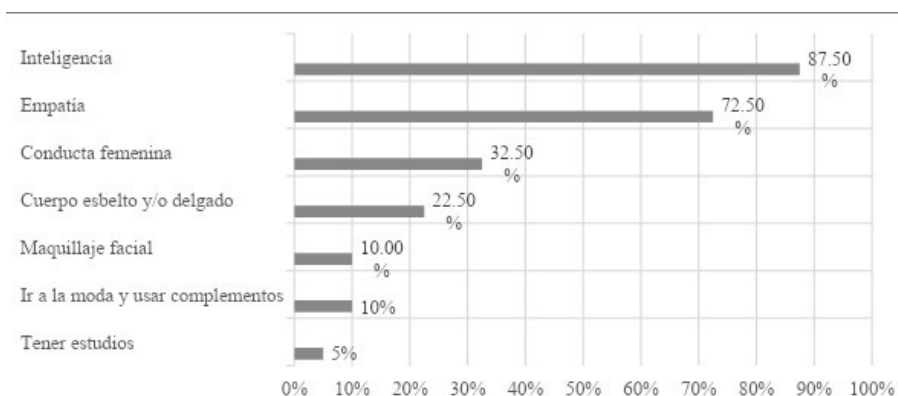


Gráfico 9. Atributos más deseados en las mujeres homosexuales.



Experiencias plumofóbicas

El 67,5% de los sujetos afirman haber presenciado actos plumofóbicos mientras que el 32,5% de los participantes aseguran no haberlos sufrido, aunque sí tienen conocimiento de ciertos casos. De los primeros, el 81,4% han sido víctimas de los mismos al menos una vez en su vida. Además, el 95% considera que se trata de conductas cada vez más frecuentes en el colectivo LGTBI, especialmente en internet, sobre todo en APP's de contactos de temática homosexual como Grindr y Wapo. Es más, el 85,2% opinan que la plumofobia puede obligar a las potenciales víctimas a adoptar conductas, actitudes o estilos de vida socialmente

atribuidas a las personas heterosexuales a fin de prevenir el acoso y la discriminación y, potenciar así sus probabilidades de inclusión social en sus círculos familiares, grupos de amistades y contexto sociolaboral.

Gráfico 10. Conductas, actitudes y estilos de vida adoptados por los varones gays para prevenir la plumofobia.

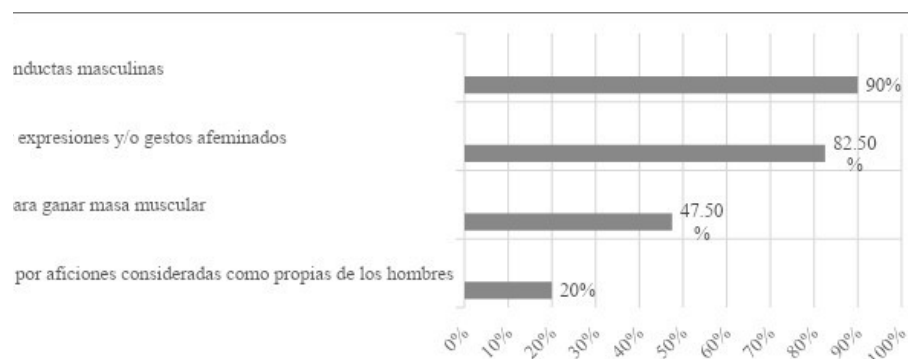
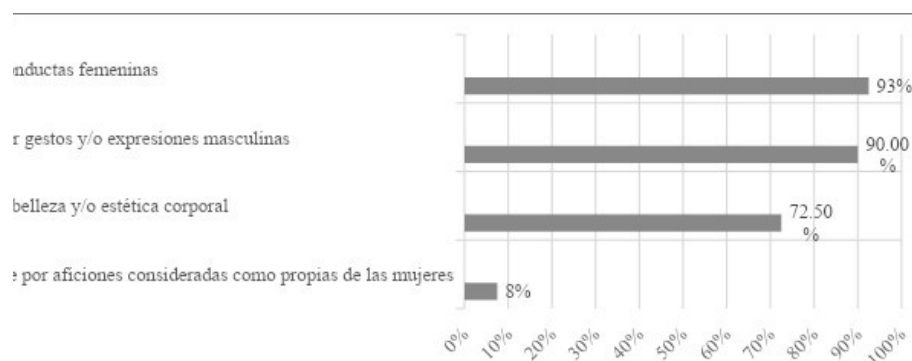


Gráfico 11. Conductas, actitudes y estilos de vida adoptados por las mujeres lesbianas para prevenir la plumofobia.

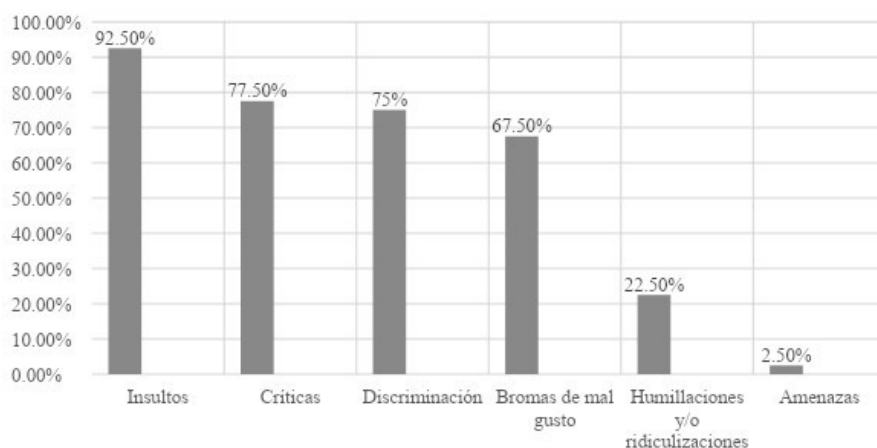


Por su parte, un 12,5% de los participantes aseguran haber adoptado conductas plumofóbicas hacia varones afeminados al menos una vez en su vida y, un 5% han sido cómplices de dichas prácticas discriminatorias.

Manifestaciones del discurso plumofóbico

En relación con las principales manifestaciones que adquiere el discurso de odio plumofóbico, el 92,5% reportan que los varones afeminados y las mujeres masculinas son especialmente susceptibles a sufrir insultos. Otras manifestaciones de dichas prácticas son las siguientes:

Gráfico 12. Principales manifestaciones que adquiere la plumofobia.



Y, los insultos que con mayor frecuencia sufren estos sujetos son los que a continuación se detallan:

Gráfico 13. Insultos más empleados para denigrar a los gays afeminados.

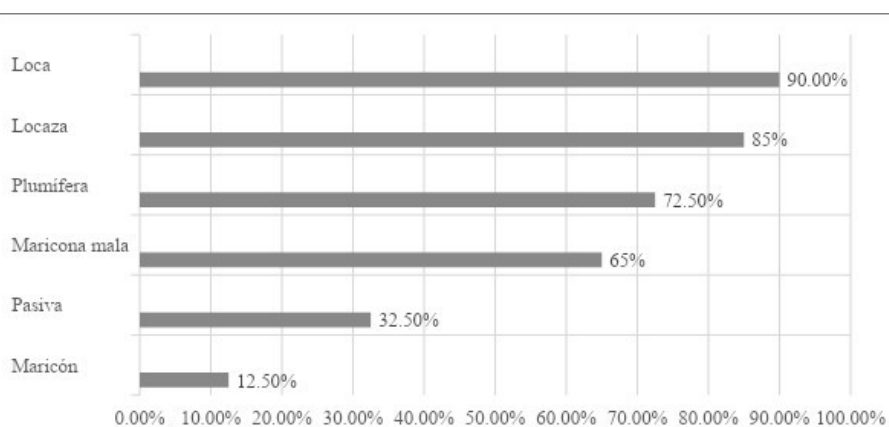
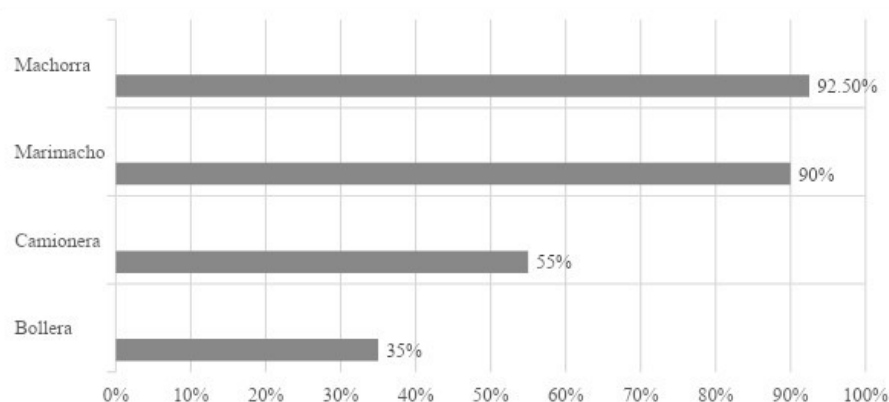
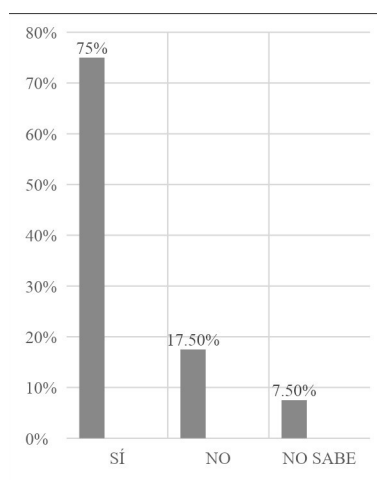


Gráfico 14. Insultos más empleados para denigrar a las lesbianas masculinas.

Tomando como referencia los descalificativos anteriormente citados, el 77,5% definen a “loca” y “machorra” como términos despectivos, haciendo alusión a que se trata de “personas ridículas con una necesidad imperiosa de llamar la atención” y, describiéndolos como “sujetos con cuya actitud degradan y avergüenzan a la comunidad LGTBI”.

Estereotipos sexuales

Gráfico 15. ¿Asocias el rol sexual pasivo con la feminidad y el activo con la masculinidad?

Por último, en el marco de las relaciones sexuales homosexuales, el 75% de los participantes asocian el rol sexual pasivo con la feminidad y el activo con la masculinidad, siendo además estos roles relacionados exclusivamente con los gays por un 92,5% de los sujetos y solo un 7,5% atribuyen dichos roles también a las lesbianas. Además, el 57,5% manifiesta la existencia de estereotipos sexuales de género, percibiéndose a los varones homosexuales masculinos, de complexión musculosa o atlética, voz grave, velludos, con barba y mentón y mandíbula anchos como “activos”, y a los afeminados de cuerpo delgado y/o esbelto con voz aguda, rasgos faciales aniñados y glúteos tonificados como “pasivos”. Un 30% niegan tales estereotipos y el 17,5% afirma no saberlo con certeza.

Discusión

Socialmente hablando, se percibe mayoritariamente a “la pluma” como un rasgo inherente a la homosexualidad masculina, lo que evidencia la visión androcéntrica que se tiene de la misma, así como la doble discriminación que sufren las lesbianas; por razón de su sexo y por motivo de su orientación sexual, hallándose en un plano secundario respecto a los gays debido a que no han alcanzado los mismos derechos, prestigio y status que los primeros a causa de las trabas que la sociedad les impone. De hecho, la poca visibilidad de ellas se debe precisamente al carácter predominantemente masculino del colectivo LGTBI. Además, en virtud de mi propia experiencia, en el terreno científico pueden identificarse un amplio número de trabajos sobre homofobia interiorizada que se focalizan en el estudio de los varones homosexuales en detrimento de las lesbianas y, lo que es más grave, en algunos de estos se asocia exclusivamente la homosexualidad con los hombres generándose una dicotomía en la concepción terminológica de la misma; por un lado los homosexuales, sólo considerados varones, y por el otro las lesbianas, como si estas últimas tuvieran una orientación sexual que difiriese por completo de los primeros. Los hallazgos también ponen de manifiesto que el principal motivo de discriminación entre varones homosexuales es la asunción de roles de género atribuidos al sexo opuesto, por ser considerados como no inscritos en los modelos hegemónicos de masculinidad, evidenciándose que la plumofobia representa un problema que ejemplifica el predominio del poder masculino y los tan arraigados valores heterosexistas, imponiendo una visión binaria masculino-femenino que refleja el papel de la homosexualidad en la producción y reproducción de las estructuras de dominación masculina (Ariza, 2018).

En términos de preferencias sexuales y relaciones de pareja, dentro del colectivo LGTBI despiertan mayor interés como potenciales compañeros aquellos perfiles que se inscriben en los modelos tradicionales de género, lo que demuestra la enorme influencia que el sistema heteropatriarcal ejerce en la construcción de los factores individuales y sociales que intervienen en los procesos de atracción sexual, emocional y afectiva, promoviendo valores que “normalizan” los rasgos propios de la heterosexualidad, presuponiéndolos como deseables y lícitos y, condenando aquellas prácticas que no se ajustan al binarismo hombre-mujer, perpetuándose la creencia de que todo hombre que tome una posición socialmente atribuida a la mujer se denigra al hacerlo como consecuencia de la devaluación de la feminidad en las sociedades machistas, justificándose el rechazo como un rasgo propio de la visión heteronormativa de la sexualidad humana (Rivas, 2017). Por lo que culturalmente se espera de varones y mujeres que piensen, sientan y actúen en función de lo que las estructuras normativas esperan de ellos, excluyendo a quienes no se inscriben en los modelos hegemónicos por percibirlos como transgresores de los mismos.

También es importante resaltar que la plumofobia adquiere un carácter especialmente gravoso en el universo online, lugar donde parece haber encontrado el acomodo perfecto al multiplicarse en plataformas y aplicaciones digitales de contactos homosexuales como “Grindr” y “Wapo, generándose en estas discursos de odio manifestados a través de mensajes ofensivos con los que se pretende denigrar al rol de género y sexual de las víctimas y, que hacen apología de la masculinidad y devalúan la feminidad, teniendo como resultado que el propio colectivo, el cual siempre se ha caracterizado y definido por ser un modelo y espacio de inclusión social, tolerancia, respeto y diversidad, haya demostrado ser tan selectivo y excluyente como el sistema heteronormativo al que pretende transformar. Ahora bien, no solo en internet se reproducen este tipo de prácticas discriminatorias, y a los resultados obtenidos me remito, ya que el segundo contexto social más reportado es el de los locales de ocio de temática LGTBI. Es más, basta con acudir a algunos de ellos, en concreto aquellos dirigidos en particular a perfiles “Leathers” y “Osos” y leer con atención los carteles de promoción de algunas de sus fiestas, advirtiéndose en estos mensajes del tipo “Solo tíos machos”, “Abstenerse locas y plumas”, “No plumíferas”, etc. Por lo que en ambos casos dichos discursos dan cuenta de la adscripción a los estereotipos patriarcales y la sanción social de los comportamientos femeninos, demostrándose que las prácticas masculinas hegemónicas rehúsan cualquier tipo de comportamiento percibido como afeminado

haciendo que se diferencie entre hombres reales de aquellos que no lo son (Hennen y Underwood, en García, 2020).

Igualmente, el refuerzo de la masculinidad hegemónica y la plumofobia se hacen muy visibles en el mundo del deporte y la danza, en los cuales resulta habitual el uso de estrategias de desmasculinización que directamente inciden sobre aquellos atletas y bailarines varones que expresan masculinidades diversas que difieren diametralmente del binarismo socialmente aceptado, por considerarse que “han fallado como hombres”.

En cuanto a las diversas manifestaciones del discurso de odio plumofóbico, los insultos se consolidan como el principal instrumento empleado para humillar y menospreciar a los varones afeminados y mujeres masculinas, utilizándose descalificativos de género invertido. Y, en el caso de los hombres, dicha estrategia tiene como objeto poner en duda su autoridad moral y denigrar su virilidad, así como devaluar sus capacidades y habilidades físicas y psicológicas, en un intento de ser representados como sujetos débiles que carecen de fortaleza o resistencia física, anímica y moral para afrontar o soportar situaciones que revisten cierta dificultad. Hecho que explica que el cuerpo musculoso y practicar deporte sean los sean atributos más deseados entre los varones homosexuales, por ser percibidos como rasgos propios de la masculinidad, del arquetipo de “macho” y la idea de una personalidad fuerte que refleje un orgullo gay seguro. De ahí que Duncan (Brennan, 2016), asegure que la insatisfacción por el cuerpo entre hombres gays y la idea de “varón de cuerpo musculado” a la que me vengo refiriendo sean generadoras de estados sociales y de autoestima, afirmando que la presión social por alcanzar la masculinidad tradicional hace que muchos hombres homosexuales se inscriban en este modelo.

Otro hallazgo realmente interesante es la percepción tan negativa que socialmente se tiene de la pluma, atribuyéndose a gays afeminados y lesbianas masculinas características muy desdeñosas hasta el punto de ser percibidos como sujetos que avergüenzan a la comunidad LGTBI, ya que, en el caso de los primeros, y tomando como referencia mi propia experiencia, es común que sean descritos como “hombres muy afeminados, envidiosos, malos, crímenes y promiscuos que desean ser mujeres. De actitud extravagante e histriónica y que adoptan conductas exageradas y artificiales”. Respecto a las segundas, estas son habitualmente percibidas como “mujeres maleducadas y rudas que se creen hombres y con mal carácter debido a la frustración que sienten por no poder serlo”.

Por último, respecto al marco de las relaciones sexuales homosexuales, el que se asocie el rol sexual pasivo con la feminidad y el activo con la masculinidad en el caso de los varones, es consecuencia de la concepción heterosexista que se tiene del acto sexual, ya que al ser el sujeto pasivo el receptivo en una relación sexual y el activo quien penetra, se presupone que el primero ejerce el rol sexual propio de la mujer y el segundo el del varón. Idea además que se extrapola a la creencia de que en el seno de las relaciones homoeróticas forzosamente debe existir una dicotomía en cuanto a la distribución y reparto de roles sexuales y, un desequilibrio en las relaciones de poder, de forma que el penetrado ha de actuar como fémica y ser por tanto el sumiso, débil y dócil, mientras que el penetrador ejercerá como varón, siéndole otorgados el poder, la fuerza y el dominio y, asumiendo la posición de “macho alfa” de la relación. Y, además, el hecho de que no se hable prácticamente de las lesbianas en términos de “activas y pasivas” es indicativo de la enorme presión social ejercida por el patriarcado, pues definir el rol activo como un atributo inmanente de la virilidad implica la legitimización del poder al varón. Ello genera que social y culturalmente se considere que la mujer por el simple hecho de serlo deba adoptar una expresión de género femenina estando sentenciada a ser la eterna doblegada, resultando impensable que pueda ejercer un rol dominante en una relación de convivencia, aunque sea con alguien de su mismo sexo, ya que históricamente es un papel asignado en exclusiva al hombre.

Es más, los rasgos físicos atribuidos a dichos roles sexuales son un reflejo de la existencia de estereotipos sexuales y mitos que desvirtúan a la homosexualidad, pues en el imaginario colectivo se suele definir a los varones gays activos como “viriles”, siendo percibidos como el prototipo ideal de la masculinidad, mientras que se denigra a aquellos que ejercen un rol sexual pasivo, siendo a veces representados como afeminados, lo que provoca que sufran estigma social y sean tildados despectivamente de “pasivas”, evidenciándose que el hecho de ser el sujeto receptivo de la relación sexual puede interpretarse como algo vergonzoso que debe ser ocultado.

Conclusiones

A la luz de la discusión y, habiéndose puesto de manifiesto el enorme impacto de la plumofobia en las construcciones del género y la representación de las identidades sexuales, se hace necesario abordar dicho fenómeno social como un intento de aproximación a la reflexión teó-

rica y a la intervención práctica de la realidad afectivo- sexual del ser humano.

Tal aproximación supone que los diversos agentes sociales deben asegurar la garantía de derechos y libertades de las minorías sexuales, en especial de aquellas que no se inscriben en las estructuras normativas y presentan un elevado riesgo de victimización y exclusión social. Esto conlleva, por un lado, fomentar el desarrollo de estudios en esta línea, y ello con el objeto de visibilizar a la plumofobia dado su carácter latente y opresor, y más cuando se trata de un tema escasamente tratado en el ámbito académico, y por el otro, impulsar la puesta en marcha de programas y proyectos de carácter socioeducativo a fin de generar dinámicas de inclusión social y tolerancia hacia aquellos sujetos que no se ajustan a los cánones heteronormativos, con el propósito de visibilizar a la pluma como un rasgo o cualidad que aporta diversidad a la sociedad en su conjunto y, esta sea reconocida como una señal de identidad más de entre todas aquellas que conforman a la comunidad LGTBI.

También, el incremento de la plumofobia online evidencia el urgente desarrollo de iniciativas que estudien su identificación, ya que automatizando su detección es posible reducir su propagación. De hecho, han surgido enfoques que desarrollan técnicas que tratan de detectar los discursos de odio en general en el contenido textual de internet. Pero el problema radica en que la detección automática de estos discursos se basa en un sistema de circuito cerrado, lo que significa que las personas son conscientes de estas técnicas y tratan de implementar distintas estrategias para evitar la detección y bloqueos de cuentas, como usar expresiones sutiles. Por lo que el otro reto es desarrollar sistemas automáticos de detección de cara al futuro que sean capaces de identificar eficazmente este tipo de contenidos en el corpus lingüístico (MacAvaney, y cols., 2019).

Referencias

- Alfred, L. y Martin, J. (2019). The Tweet has two faces: Two-faced humor, black masculinity, and Romphim. *Journal of Cinema and Media Studies*, 58(3), 160- 165. DOI:10.1353/cj.2019.0031
- Ariza, S. (2018). “Las plumas son para las gallinas”: Masculinidad, plumofobia y discreción entre hombres. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 72(2), 453-470. DOI: 10.3989/rdtp.2018.02.009

- Bermejo, D. (27 de junio de 2017). «Plumofobia», así es la homofobia entre gays que se multiplica en internet. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/f5/comparte/2017/06/27/5950fa0a46163f5d-4b8b465d.tml>
- Billings, A.C., Moscowitz, L.M., Rae, C., y Brown, N. (2015). The art of coming out: Traditional and social media frames surrounding the NBA's Jason Collins. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 92(1), 142-160. DOI: 10.1177/1077699014560516
- Brennan, J. (2016). "Shouldn't Tom Daley be a bottom"?: Homosexual stereotyping online. *Sexualities*, 19(7), 853-868. DOI: 10.1177/1363460716638089
- Campo, A., Herazo, E., y Oviedo, L. (2015). Homofobia internalizada en hombres homosexuales: Un estudio cualitativo. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 12(2), 140-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156564>
- COGAM. (2005). *Homofobia en el Sistema Educativo*. Recuperado de https://eprints.ucm.es/35733/1/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf
- Fejes, F. (2000). Making gay masculinity. *Critical Studies in the Media Communication*, 17(1), 113-116. DOI: DOI: 10.1080/15295030009388382
- García, A. (2020). Discursive representation of masculinity and femininity in Tinder and Grindr: Hegemonic masculinity, feminine devaluation and femmephobia. *Discourse y Society*, 31(4), 390-410. DOI: 10.1177/0957926520903523
- MacAvaney, S. y cols. (2019). Hate Speech detection: Challenge and solutions. *PLOS ONE*, 14(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221152>
- Miller, B. (2018). Textually presenting masculinity and the body on mobile dating Apps for men who have sex with men. *The Journal of Men's Studies*, 26(3), 305-326. DOI: <https://doi.org/10.1177/1060826518773417>
- Poole, J. (2014). Queer representations of gay males and masculinities in the Media. *Sexuality y Culture*, 18, 279-290. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12119-013-9197-y>
- Pueggeli, A. (10 de enero de 2016). ¿No te gustan los hombres femeninos o las mujeres masculinas? *Lo tuyo se llama plumofobia*. 20minutos. Recuperado de <https://blogs.20minutos.es/1-de-cada-10/2016/01/10/plumofobia/>
- Rodriguez, N. S., Huemmer, J., y Blumell, L. E. (2016). Mobile Masculinities: An Investigation of Networked Masculinities in Gay Dating Apps. *Masculinities and Social Change*, 5(3), 241-267. DOI: 10.17583/MCS.2016.2047

Rivas, R. (2017). La diferencia entre los otros. Homofobia en el discurso subalterno. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 14(1), 97-111. DOI: 10.15517/c.a..v14i1.28616

Actitud hacia la masturbación: estudio comparativo entre gays y lesbianas



Laura Elvira Muñoz-García, Óscar Cervilla, Ana Isabel Arcos- Romero, Ana Álvarez-Muelas, Cristóbal Calvillo y Pablo Mangas
Laboratorio de Sexualidad Humana, Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento. Universidad de Granada (España)

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Referencias

Introducción

Un gran número de personas descubren sus cuerpos y respuestas sexuales a través de la masturbación a lo largo de sus vidas (Atwood y Gagnon, 1992). Esta práctica resulta muy importante para el desarrollo de una sexualidad saludable (Coleman, 2003; Langfeldt, 1981) y constituye un marcador del desarrollo sexual (Bancroft y cols., 2003). Un ejemplo de ello se encuentra en mujeres, ya que aquellas que llevan a cabo la práctica de la masturbación durante su adolescencia manifestaron menor dificultad en la excitación sexual y mayor frecuencia de la experiencia del orgasmo durante la adultez en comparación con las que no realizaban esta práctica (Carvalheira y Leal, 2012).

Es relevante destacar la importancia de la actitud hacia la conducta de masturbación, ya que guarda una estrecha relación con la práctica de esta conducta sexual (Sümer, 2015; Zimmer y Imhoff, 2020), sin embargo, su estudio es escaso a través de la literatura (Hogarth y Ingham, 2009), algo que probablemente haya sido mantenido por la escasez de instrumentos para evaluarla. La escala Negative Attitudes Towards Masturbation (NATM; Mosher, 2011) originalmente fue desa-

rollada con este objetivo, el de evaluar la actitud que manifiesta la persona hacia la práctica de masturbación. Para ello, esta medida de autoinforme mide la culpa asociada a esta conducta sexual, que puede estar causada por el sesgo de las cogniciones que se tienen hacia esta práctica, generando una serie de sentimientos negativos (por ejemplo, desagrado, vergüenza y miedo). Esta escala ha sido recientemente adaptada utilizando una amplia muestra de población española, evidenciando la importancia de esta medida y su papel en la relación con otras variables relevantes para la salud sexual (Cervilla *y cols.*, 2020). Además de la necesidad de mayor investigación sobre la actitud hacia la masturbación, destaca que su estudio se ha realizado desde una perspectiva de heteronormatividad (Kaestle y Allen, 2011). El número de investigaciones en otros colectivos es escaso, por lo que el objetivo de esta investigación es analizar la actitud hacia la masturbación en gays y lesbianas de nacionalidad española para proporcionar evidencias sobre esta actitud en este colectivo.

Método

Participantes

Se contó con una muestra de 239 participantes de nacionalidad española (150 hombres y 89 mujeres) con orientación homosexual y edades comprendidas entre 18 y 62 años ($M = 33,28$; $DT = 13,59$). Los criterios de inclusión para la participación en esta investigación fueron tener orientación homosexual (puntuaciones de 6 y 7 en la escala Kinsey), nacionalidad española y mayoría de edad (18 años o más).

Instrumentos

- Cuestionario Sociodemográfico. Recaba información sobre sexo, edad y nacionalidad.
- Escala de Kinsey (Kinsey *y cols.*, 1998). Identifica la orientación sexual de la persona mediante ocho ítems que van desde 1 (Exclusivamente heterosexual) hasta 7 (Exclusivamente homosexual).
- Versión breve española del Negative Attitudes Towards Masturbation Inventory (NATMI; Cervilla *y cols.*, 2020; Mosher, 2011) Se

compone de diez ítems que recogen afirmaciones sobre la evaluación de la conducta de masturbación. Cada ítem se contesta en una escala tipo Likert de cinco puntos desde 1 (totalmente falso) hasta 5 (totalmente verdadero). Puntuaciones elevadas indican actitud más negativa hacia la masturbación. Es un inventario con buenas propiedades psicométricas, su fiabilidad de consistencia interna es elevada (coeficiente alfa ordinal de 0,95), además, ha mostrado una buena validez de constructo y es capaz de discriminar con sus puntuaciones en otras actitudes sexuales y en el funcionamiento sexual (Cervilla *y cols.*, 2020).

Procedimiento

La evaluación se realizó en formato online a través de la aplicación Open Source LimeSurvey, ubicada en los servidores de la Universidad de Granada. La participación en el estudio era totalmente voluntaria y anónima, y los participantes fueron informados mediante un consentimiento informado del objetivo del estudio, y las garantías de anonimato y confidencialidad de sus respuestas. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de Investigación Humana de la Universidad de Granada.

Análisis de datos

Las puntuaciones de la escala NATMI se agruparon en grado de acuerdo (puntuaciones 1 y 2) y grado de desacuerdo (puntuaciones 4 y 5). Seguidamente, mediante tablas de contingencia se comparó la prevalencia de acuerdo/desacuerdo entre hombres y mujeres para cada ítem sobre la actitud hacia la conducta de masturbación, y se analizaron las diferencias significativas a través de la prueba Chi cuadrado.

Resultados

En la Tabla 1, se presentan los porcentajes de acuerdo y desacuerdo en las afirmaciones sobre la actitud a la masturbación. Como refleja la prueba Chi cuadrado, no se encontraron diferencias significativas entre gays y lesbianas en la prevalencia de acuerdo y desacuerdo ante la actitud de masturbación. De hecho, las respuestas en algunos ítems son

tan similares que no se ha podido calcular dicho estadístico, como es el caso de los siguientes ítems: “La masturbación es un signo de debilidad o un pecado contra uno/a mismo/a”, “La práctica de la masturbación puede conducir a la homosexualidad”, “Tras masturbarse, las personas deberían sentir vergüenza” y “Jugar con los propios genitales es asqueroso”.

Por otra parte, se muestra un gran grado de acuerdo en el ítem que describe una actitud positiva hacia la masturbación, por lo que en definitiva, tanto gays como lesbianas presentan actitudes muy positivas hacia la masturbación.

Tabla 1. Diferencias en el porcentaje de acuerdo entre hombres y mujeres en actitudes hacia la masturbación.

Ítems	Hombres	Mujeres		
	% de acuerdo	% de acuerdo	χ^2	p
1. La masturbación es un signo de debilidad o un pecado contra uno/a mismo/a	0%	0%	-	-
2. La masturbación en adultos es una conducta infantil e inmadura	1,3%	0%	1,179	0,278
3. La práctica de la masturbación puede conducir a la homosexualidad	0%	0%	-	-
4. Tras masturbarse, las personas deberían sentir vergüenza	0%	0%	-	-
5. Cuando me masturbo me siento culpable	2,2%	0%	1,971	0,164
6. Jugar con los propios genitales es asqueroso	0%	0%	-	-
7. La masturbación es una conducta que está de más	1,4%	0%	1,160	0,281
8. Cuando me masturbo, me doy asco	1,1%	0%	0,946	0,331
9. La masturbación es una conducta sexual normal	98,9%	100%	0,944	0,331

Nota. χ^2 = Chi cuadrado

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue analizar la actitud hacia la masturbación que manifiestan gays y lesbianas. Los resultados muestran que tanto un grupo como otro presentan actitudes muy similares hacia la masturbación. De hecho, destaca el desacuerdo general con los ítems que recogen una actitud negativa hacia esta conducta.

A pesar de que estudios recientes siguen demostrando una persistencia de actitud negativa hacia la masturbación, incluso en población joven (Carvalhoira y Leal, 2013; Castellini y cols., 2016; Sierra y cols., 2013). Estos resultados van en la misma línea de lo encontrado por Cervilla y cols. (2020) en un reciente estudio donde evaluaron las actitudes negativas hacia la masturbación en población heterosexual española.

Observaron que había una amplia proporción de participantes que manifestaron también una actitud positiva hacia esta conducta. Estos resultados reflejan la alta prevalencia de actitudes positivas hacia la masturbación propia de sociedades occidentales (Burri y Carvalhoira, 2019). Cabe destacar la importancia de complementar medidas explícitas como las utilizadas en este estudio con otras de tipo implícito (Haus y Thompson, 2020), que permitan captar de manera más amplia si el estigma social que ha acompañado a esta conducta históricamente puede predecir la actitud implícita hacia la misma.

Este trabajo preliminar abre la puerta a profundizar en el papel que tiene la actitud hacia la masturbación con otras variables relacionadas con la salud sexual. La consideración del estudio de dicha actitud adquiere especial relevancia teniendo en cuenta las relaciones que se han observado entre esta medida de actitud y otras variables psicosexuales importantes para la salud sexual, como puede ser la erotofilia, las actitudes hacia las fantasías sexuales o el funcionamiento sexual, entre otras (Cervilla y cols., 2020).

Los resultados de esta investigación deben ser considerados teniendo en cuenta ciertas limitaciones. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo incidental no probabilístico y, además, la muestra estuvo compuesta exclusivamente por personas con orientación homosexual, lo que limitaría la generalización de estos hallazgos.

Para concluir, este trabajo muestra que tanto hombres gays como lesbianas manifiestan una actitud positiva similar hacia la masturba-

ción. Futuras investigaciones deberán abordar la prevalencia de dichas actitudes en esta población ampliando su estudio a otras minorías con distinta orientación sexual, para analizar su relación con otras variables psicosexuales importantes para la salud sexual. Esto ayudará a considerar su inclusión en contextos educativos para promover actitudes más positivas que ayuden a desarrollar una sexualidad saludable.

Referencias

- Atwood, J. y Gagnon, J. (1992). Masturbatory behavior in college youth. *Journal of Sex Education and Therapy*, 13, 35-42.
- Bancroft, J., Herbenick, D. L. y Reynolds, M. A. (2003). Masturbation as a marker of sexual development: Two studies 50 years apart. En J. Bancroft (Ed.), *Sexual development in childhood* (pp.156– 186). Indiana University Press.
- Burri, A. y Carvalheira, A. (2019). Masturbatory Behavior in a Population Sample of German Women. *The Journal of Sexual Medicine*, 16, 963-974. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2019.04.015>
- Carvalheira, A. y Leal, I. (2012). Masturbation among women: Associated factors and sexual response in a Portuguese community sample. *Journal of Sex y Marital Therapy*, 39, 347-367. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2011.628440>
- Castellini, G., Fanni, E., Corona, G., Maseroli, E., Ricca, V. y Maggi, M. (2016). Psychological, relational, and biological correlates of ego-dystonic masturbation in a clinical setting. *Sexual Medicine*, 4, 156-165. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2016.03.024>
- Cervilla, O., Vallejo-Medina, P., Gómez-Berrocal, C. y Sierra, J. C. (2020). *A Spanish adaptation of Negative Attitudes Towards Masturbation Inventory*. Manuscrito en preparación.
- Coleman, E. (2003). Masturbation as a means of achieving sexual health. *Journal of Psychology y Human Sexuality*, 14, 5-16. https://doi.org/10.1300/J056v14n02_02
- Haus, K. R. y Thompson, A. E. (2020). An Examination of the Sexual Double Standard Pertaining to Masturbation and the Impact of Assumed Motives. *Sexuality y Culture*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09666-8>
- Hogarth, H. e Ingham, R. (2009). Masturbation among young women and associations with sexual health: An exploratory study. *Journal of Sex Research*, 46, 1–10. <https://doi.org/10.1080/00224490902878993>

- Kaestle, C. E. y Allen, K. R. (2011). The role of masturbation in healthy sexual development: Perceptions of young adults. *Archives of Sexual Behavior*, 40, 983– 994. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9722-0>
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B. y Martin, C. E. (1998). *Sexual behavior in the human male*. Indiana University Press.
- Langfeldt, T. (1981). Childhood masturbation. En L. L. Constantine y F. M. Martinson (Eds.), *Children and Sex* (pp. 63-74). Little Brown.
- Mosher, D.L. (2011). Negative Attitudes Toward Masturbation. En T.D. Fisher, C.M. Davies, W.L. Yarber y S.L. Davis (Eds.), *Handbook of sexuality-related measures* (3ª ed., pp. 487-488). Routledge.
- Sierra, J. C., Santos Iglesias, P. y Monge, F. S. (2013). Inventario de actitudes negativas hacia la masturbación: validez, fiabilidad y propuesta de una versión reducida para población adolescente. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22, 57-65.
- Sümer, Z. H. (2015). Gender, religiosity, sexual activity, sexual knowledge, and attitudes toward controversial aspects of sexuality. *Journal of Religion and Health*, 54, 2033-2044. <https://doi.org/10.1007/s10943-014-9831-5>
- Zimmer, F. y Imhoff, R. (2020). Abstinence from masturbation and hypersexuality. *Archives of Sexual Behavior*, 49, 1333-1343. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01623-8>

Respuestas políticas y sociales a las demandas del colectivo LGTBIQ+ en España



José Vázquez González
Universidad de Sevilla (España)

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Discusión
- Referencias

Introducción

El 13 de enero de 2020, el Ministerio de Igualdad anunciaba la creación de una Dirección General de Diversidad Sexual, cuya función sería la de desarrollar y promover “la no discriminación LGTBI de forma transversal en las políticas públicas y el impulso de la sensibilización en esta materia” (Borraz, 2020). Este hecho, sin precedentes hasta el momento, confirma la apuesta sociopolítica española por la integración y aceptación de la diversidad sexual y de género. Históricamente, España ha sido uno de los países que encabeza el reconocimiento de derechos y la protección en materia legislativa de las personas LGTBIQ+ (ILGA Mundo, 2019). Además, estudios recientes internacionales afirman que España es el país donde la homosexualidad está más aceptada socialmente (Adamczyk y Liao, 2019).

Sin embargo, el 57% de las personas LGTBIQ+ en España consideran que el gobierno no lleva a cabo medidas eficaces para combatir el prejuicio y la intolerancia (FRA, 2020). Este descontento puede explicarse por el aumento de los delitos de odio basados en la orientación y la identidad sexual (FELGTB, 2018), el aumento de la homofobia y la transformada entre los jóvenes (Observatorio Andaluz contra la homofobia).

bia, bifobia y transfobia, 2019); la discriminación y la invisibilización de las personas LGTBIQ+ en su entorno laboral, etc. El miedo de las personas LGTBIQ+ puede entenderse en tanto nos centramos en un contexto sociopolítico convulso donde los actores o “activistas anti-género” empiezan a adquirir de nuevo mayor poder político, social y mediático (Cornejo-Valle y Pichardo, 2018: 530). Y es en momentos inestables y políticamente polarizados, como el actual (Trujillo y Montabes, 2019), cuando los movimientos sociales “cobran cada vez más protagonismo” (Barandiarán y cols., 2020). Del mismo modo, con la aparición de nuevos actores políticos, el electorado ha reemplazado su sentimiento identitario partidista por el voto temático (García y D’Adamo, 2004), es decir, su apoyo a un determinado partido está condicionado por la posición que este tome respecto a un tema. En este sentido, “los partidos adaptan sus posiciones y preferencias de acuerdo al estrato objetivo del electorado” (Álvarez, 2018: 3), con el fin de “asegurarse los votos tras la promesa de realizar algún cambio si consiguen gobernar” (Aljama y Pujol, 2013). Calvo resume este proceso simbiótico al afirmar que la penetración de las demandas de los movimientos sociales en las agendas de los partidos políticos está relacionada con la existencia de un intercambio entre autoridades y activistas, mediante el cual los primeros prestan su apoyo en las diferentes arenas de competición política como contraprestación a los recursos de tipo cultural, electoral y simbólicos que los segundos son capaces de ofrecer (Calvo, 2017).

Tomando estas ideas como punto de partida, el objetivo de esta investigación es el de analizar y describir las discrepancias entre las demandas LGTBIQ+ en España, y el estado de la opinión pública en las dimensiones de los programas electorales (respuesta política) y de la opinión de sus votantes (respuesta social). Para ello, es necesario conocer cuáles son las demandas y necesidades del colectivo LGTBIQ+ en España; sintetizar y analizar las propuestas recogidas en los programas electorales en materia LGTBIQ+; y, por último, estimar la opinión de los votantes de cada partido en relación a las demandas del colectivo.

La estructura el planteamiento de este trabajo se sostienen en una metodología mixta (Chaves-Montero, 2018), lo que permite una mayor comprensión de los hechos y acercarse a los mismos desde distintas perspectivas (Caro González y cols., 2014).

Al inicio de esta investigación, hubo que hacerle frente al problema que podía derivar de la realidad política español. Con una de las legislaturas más polarizadas y plurales en cuanto a composición y re-

presentación (Ley, 2019), con 16 partidos en el parlamento, fue necesario seleccionar una muestra. Se consideró entonces llevar a cabo un muestreo no probabilístico intencional, con el fin de estudiar aquellos grupos políticos con mayor representación en la cámara. Los partidos analizados son: PSOE (120 escaños y 28% de votos), Partido Popular (89 escaños y 20,82% de votos), VOX (52 escaños y 15,09% de votos), Unidas Podemos (35 escaños y 12,84% de votos), y Ciudadanos (0 escaños y 6,79% de votos).

Por otro lado, y ante la dificultad de definir de forma precisa las demandas o *political issues* de un colectivo social tan homogéneo como el de las personas LGTBIQ+, se decidió recurrir al Decálogo elaborado por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB). Este documento, cuya primera versión nace en 2015, se elabora de forma previa a las elecciones generales con el fin de buscar un compromiso por parte de los partidos. En la última versión del mismo (2019) se recogían 10 demandas que podemos agrupar en cinco temas: educación, familia, transexualidad, discriminación y derechos.

Con el fin de determinar cuál es la respuesta política, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de los programas electorales. Esta técnica permite “la interpretación subjetiva del contenido textil” (Hsiu-Fang y Shannon, 2005) y posibilita “identificar actitudes, creencias, deseos, valores, etc de personas, grupos, organizaciones o países” (Fernández, 2006). Además, permite “des-ocultar” o “re-velar” no sólo lo explícito, sino todo “lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo iédito” del mensaje (Piñuel, 2002). Hemos tomado como ejemplo el diseño meteorológico de Martínez-Pérez y Ortiz-Revilla, dada la sencillez, relevancia y extensión de su modo de obrar en una investigación con objetivos similares a ésta (2020). Además, las unidades de análisis o registro utilizadas son las proposiciones de los programas electorales, siguiendo el ejemplo de Álvarez (2015).

Para determinar las respuestas sociales, se ha llevado a cabo una encuesta. Las preguntas del cuestionario responden a la opinión del encuestado sobre las demandas propuestas por el colectivo LGTBIQ+. Para la elaboración de las mismas, se ha tenido como base las temáticas apreciadas en el decálogo de las demandas. Se utilizó una escala de likert con 5 valores, siendo 1 equivalente a “nada de acuerdo” con la medida o demanda en cuestión, y 5 “Muy de acuerdo”. Dada la situación surgida a partir de la COVID-19, fue necesario realizar la encuesta online. A pesar de las críticas que recibe este tipo de encuestas (Larri-

naga, 2019; Alarcón y García, 2018), el hecho de que se haga online ayuda a reducir el sesgo de deseabilidad social (Sanz y cols., 2018). En un primer momento, se llevó a cabo un muestreo por bola de nieve (Arroyo y Lobera, 2019). Una vez publicado el cuestionario, al observar el notable sesgo geográfico e ideológico, se llevó a cabo una campaña de promoción del cuestionario a través de Twitter Ads (del 7 al 12 de mayo de 2020). Los targets seleccionados para esta campaña fueron: personas de 18 años en adelante residentes en Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Jaén; y las personas de 25 años en adelante, afines a perfiles oficiales del Partido Popular, Ciudadanos, Vox, y sus líderes políticos.

Tabla 1. Características de los participantes de la encuesta

Características de los participantes							
				Antes de la campaña de promoción	Durante la campaña de promoción	N	%
Identidad de género y orientación sexual (¿Pertenece al colectivo LGTBI?)	Cis- Heterosexual (No pertenece al colectivo LGTBI)			76	168	244	63,54 %
	Cis-Gay			13	55	68	17,70 %
	Cis-Lesbiana			7	11	18	4,68 %
	Cis-Bisexual			20	24	44	11,45 %
	Trans- (Heterosexual, Gay, Lesbiana o bisexual)			3	7	10	2,60 %
		Antes de la campaña de promoción		Durante la campaña de promoción		N	%
		(Persona NO LGTBI) n= 244	(Persona LGTBI) n=140	(Persona NO LGTBI) n= 244	(Persona LGTBI) n=140		
Sexo	Hombre	27	20	73	69	190	49,47 %
	Mujer	49	19	93	26	186	48,43 %
	Prefiero no decirlo	0	3	2	3	8	2,08 %
Edad	De 18 a 24	25	25	51	55	156	40,62 %
	De 25 a 34	9	14	38	28	88	22,91 %
	De 35 a 44	9	1	31	9	50	13,02 %
	De 45 a 54	23	2	36	5	66	17,18 %
	De 55 a 64	9	0	10	1	20	5,2 %
	65 o más	0	0	0	0	4	1,04 %

Edad	De 18 a 24	25	25	51	55	156	40,62 %
	De 25 a 34	9	14	38	28	88	22,91 %
	De 35 a 44	9	1	31	9	50	13,02 %
	De 45 a 54	23	2	36	5	66	17,18 %
	De 55 a 64	9	0	10	1	20	5,2 %
65 o más	0	0	0	0	4	1,04 %	
Provincia	Almería	4	0	6	4	14	3,64 %
	Cádiz	4	1	7	12	24	6,25 %
	Córdoba	0	0	9	5	14	3,64 %
	Granada	2	2	14	9	27	7,03 %
	Huelva	24	15	29	14	85	22,13 %
	Jaén	0	1	10	10	21	5,46 %
	Málaga	1	1	19	9	30	7,81 %
	Sevilla	40	22	45	35	169	44,01 %
Nivel de estudios	Sin estudios	0	0	0	0	0	0 %
	Primaria	1	0	6	1	8	2,08 %
	Secundaria inferior	2	1	3	1	7	1,82 %
	Secundaria superior	11	17	26	21	75	19,53 %
	F.P.	15	5	24	11	55	14,32 %
	Universitarios	46	19	98	61	224	58,33 %
	Otros	1	0	9	3	13	3,38 %
	No contesta	0	0	2	0	2	0,52 %
Recuerdo de voto (elecciones generales 10 Noviembre de 2019)	PSOE	18	8	54	30	110	28,64 %
	PP	11	0	18	5	34	8,85 %
	VOX	2	2	19	7	19	4,96 %
	Unidas Podemos	24	22	32	33	110	28,64 %
	Ciudadanos	2	1	15	7	25	6,51 %
	Otros partidos	6	3	9	6	23	5,98 %
	En blanco	0	1	2	0	3	0,78 %
	Voto nulo	2	0	1	2	5	1,30 %
	No recuerda	0	1	6	0	7	1,82 %
	No contesta	11	3	12	8	34	8,85 %

Resultados

Este trabajo se encuentra enmarcado dentro de una investigación de mayor calado y extensión, por lo que para facilitar la comprensión de las ideas generales mínimas, los resultados presentados suponen una síntesis de los aspectos claves.

En materia de educación, Unidas Podemos (2019) y PSOE (2019) apuestan por la inclusión de la diversidad afectivo-sexual y de identidad en el currículo académico. Vox (2019), por el contrario, aboga por

la necesidad de una “autorización expresa de consentimiento” por parte de los padres para que sus hijos reciban educación con valores sexuales. Los votantes de Unidas Podemos (4,71) y PSOE (4,56) seguidos de los votantes de Ciudadanos (3,94) y PP (3,65) son quienes más estaban de acuerdo con la inclusión curricular. Respecto al “PIN Parental”, son los votantes de Vox quienes muestran mayor grado de acuerdo con esta medida (4,28), seguidos de los votantes de PP (3,58). Esta propuesta registró un elevado grado de desviación en las respuestas (1,38), lo que nos permite afirmar la existencia de disenso al respecto.

Respecto al tema familiar, Ciudadanos (2019) y Unidas Podemos (2019) defienden el reconocimiento y la protección de la diversidad familiar. Esta medida parece contar con el acuerdo de la mayoría de los votantes (Unidas Podemos, 4,87; PSOE, 4,72; Ciudadanos, 4,47; PP, 4,44). Algo similar ocurre con respecto al acceso a los tratamientos de reproducción asistida, medida defendida por PSOE (2019), Unidas Podemos (2019) y Ciudadanos (2019). Una de las demandas que mayor discordancia ha generado, y que por lo tanto afirmamos que ha pasado a ser un clivaje (Aguilar, 2018), es la referida a la gestación subrogada o los “vientres de alquiler”. A pesar del debate existente sobre si incluir esta medida entre las demandas LGTBIQ+, se ha decidido hacerlo ya que el 61,19% de los encuestados NO LGTBIQ+ y el 55,49% de los encuestados LGTBIQ+ considera que la gestación subrogada forma parte de las demandas y necesidades del colectivo. Ciudadanos es el único partido que defiende esta medida, enmarcándolo bajo el mensaje de es la forma que tienen las familias LGTBIQ+ de “cumplir su sueño de formar una familia” (Ciudadanos, 2019). Frente a esto, PSOE, Unidas Podemos y Vox se oponen a lo que denominan como “vientres de alquiler”. Son los votantes de Ciudadanos quienes registran mayor grado de acuerdo (3,64), seguidos de los de PSOE (3,22), Vox (3,04) y Unidas Podemos (2,35). Sorprende también la descentralización y polarización de las respuestas en general, presentando la desviación más elevada (1,45) de todas las registradas.

En materia de transexualidad, PSOE (2019), Unidas Podemos (2019) y Ciudadanos (2019) apuestan por una reforma de la ley actual de identidad de género. Sin embargo, mientras el partido de Sánchez e Iglesia abogan por el derecho a la autodeterminación, el partido liderado por Arrimadas entiende que se debe flexibilizar el acceso (manteniendo como condición necesaria el diagnóstico de disforia de género). En la propuesta de reforma de Unidas Podemos (2019) se especifica la inclusión en la cartera sanitaria de todos los tratamientos y seguimiento

relativo a las personas trans, frente a la propuesta de Vox (2019) suprimir en la sanidad pública las intervenciones quirúrgicas apenas a la salud (cambio de género)”. Respecto a esto último, los votantes de PSOE y Unidas Podemos muestran actitudes similares (4,22 y 4,41), y del mismo modo ocurre con los votantes de PP y Ciudadanos (3,53 y 3,35). El dato más bajo lo ofrecen los votantes de Vox, con un 2,19, quienes, además, presentan uno de los datos de desviación típica más elevados (1,36). Esto es, dentro del propio partido, las posiciones entre sus votantes están polarizadas, aunque la tendencia es al desacuerdo.

Discusión

A la luz de los datos arrojados por esta investigación, habiendo analizado en profundidad los programas electorales de los partidos seleccionados, y midiendo posteriormente el estado de la opinión pública, se ha llegado a varias conclusiones.

En un primer momento, pudimos observar el papel que, teóricamente, asumen los partidos políticos en su relación con el objetivo LGTBIQ+. Existe un claro bloque de aquellos partidos que en sus programas incluyen medidas favorables a las demandas del colectivo LGTBIQ+. Dentro de este bloque encontramos a PSOE, Unidas Podemos y Ciudadanos, con diferencias en cuanto al grado de actuación, pero con un mismo carácter abierto. En el lado opuesto, VOX apuesta por una mayor protección de los valores tradicionales y por la no visibilización del colectivo LGTBIQ+ en ningún ámbito. El PP, en su programa electoral, evita mencionar al colectivo, ya sea de forma positiva o negativa. En un momento político como el actual, en el que todos los actores parecen siempre tener algo que decir en escena, sorprende este silencio por parte del partido de Pablo Casado. En España se ha hablado del fin del bipartidismo, y ya durante las campañas electorales se hacen alusiones a los futuros pactos. Por eso, entendemos que la estrategia de “no mención” podría responder a una intención de contentar a todas las partes.

Sin embargo, gracias a los datos resultantes de la encuesta, hemos podido constatar cómo los votantes de los partidos tienen opiniones y actitudes mucho más flexibles y abiertas con respecto al colectivo LGTBIQ+ que la de los partidos. Estos al diseñar sus estrategias políticas y comunicativas, parecen centrar sus esfuerzos en la dramatización y el espectáculo. Por suerte, hemos podido constatar que las posturas de aquellos que se creen ideológicamente opuestos, son similares en

muchos casos. Quizás la relevancia académica de este hecho sea menor, pero socialmente debe abrir un espacio a la reflexión. En tiempos donde la crispación es la norma, el consenso demuestra ser la media.

Surge a partir de este punto una interesante línea de investigación futura, que profundice sobre la flexibilidad de los votantes frente a la postura de los partidos, así como que aborde el peso de las políticas LGTBIQ+ de los partidos en el proceso de decisión de los votantes.

Referencias

- Adamczyk, A. y Liao, Y. (2019). Examining Public Opinion About LGBTQ-Related Issues in the United States and Across Multiple Nations. *Annual Reviews*, 45, 401-423.
- Aguilar, S. (2008). La teoría de los clivajes y el conflicto social moderno. En *Jornadas de Análisis Político Crítico. Bilbao: Comunicacions a Congressos (Sociología)*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/11012?mode=full>
- Aljama, P. y Pujol, J. (2013). Reflexiones sobre la institucionalización del movimiento LGTB desde el contacto catalán y español. *Interface*, 5, 159-177.
- Álvarez, D. (2015). *Análisis comparativo y propuesta metodológica para el análisis del contenido de programas electorales para estimar la posición política en relación al desarrollo sostenible* [Tesis Doctoral, Universitat Politècnica de València]. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/52032>
- Álvarez, E. (2018). *Preferencias políticas y posiciones ideológicas: Análisis de la estructura del sistema partidista español* [TFM, Universitat de Barcelona]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325756614_PREFERENCIAS_POLITICAS_Y_POSICIONES_IDEOLOGICAS_ANALISIS_DE_LA_ESTRUCTURA_DEL_SISTEMA_PARTIDISTA_ESPANOL
- Arroyo, M. y Lobera, J. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestras. En Torres, C. (Coord). *Opinión Pública y encuestas*, 41-54. Madrid: Funcas.
- Barandiarán, X; Unceta, A., y Peña, S. (2020). Comunicación política en tiempos de Nueva Cultura Política. *Icono 14*, 18(1), 256-282.
- Borraz, M. (13 de enero de 2020). El Ministerio de igualdad tendrá una dirección específica LGTBI dirigida por la histórica activista Boti García Rodrigo. *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/ministerio-igualdad-lgtbi-boti-grodrigo_1_1083018.html

- Caro-González, F. J., García-Gordillo, M. M., y Bezunartea-Valencia, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a las perspectivas de género en la prensa escrita. *Palabra Clave* 17(3), 828-853. DOI: 10.5294/pacla.2014.17.3.11
- Chaves-Montero (2018). La utilización de una metodología mixta. En Delgado, K., Federico, W. y Vera-Quiñones, S. (Coord). *Rompiendo barreras en la investigación*, 164-184. Machala: Utmachala.
- Ciudadanos (2019). *Programa electoral. Elecciones generales 2019- 10 N*. Recuperado el 28 de abril de 2020, de <https://www.ciudadanos-cs.org/programa-electoral>
- Cornejo-Valle, M. y Pichardo, J. (2018). Actores y estrategias en la movilización anti- género en España: desplazamiento de una política de iglesia al activismo laico. *Psicología Política*, 18(43), 42.
- FELGTB (2018). *La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI*. Recuperado el 3 de mayo de 2020 de <https://www.ccoo.es/0365b3c2319c4f2cc4c8614aae462a25000001.pdf>
- FELGTB (2019). *Decálogo reivindicativo de Políticas LGTBI de cara a las elecciones del 28 de abril*. Recuperado el 2 de mayo de 2020, de <https://www.ccoo.es/2ce01227afa1822617cb262611b948c0000001.pdf>
- Fernández, F. (2006). El análisis de contenido como ayuda par la investigación. *Ciencias Sociales*, 2(96), 35-54.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (2020). A long way to go for LGTBI equality. *Bélgica Agencia Europea de Derechos Fundamentales*. Recuperado de https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality_en.pdf
- García, V. y D'Alamo, O. (2004). Campañas electorales y sus efectos sobre el voto: análisis de la campaña electoral presidencial 2003 en Argentina. *Psicología Política*, 28, 7-25.
- Hsiu-Fang, H. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- ILGA Mundo (The International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association) (2019): *Lucas Ramón Mendos, Homofobia de Estado 2019: Actualización del Panorama Global de la Legislación*. Recuperado de https://ilga.org/downloads/ILGA_World_Homofobia_de_Estado_Actualizacion_Panorama_global_Legislacion_diciembre_2019.pdf
- Larrinaga, C. (2019). El proceso de la encuesta online. *Más poder local*, 39, 30-33.
- Martínez-Pérez, A. y Ortiz-Revilla, J. (2020). Horizonte político-educativo de España desde los programas electorales de 2019. En Díez, E.

- J. y Rodríguez, J. R. (Coord). *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad (2019). *Guía ADIM LGTBI+. Inclusión de la diversidad sexual y de identidad de género en empresas y organizaciones*. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/59897/1/191110%20-%20Gu%C3%ADa%20ADIM%20-%20ES.pdf>
- Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia (2019): *II Informe de la situación LGTBIfobia, respeto a la diversidad y conocimiento del colectivo LGTBIQ+ entre los adolescentes andaluces*. Recuperado el 3 de mayo de https://drive.google.com/file/d/1zUGf2-5r1rqFx5_ur1Ygws5byu1ltrOm/view
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3, 1-42.
- PP (2019). *Programa electoral del Partido Popular*. Recuperado el 28 de abril de 2020, Recuperado de: http://www.pp.es/sites/default/files/documentos/pp_programa_electoral_2019.pdf
- Sanz, J.; Navarro, R.; Fausor, R.; Altungy, P.; Gesteira, C.; Morán, N., y García-Vera, P. (2018). La escala de deseabilidad social de Marlowe-Crowne como instrumento para la medida de la deseabilidad social, la sinceridad y otros constructores relacionados en psicología legal y forense. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 18, 112-133.
- Trujillo, J. y Montabes, J. (2019). Las elecciones autonómicas andaluzas de 2018: un resultado de consecuencias políticas innovadoras en la gobernabilidad. *Más poder local*, 37, 44-53. Unidas Podemos (2019). *Programa de Podemos. Las razones siguen intactas*. Recuperado el 28 de abril de 2020, de <https://podemos.info/programa/>
- VOX (2019). *Programa electoral VOX*. Recuperado el 28 de abril de 2020, de <https://www.voxespana.es/espana/programa-electoral-vox>

**REALIDADES
TRANS*
Y NO BINARIES**



BLOQUE 2

Transversalidades no atravesadas: identidades no-binaries y educación



Mel Constain y Len Herrera Molino

¹Psicología, sicodrama y sexología. Educación afectivo-sexual, acompañamiento e investigación

²Orientador educativo

Índice

- Introducción
- Objetivo
- Método
- Resultados y discusión
- Conclusiones
- Referencias

Introducción

La etapa educativa abarca desde nuestros primeros recuerdos hasta una o dos décadas, pasaremos mucho tiempo y aprenderemos a relacionarnos con otros y con nosotros mismos. Por ende, es realmente importante para nuestro autoconcepto, identidad, personalidad y autoestima. No obstante, al realizar una revisión del material existente son pocos los materiales con relación a la identidad sexuada que traten desde la inclusión real, efectiva, no patologizante, actualizada y con herramientas para las diferentes circunstancias que se dan en los centros educativos, siendo especialmente bajos con relación a personas trans, aún menor en otras identidades y casi inexistentes en personas no binarias. Les no-binaries son quienes su identidad sexuada intrapersonal no coincide con la asignada al nacer y se encuentra fuera del parámetro hegemónico mujer/hombre, ya sea por fluidez, simultaneidad o encontrarse parcial/completamente fuera del binarismo. Podrán auto-determinarse como trans*, o no. Este proceso tiene que ver con el sentimiento de pertenencia, comodidad y vivencia interna, independientemente de cómo vivan su atracción sexuada, su/s género/s gramatical/es, su expresión y su cuerpo. Al ser un proceso identitario estará modulado

por sus propias características, las de su ambiente y la interacción, por ende, cada proceso será diferente.

Objetivo

Esto plantea la necesidad de aumentar y generar materiales para conseguir una educación realmente inclusiva y mejorar la calidad y bienestar de las personas no binarias en su recorrido escolar. Ante ello, este artículo plantea los siguientes objetivos: (A) (A.1) reflexionar sobre el papel de la educación en la actualidad, (A.2) la situación de las personas no binarias en su recorrido académico y (A.3) la interacción de ambas (educación-identidad), se pone el énfasis en las violencias que se ejercen-reciben y (B) aportar diferentes propuestas, recomendaciones y herramientas para la inclusión real de las personas no binarias en educación.

Método

A nivel metodológico se empleó un análisis de la documentación actual en materia de educación, personas trans, personas LGTBIAQ+, acoso escolar y personas no binarias. Para ello se realizó una búsqueda de materiales relacionados con estos temas, eliminando aquella bibliografía fuera del contexto español, con más de 10 años y con perspectivas transfobas, patologizantes y capacitistas. De esta selección se tomó como principales documentos las guías del Ministerio de Igualdad sobre Delitos de Odio LGTBI y Acoso LGTBI, las guías e investigaciones de las principales entidades LGTBIAQ+ (Alises, 2018, 2020; FELGTB, 2019; -COGAM- Martín Vela y cols., 2018), otros materiales relevantes en estos ámbitos (Platero y Gómez, 2007; Platero, 2014). A su vez se incluyeron los aspectos relacionados con el contexto educativo del estudio realizado previamente (Constain, 2020) donde se pudieron extraer diferentes vivencias en el sistema educativo en relación con las identidades no binarias. Asimismo documentación con relación al papel de la educación y los derechos humanos fundamentales, sexuales y reproductivos, así como la revisión de la ley educativa española vigente en la actualidad (Alston y cols., 2007, Comité Director de Derechos Humanos, 2010, Díaz, T., y Alfonso, P., 2008, Ley Orgánica 8/2013, 2013). Se hizo empleo del análisis inductivo, la reflexividad y el análisis con perspectiva de transformación e inclusión social que da lugar a los siguientes resultados y discusión.

Resultados y discusión

El papel de la educación

Según diversos autores, la educación es una acción social que permite comprender y transformar la realidad con el objetivo de que actúen con responsabilidad (Díaz y Alfonso, 2008), así como ayudar a los estudiantes a aprender a convivir y aprender a ser. Para facilitarles la asunción de la propia identidad, la generación de la confianza propia, el desarrollo de la personalidad, la construcción del juicio moral y la búsqueda del sentido de la existencia (Platero y Gómez, 2007).

Los Principios de Yogyakarta (Alston y cols., 2007) y el Comité Europeo (Comité Director de Derechos Humanos, 2010) exponen que los niños deben ser protegidos de cualquier discriminación y educados en espacios seguros. La Constitución Española (1978, art.27) destaca que la educación tiene el objetivo desarrollar la personalidad humana. El preámbulo de la ley educativa, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, 2013), establece que es el medio de transmitir y renovar la cultura, asimismo, fomentar el respeto a las diferencias y la promoción de la solidaridad. Desde la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, 1990) se plantea la necesidad de la transversalidad donde destaca la igualdad de trato y la no discriminación por cualquier condición personal o social. Además de evitar comportamientos, contenidos y estereotipos sexistas que supongan discriminación.

Sintetizando, la educación es un proceso de desarrollo y crecimiento que se focaliza en todas las dimensiones y cuyo objetivo final es favorecer el desarrollo como personas autónomas, solidarias y capaces de gestionar su futuro. Esta tiene una función social fundamental en la que la cultura ejerce una influencia que no se debe ignorar sino asumirla y transformarla. Estos cambios sociales no se generarán de forma directa sino que se realizarán mediante la capacitación de toda la comunidad educativa para poder realizarlos (Díaz y Alfonso, 2008). No debemos olvidar que el sistema educativo cuenta con las principales fuentes de socialización -familias, profesorado, personal administrativo e iguales- en los periodos de desarrollo de la identidad más críticos.

¿Cuál es la situación de les jóvenes no-binaries?

La identidad sexuada y la atracción serán, de forma unida, aspectos a ser juzgados por su grado de “adecuación” debido a la presunción de cisheterosexualidad: se depositarán determinadas expectativas en base tanto a la genitalidad como respecto a su identidad, los comportamientos y expresiones. Las criaturas y la comunidad educativa tendrán un papel activo sancionando y valorando aquellos comportamientos que consideren “in/adecuados”. Esto se basará en la cultura escolar (Moreno y Puche, 2013) y modulará la posición y vivencia de cada persona. En el estudio de Constain (2020) se observa que la incorporación a la escuela de personas enebé suponía un encuentro con un grupo dónde sentían no pertenecer. En la mayoría de los casos no se comprendía la segregación por grupos dando lugar a la incomodidad. En muchos casos no había una problemática identificada claramente con la asignación debido a no ser un aspecto relevante, por no comprenderla o por no relacionar el malestar directamente con ella. Con el paso de los años aparece o aumenta la sensación de confusión, soledad y la carencia de sentido de comunidad.

El sentimiento de pertenencia es necesario para el desarrollo de un autoconcepto y autoestima positiva, así como para la vinculación con otros (Platero, 2014). Además, cuando se crece sin ser hegemónico, reside sobre la infancia y la juventud dos factores: la otredad y el estigma. Esto dificulta la adhesión a la matriz social y en esta etapa tener un grupo de pertenencia es vital para el desarrollo, bienestar y supervivencia social. Consecuentemente, la comunidad educativa no les ofrece un espacio para comprender su mundo, validar sus sensaciones y poder nombrar su realidad. Por el contrario, genera una violencia legitimada por la cultura a través de la complicidad (Alises, 2018; UNESCO, 2018) mediante el silencio y la perpetuación de dos modelos identitarios exclusivos y excluyentes en los que se les presupone y fuerza a ser parte. Da lugar a una forma de violar sus necesidades básicas identitarias (Galtung, 2016).

La sensación de ser diferentes no es exclusiva sino que, en ocasiones, les “iguales” también lo explicitan. La carencia de integración de la identidad como niña/niño y la distancia con las expectativas genera, en la mayoría de los casos, dificultades interpersonales (Constain, 2020). Esto se debe a que la sociedad cisheteromonopatriarcal capacitista, capitalista y colonialista plantea la diferencia como negativa, dotándola de estigma, especialmente en la sexualidad. Así, cada conducta no

hegemónica, será señalada y juzgada en base a los discursos de odio. En estos se reducirán a las personas a la característica estigmatizada estereotipándolas y deshumanizándolas (Save The Children, 2008), reduciéndolas a lo “Otro” indeseable.

Como consecuencia, sus relaciones se basarán mayoritariamente en diferentes formas de violencia: rechazo, exclusión, chantaje, aprovechamiento, silencio, burlas y agresiones físicas. Todo ello invalida y menosprecia su identidad y les enseña que la deben ocultar y que merecen castigo. Por tanto, se percibirán como rotes, que tienen algo malo y avergonzante y que asociarán dísfobamente a la locura.

La deseabilidad social generará miedo a esta otredad a pesar de no comprender cómo ni en qué son diferentes y las contra respuestas serán diversas. Entre ellas, desarrollan estrategias de camuflaje, aislamiento, complacencia y normalización de las violencias. En la adolescencia se refuerzan estas estrategias y aumentan o aparecen las sensaciones de confusión, rabia, miedo y malestar. Asimismo, incrementa la sintomatología de ansiedad, estrés, depresión y disociación (Constain, 2020; Platero, 2014).

En estas circunstancias son recurrentes elevados índices de fracaso escolar en la población LGTBIAQ+. Sin embargo, esta repercusión no fue la más reseñada en las personas enebé del estudio (Constain, 2020). Suelen recurrir a la ocultación de la sintomatología y búsqueda de aprobación por parte del profesorado convirtiéndose en estudiantes modelos (por las notas o por la actitud). Esto dificulta detectar estas realidades debido a que la comunidad educativa suele estar más en alerta ante situaciones disruptivas. Las claves aquí son: búsqueda de validación, dificultad para la relación con iguales, frecuentes burlas, bullying, vinculación con grupos de mayores y búsqueda/pertenencia a espacios alternativos en extraescolares no segregadores.

Asimismo, son recurrentes los pensamientos de autolisis y las altas tasas de suicidio. Aunque se puede considerar esto como extremo y alejado, en la mayoría de los registros consultados casi la mitad de la población trans* se encontraba en estas circunstancias (sin contar aquellas que su identidad no es pública). En el estudio de 2012 de acoso escolar con menores de 25 años LGTBIAQ+ el 43% de participantes tenía ideación, el 35% había planificado y el 17% intentado. En el informe de 2013, se mantenía el porcentaje de pensamiento y aumentaba al 40% los intentos (FELGTB citado en De Igualdad y Diversidad, 2018). En 2020 nuestro estudio previo obtuvo que el 100% había tenido

pensamientos de autolisis en su vida. Es relevante resaltar que para llegar a este punto se ha pasado una vivencia realmente intensa con espacios muy hostiles, incluido el sistema educativo. Es responsabilidad del centro y la comunidad educativa ser un espacio de crecimiento y aprendizaje no “un espacio de violencia y de miedo” (Martín et al., 2018) que expulsa a las personas del derecho a la educación e incluso de la vida. Además plantea que la violencia va generando un trauma colectivo puesto que, siendo o no LGTBIAQ+, toda persona que se escape del parámetro cisheteromononormativo aprenderá que su sentir, vivir y expresar no es válido y es algo que debe o será violentado.

En la pubertad hay un aumento de las normas sociales, en Constain (2020) se plantea que las expectativas se focalizarán en aspectos más sutiles y rígidos siendo más difícil imitar y camuflarse. Asimismo, el incremento y visibilización de la atracción podrá generar una movilización respecto a la identidad. No por el hecho de estar relacionada sino por la visión social que fusiona ambos aspectos y la referencia a la identidad de origen y destino de las etiquetas. Esto podrá despertar reflexiones, búsqueda de información o no desencadenar nada al mantener supuestamente los patrones. Por una parte, el cambio corporal, como en todes, suscitará mayor o menor movilización especialmente cuando la sexualización o las exigencias y obligaciones de su desarrollo suponga un camino diferente al deseado. Por tanto, en todes, cis y trans, podrán querer borrar los símbolos que reseñan un cambio y, debido al sexismo, un estigma. Por otra parte, este cambio supondrá una exigencia social y un señalamiento hacia cómo debe ser su identidad, atracción, expresión y comportamiento.

Este señalamiento continuo y disonante con su identidad sumado al desconcierto de no saber qué funciona diferente y la acumulación de violencia podrá generar somatización en el cuerpo, la disforia. Esta es entendida, en parte, como la traducción del dolor cognitivo a un dolor específico, el rechazo hacia la corporalidad o hacia características sexuadas. No en sí un rechazo al cuerpo sino una canalización de la violencia que reciben y se plantea socialmente debido al cuerpo. Ante ello, algunas personas comenzarán a emplear moduladores corporales, tanto cis como trans, como el maquillaje, la ropa y otros artículos para tratar de gestionar los cambios, su identidad y las exigencias sociales. Habrá autodeterminación de algunos aspectos, no debiendo asociar una expresión determinada a una identidad/atracción específica.

Gracias a las tecnologías, la autodeterminación mediante un término llega antes. El hecho de encontrar un nombre que dote de significado su vivencia, la valide y resignifique muchos procesos, conllevará un gran trabajo cognitivo y emocional. Frecuentemente se enfrentarán a esto a solas y lidiando con la violencia externa. Asimismo, tendrán un imaginario colectivo negativo sobre las personas trans, absorbiendo y relacionando sus vivencias con mitos tales como que deben rechazar su cuerpo, que están en un cuerpo equivocado, que deben expresarse de determinada manera para ser consideradas trans (especialmente andrógina) o sobre cómo/dónde/cuándo deben visibilizarse. Esto genera contradicciones que darán lugar a sentirse como impostores tanto por la edad, por mantenerse en espacios cis pudiendo generar una pasabilidad-cis (cispasing), por no sentirse lo suficientemente trans, entre otros. Adicionalmente deberán lidiarlo con la vivencia previa y las exigencias sociales con respecto a su futuro laboral y académico (Constain, 2020; Moreno y Puche, 2013; Platero, 2014). En el cual, si expresan que son no-binaries y/o trans, deberán enfrentarse a más violencia, a la precariedad o al ocultamiento. Este proceso suele trascurrir en la etapa educativa o bien, posteriormente, sin que esta haya dotado de las correspondientes herramientas.

¿Cómo es la situación de las instituciones educativas?

Moreno y Puche (2013) exponen que los centros presentan una carencia de compromiso institucional contra el sexismo y la homo-transfobia; falta de formación en el profesorado; grandes cargas de exigencia laboral y curricular; escaso tiempo para la acción tutorial; y otras relacionadas con las jerarquías. Esto genera que el profesorado y la comunidad educativa no sepa cómo actuar o no se atreva a ello con los estudiantes que no cumplen la hegemonía respecto a la orientación e identidad (Pichardo y De Stéfano, 2015).

De esta forma el no intervenir ni prevenir perpetúa, fomenta y difunde los prejuicios (Platero, 2014) que favorecen la discriminación, estigmatización y la prevalencia de situaciones de violencia. Son varios los estudios que demandan a las administraciones proporcionar una formación adecuada y la elaboración de protocolos que evite que asistir a la escuela sea un castigo para las personas trans* (Moreno y Puche, 2013; Pichardo y cols., 2020).

Algunas instituciones cuentan con protocolos de actuación en identidad y establecen la necesidad de adoptar medidas de sensibilización, asesoramiento y formación para la prevención, detección e intervención que se activan normalmente sólo en caso de violencia. Sin embargo, esto es sólo la punta del iceberg y se lleva a cabo sólo cuando hay una expresión explícita, reiterada y dentro del binarismo. Estas actuaciones no intervienen en los casos de cuestionamiento ni favorecen el proceso identitario no hegemónico. El foco no debe estar cuando se visibilizan, sino en el proceso de desarrollo identitario para permitir crear un clima adecuado en el que salir de las normas en aspectos sexuados no suponga un riesgo. Debemos tener claro que la socialización y la educación que se da desde el sistema educativo está dirigido al desarrollo de toda la identidad. Por tanto, la identidad sexuada está incluida, no es una cuestión privada. De hecho, no lo es ya que se educa en una identidad sexuada hegemónica cisheteromononormativa reproductiva, violenta, capacitista, capitalista y colonialista. Esto se observa en el contenido educativo basado en parejas cisheteromonosexuales jóvenes, blancas sin diversidad y siempre encaminadas a la reproducción no asistida ni adoptiva. Asimismo, la escuela es un espacio para tomar referentes y personas de apoyo convirtiendo al profesorado en una parte primordial del sistema de apego y valoración personal de cada criatura. El profesorado tiene una “responsabilidad moral, profesional y material con todo el alumnado que forma parte de los centros escolares” (Platero, 2014) independientemente de la incomodidad o falta de preparación para ello.

Lo más adecuado es programar planes específicos incluyendo un programa formativo e intervenir desde la prevención (Gavilán, 2018). Esta formación debe ser extendida a todos los agentes educativos -profesorado, personal administrativo, familias e iguales-, ya que son parte de la comunidad educativa. Por tanto contribuyen a mantener la violencia estructural generada por el sistema social o a cambiarla y mejorar el clima para toda la comunidad. La rigidez y carencia de referentes diversos afecta a la autoestima y el bienestar de todas y cada una de las personas al no legitimar más que un modelo exitoso, deseable y válido, en el cual muy pocas personas pueden habitar.

De forma general, los contenidos curriculares no tienen presente la diversidad sexuada, tampoco están presente en las prácticas y valores transmitidos ni tan siquiera en la estructuración de las asignaturas (cuando se segrega por asignación) o de las instalaciones (cuando solo hay dos espacios marcadamente cis para los vestuarios y baños). Aun

así, las personas que se salen de lo hegemónico estamos presentes en los centros educativos.

Meyer plantea que “aquellas personas que no han experimentado formas de opresión social podrían tener dificultades para aprender a ver y comprender determinados sesgos de la violencia escolar” (citado en Moreno y Puche, 2013). Por ello la mayoría de los casos en los que se detecta se da por parte de profesorado perteneciente al colectivo LGT-BIAQ+ (Pichardo y De Stéfano, 2015). Esto pone gran parte del peso y la responsabilidad en el profesorado perteneciente al colectivo. En consecuencia, genera que toda la carga de educar y enseñar a la comunidad educativa recaiga sobre ellos, obligándoles a exponerse y ser visibles. Por un lado, sin plantearse las posibilidades reales, los recursos y la violencia que puede suponer y, por otro lado, planteando la responsabilidad en aquellos que no tienen ni el privilegio ni el poder, sino que se ven atravesados por la opresión.

Esto nos muestra tres asuntos importantes, primero se ignora que el profesorado estará viviendo la misma violencia de forma indirecta (que seguramente lleva viviendo toda su vida) y observando la respuesta escolar ante ello, viendo el silencio y la vulneración con relación, también, a sus derechos. Segundo, no es sino una muestra más de la omisión de la responsabilidad ciudadana y una carencia de tener presente los privilegios y oportunidades de cada persona. Olvidando así los valores para la paz, el encuentro entre los pueblos y la convivencia que tanto se trata de inculcar con la palabra y se olvida en el acto. Tercero, a pesar de la visibilidad que pueda mostrar una sola persona no supe la violencia institucional y directa como para facilitar que acudan y recurran los estudiantes. Acceder a esto puede conllevar aceptar un proceso que no están preparados, no tener esperanza sobre los recursos que les pueda ofrecer y/o que pueden ser “descubiertos” y aumentar la discriminación o incluso sufrir violencia vertical (Platero, 2010), es decir, por parte de profesorado y la institución.

¿Qué podemos hacer?

No se trata de que les estudiantes trans* y/o no-binaries tengan unas necesidades específicas, sino de crear unas condiciones para que puedan desarrollar su identidad personal y sexuada como cualquier persona. Consiste en respetar, empatizar y acompañar en su proceso, sea cual sea. Permitirles ser, explorar y existir. No obstante, para ello se

necesita un cambio de paradigma que empiece por una misma para no reproducir conceptos e ideas erróneas y que también repercutirá en una mejora de la autoestima de las personas cis.

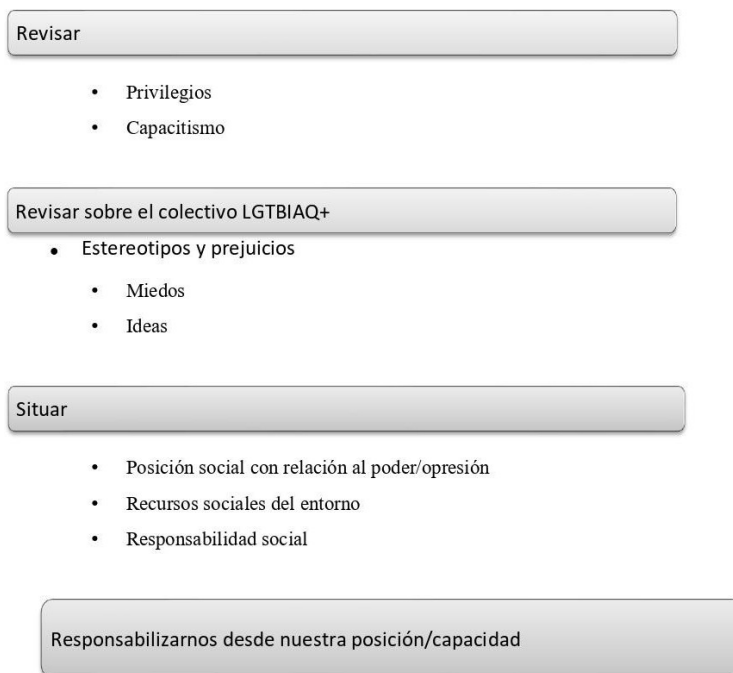
A nivel de la comunidad educativa es necesario disminuir la ratio, fomentar la acción-tutorial y las asambleas educativas a lo largo de todas las etapas. Esto facilitará un espacio de actuación directo para conocer qué es y qué tipos de violencias hay, cómo actuar, qué causas y cuáles son las consecuencias emocionales, legales y vitales. Responsabilizando sobre el papel de todes y pudiendo hablar explícitamente de los pensamientos de autolisis y el suicidio. Así facilitamos la expresión emocional, las habilidades y los recursos sociales mediante debates, dinámicas, rol-play y/o relatos audiovisuales.

Para todos los agentes educativos generar espacios de educación afectivo-sexual con perspectiva sexológica, inclusiva y feminista que fomente la diversidad como valor y visibilice cuerpos, expresiones, atracciones, procesos e identidades. Trabajando los mitos, la validación y que explicita diferentes formas de ser y expresar la identidad. Evitando el rechazo, la medicalización obligatoria y el binarismo como única realidad. Para ello será valioso contar con material complementario físico/online, actualizado y adaptado, incluyendo redes sociales y recursos digitales (cercaos al uso e intereses de les estudiantes). Siendo imprescindible visibilizar referentes positivos y diversos y días efemérides. Destacamos días como: el 14/07, visibilidad no-binaria; el 31/03, visibilidad trans*; el 20/10, despatologización trans*. También el uso de otros días como el de las Familias, el de la Infancia, etc. donde incluir la diversidad mediante imágenes, dibujos, canciones, etc. Asimismo, podrán apoyarse en entidades y profesionales que faciliten información y participen en la elaboración de protocolos, reglamentos, instrucción e investigación.

Por último, para conseguir una visibilización e inclusión real debe trabajarse el currículo educativo de manera transversal, evitando así que siga siendo algo puntual, la otredad, y llevado a cabo exclusivamente por profesionales externos. Esto se puede llevar a cabo, por ejemplo, cambiando la forma de nombrar los cuerpos y evitar eufemismos: hablar de “personas con vulva/pene/genitalidad-intersex”, “aparatos genitales”, “personas menstruantes/gestantes”. Además, incluir ejemplos de familias no heterosexuales, referentes históricos LGTBIAQ+, etc. Tan sencillo como que sean dos personas no-binarias les que aparezcan en el ejercicio de matemáticas.

A nivel personal y profesional será necesario:

Figura 1. Acciones individuales para la inclusión no-binaria



Fuente: Elaboración propia para el presente artículo.

Esta misma revisión se podrá realizar de forma colectiva por el equipo directivo o por todo el personal del centro al inicio de cada curso, pudiendo valorar las capacidades, conocimientos, mitos, necesidades y estrategias de mejora. De esta forma no se sobrecargará un tema estructural en unas pocas personas.

Por parte de les docentes, el primer día de clase pueden preguntar explícitamente por nombre y pronombre, lo que daría pie a una reflexión sobre la imposibilidad de saber la identidad por la apariencia o expresión. Si esto fuera complejo, podemos emplear el usted y el apellido, evitando asignar un género gramatical o bien, emplear en base al uso de la persona, esto fomentará el cuidado y la escucha activa. Asimismo, se debe prestar atención al cambio en su uso o falta de empleo de género gramatical. Todo ello fomentará la validación y la capa-

cidad de toma de decisiones, aún más si se explicita su importancia. A continuación, facilitamos en la Tabla 1 diferentes acciones/frases para incorporar la inclusión.

Conclusiones

Actualmente, la educación tiene una mirada múltiple, integradora y basada en valores. Sin embargo, muchas propuestas para la convivencia, diversidad e igualdad no terminan de pasar del papel a la realidad. Es por ello necesario reflexionar sobre los problemas que encontramos para hacer tangible los cambios. En este aspecto este artículo trata de conocer cuáles son las realidades de ambas partes. Por un lado, desde el papel de la educación con una breve panorámica a la situación y necesidad de los centros en materia de diversidad afectivo-sexual, especialmente identidad sexuada y, por otro lado, de las identidades no normativas y no binarias en el sistema educativo español.

Como hemos visto, a pesar de los avances y la mayor información, sigue percibiéndose un peor trato hacia las personas LGTBIAQ+ y unas tasas amplias de violencia directa externa (acoso escolar) e interiorizada (autolisis, depresión, ansiedad, baja autoestima, disociaciones, etc.). Ante ello se hace imprescindible no solo aplicar propuestas ya lanzadas desde diferentes medios como la creación de protocolos o la inclusión de la educación afectivo-sexual de forma transversal y directa en diferentes etapas del desarrollo. Sino también, conocer y analizar nuestros discursos del día a día, y conocer qué podemos hacer desde la cotidianidad para generar unos espacios seguros que darán lugar a una mayor participación, visibilización de las diversidades y, por ende, creación de nuevas estrategias y propuestas desde el estudiantado. A su vez, su implantación generaría una normalización de la diversidad como parte del día a día, facilitando otros procesos en los centros como serían la creación e implantación de actividades, normativas, protocolos y mayores herramientas para la resolución de conflictos. Es por ello que ponemos la mirada en cada persona de la comunidad educativa dando herramientas para llevar a cabo desde el primer día, en las clases, en los departamentos y en los órganos colegiados de gobierno. De este modo mejoraremos la calidad de vida y bienestar de toda la comunidad educativa, creando puentes y comunicación asertiva.

Tabla 1. Acciones docentes para la inclusión.

Acción	Ejemplo/ Consecuencia	Transformación	Objetivo
Reacción ante la violencia	“Maricón”/ “Bolle- ra”/ “Marimacho”/ “Travesti”/ “Travelo” Silencio → normal- iza/merma impor- tancia	“¿Qué tiene de malo que te gusten las/os mujeres/hombres, a la profesor/a le gustan? (referencia a una persona heterosexual)” “¿Entonces, hacer cosas de niñas es malo?” “¿Entonces los pantalones son solo de chicos?” “¿Y por qué es eso de niños/as?”	Cuestionarlo y reflexionar Tolerancia 0 Informar y validar diferentes realidades
Evitar meritocracia No normalizar la violencia	“Esto os hará más fuerte” “No es para tanto” “Es una broma” Desvaloriza las emociones	“Es normal que te duela, podemos construir herramientas para gestionarlo y cambiar el entorno, pues ahí está el problema no en ti” “Tu dolor es válido, están agrediendo tu identidad. Te escucho, tomaré medidas y me informaré.	Responsabilizarnos Validar el dolor
No culpabilizar	“Es que eres diferente y no te comprenden” responsabiliza al individuo de su situación y no a la discriminación	“La sociedad es injusta pero ten claro que tú no estás mal. Somos nosotres quiénes nos equivocamos en nuestras ideas y debemos cuidar tus derechos y bienestar” “No deberías vivir violencia por ser, es tu derecho. Trabajaremos para que cambie” “Vivirás esta situación en muchos espacios, hemos aprendido a rechazar nuestra diversidad y solo aceptar dos formas. Tenemos muchos prejuicios actuar ante ello”	Explicar la situación desde la responsabilidad social

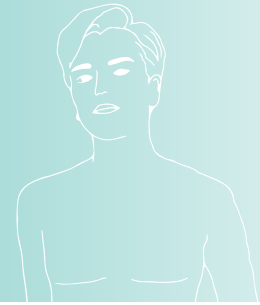
Fuente: Elaboración propia para el presente artículo.

Referencias

- Alises, C. (2018). *Bullying homofóbico. Guía de actuación*. Ojalá y Excmo. Ayuntamiento de Marbella. Recuperado de: <https://www.felgtb.com/ciberbullying/materiales/Guia%20Bullying%20homofobico%20Guia%20de%20Actuacion.pdf>
- Alises, C. (2020). *Guía de Delitos de Odio LGTBI*. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/publicacion/19/01/Guiadelitosodiolgtbi2ed.pdf>
- Comité Director de Derechos Humanos. (2010). *Recomendación CM/Rec (2010) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las medidas para combatir la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género*. Consejo de Europa. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16804e509d>
- Constain, M. (2020). *Lo innombrable: desarrollo identitario personas no-binarias*. [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad Camilo José Cela.
- Constitución Española. (1978). Constitución Española. *BOE*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Díaz, T., y Alfonso, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23.
- FELGTB. (2019). *Informe 2019 Delitos de Odio*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Gobierno de España. Recuperado de: https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/06/INFORME_DELITOSDEODIO2019.pdf
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategias*, 183, 147-168.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *BOE*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *BOE*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Martín, J. A. y cols. (2018). *LGTBfobia en las Aulas 2019*. Cogam y Comunidad de Madrid. Recuperado de: <https://cogam.es/wp-content/uploads/2020/04/LGBTfobia-en-las-aulas-2019.pdf>
- Moreno, O. y Puche, L. (2013). *Transexualidad, adolescencia y educación: miradas multidisciplinares (2a)*. Madrid: EGALES.
- Organización de las Naciones Unidas (2007) *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género*. En línea. Recuperado de: http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf

- Pichardo, I. (2020) *Somos diversidad*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad. Recuperado de: http://www.infocoponline.es/pdf/Guia_Somos_Diversidad.pdf
- Pichardo, J. I., y De Stéfano, M. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Platero, L. (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES Online*, 2(2).
- Platero, L. (Raquel), y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico (2o)*. Madrid: Talassa Ediciones, S.L.
- Platero, L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Save The Children. (2008). *Developing anti-homophobic bullying practice in schools PRIDE Team*. Rainbow Project, Youthnet, Save the Children. Recuperado de: https://www.eani.org.uk/sites/default/files/2018-10/cpsss_leave_it_out_developing_antihomophobic_practice_in_schools.pdf
- UNESCO y cols. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad, un enfoque basado en evidencia. En *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/>

Propuesta de atención y prácticas de trato hacia subjetividades trans*



Paul Parra-Moreno y Rosalía Mota López
Universidad Pontificia de Comillas

Índice

Introducción

Método

Trans* Problemáticas y necesidades

Profesionales. ¿Atención a la diversidad de género?

Propuesta de atención a subjetividades trans*.

Acompañamiento social entre iguales

Discusión

Referencias

Introducción¹

En contextos de progresiva singularización y biografización de las trayectorias y experiencias individuales, colectivas y sociales es necesario conocer la relevancia de investigaciones sobre las complejas y diversas “identidades fronterizas”, concepto acuñado por Gloria Anzaldúa, atravesadas por diversos vectores culturales y sociales como el género, la etnia, la sexualidad o la clase, como por ejemplo “mujer trans* negra” (Montero, 2009).

Es un reto avanzar en la consecución del pleno reconocimiento y legitimación de personas trans* y, por alcanzar mayores cotas de igualdad, entendida ésta como una “palabra polisémica” que Lucas Platero, entrevistado por Rosa María Blanca define a base de preguntas:

1 Se presenta una síntesis del Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social realizado por Paul Parra-Moreno en 2017, dirigido por Rosalía Mota, en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

¿la mujer busca una igualdad a los hombres? ¿solo entre hombres y mujeres? ¿qué tiene que ver con ciertas mujeres y no otras? ¿Políticas diseñadas para una mujer heterosexual, casada y trabajadora, y que apenas están diseñadas para excluir el resto? Porque de hecho lo hacen. Ese es mi trabajo: si las Políticas de Igualdad están excluyendo a otros/as” (Blanca, 2015), como por ejemplo a subjetividades trans.*

Tras un acercamiento teórico a conceptos básicos con respecto a la diversidad afectivo-sexual y de género, así como una exploración de los enfoques más relevantes en la aproximación a realidades trans*, exponemos algunas de las actuales peculiaridades, problemáticas y necesidades de cambio que presentan los sistemas de atención y legislación dirigidas a personas con identidades alternativas a la dualidad hombre-mujer. Nos preguntamos ¿existe el reconocimiento jurídico y social de las identidades trans*? ¿cuáles son las razones del rechazo social de identidades más allá del binarismo hombre /mujer? ¿se respeta el pleno ejercicio de ciudadanía de estas personas?, ¿qué necesitan los sistemas de atención y sus profesionales para atender a personas LGTBQ+ y, en concreto, a personas trans*?

En la presente comunicación, proponemos ítems recomendados a seguir por los profesionales del ámbito sociosanitario durante el desarrollo de la atención a personas trans* para establecer buenas prácticas de trato.

A través del acompañamiento social como metodología de intervención social, se establece una relación de ayuda mediante la cual se consigue afrontar dificultades y avanzar con mayor apoyo hacia una posible transición, o simplemente, un crecimiento personal.

Método

Primero, la metodología a seguir en la presente investigación se refiere a “la pasión, la euforia y la rabia” (Ziga, 2009). Este es un ejercicio de visibilización y generación de conocimiento de diversas subalternidades desde la Academia.

Segundo, con el fin de abordar el estado de la cuestión, se exploran los estudios e investigaciones de otras/os para generar así conocimiento en relación con prácticas sociales. Para ello se han consultado diferen-

tes bases de datos online, directorios y revistas académicas, así como diferentes bibliotecas, bases de datos y repositorios disponibles en la Universidad de Comillas, así como en la Universidad Complutense de Madrid. Algunas revistas o bases de datos consultadas se refieren a:

- Revista Trabajo Social Hoy.
- Revistas científicas complutenses. Universidad Complutense de Madrid.
- Alternativas: Cuadernos de Trabajo social.
- Portualaria, Revista de Trabajo Social.
- European Journal of Social Work.
- Journal of Social Work.
- Dialnet.
- Google scholar.
- Base de datos de la biblioteca Universidad Comillas.
- Journal of Social Work Education.

Los términos de búsqueda empleados, en inglés o español según pertinencia, y agrupados en bloques temáticos, han sido:

- Conceptualización: Identidad de Género. o Identidad transexual. Identidad transgénero. Identidades trans. Genderqueer. Gender non conforming. Intersex. o Teoría queer. Judith Butler. Modelo médico transexual. Atención pública transexual. Welfare state transexual. Dualidad de género. Heteropatriarcal. Legislación igualdad.
- Profesionales de la atención social: Social work gender identity. Trabajo social transexual. Psicólogo transexual. Intervención social transexual. Professional skills trans. Protocolo actuación trans. Habilidades profesionales transexual.

Es importante tener en cuenta que el término TRANS* nos indica que los términos en la búsqueda bibliográfica se han hecho con la palabra: transexual, transgénero, no binario, intersex, identidad de género.

Uno de los objetivos de la investigación fue el de registrar el universo de discursos y vivencias que se dan entre personas trans* usuarias de servicios públicos de protección social, sus problemáticas, sus carencias, y sus experiencias con respecto a los/las profesionales sociosanitarios. Paralelo a labores de revisión bibliográfica y debido a la complejidad y subjetividad inherentes a conceptos como feminismo, disidencias sexo/genéricas o poder hegemónico, entre otras, se hace necesaria la utilización de métodos cualitativos de investigación como encuentros, relaciones, diálogos y entrevistas, capaces de recoger y captar matices que permitan reconocer la diversidad de discursos acerca de la compleja realidad que nos ocupa.

La finalidad de dicha recogida de información cualitativa es exploratoria y descriptiva, de tal forma que pueda servir de punto de partida para plantear futuras investigaciones.

Trans*. Problemáticas y necesidades

Cuando hablamos de diversidad de género, encontramos un infinito espectro de subjetividades que, de una u otra forma, se muestran en desacuerdo con el género dual socialmente impuesto desde el nacimiento.

Encontramos personas trans* para las cuales la dualidad hombre-mujer no es suficiente para explicarse y comprenderse a sí mismos/as y en las que existe un infinito degradado de sentires y subjetividades, es decir, hay muchas formas de ser hombre y muchas formas de ser mujer, o no ser ninguna de ellas.

Las identidades no binarias, las que no aceptan los géneros hombre-mujer socialmente aceptados, se caracterizan por una búsqueda introspectiva de su propia individualidad, no pudiéndose comparar con otros sujetos y manifestando un género abstracto. Villar, Canarias y Altamira (2013) hablan de subjetividad de género entendida como construcción permanente y dinámica a lo largo de toda la vida, género como un proceso dinámico.

Primero y, considerando habituales dificultades y problemáticas que sufren personas trans*, destaca la falta de aceptación social como base de dichas problemáticas, donde germina el desarraigo que personas trans* sienten y experimentan.

El derecho a la libre expresión, sin hacer daño a uno mismo u a otros, queda limitado por la no aceptación social de manifestaciones de género alternativas a hombre- mujer. La no aceptación significa el no reconocimiento de dichas subjetividades/identidades, las cuales no se asumen por la mayoría social y se las considera ilegítimas, pudiendo ser toleradas, pero quedando excluidas del reconocimiento legal y de derechos así como de la libre participación en la vida pública.

No es posible el pleno ejercicio de ciudadanía ante el sistemático trato discriminatorio, que conlleva desigualdad de oportunidades, rechazo laboral, familiar, imposibilidad de participación social, desarraigo o deslegitimación.

Diego Sempol (2011) habla de distintas formas de violencia latente o expresa, como rechazo, abandono, retirada de apoyo o negación de oportunidades en todos los ámbitos. Por tanto, la principal problemática que sufren personas con identidades trans* proviene del entorno y de la sociedad. Se hace necesario incidir y trabajar en el conjunto de esta, educando, concienciando y sensibilizando.

Por un lado, el conjunto de la población civil no recibe información y formación acerca de diversidad sexual y de género. Las personas trans* rompen con las aceptadas normas sociales de género lo que genera malestar e incomodidad general y confronta con la realidad de la mayoría que ha crecido y ha aprendido que el mundo se divide en dos categorías rígidas y estáticas: género hombre contra género mujer. Las minorías sexo/género tienen mayores dificultades para alcanzar la plena igualdad de reconocimiento pues sus problemáticas y sus necesidades solo afectan directamente a unos/as pocos/as, por lo que la sociedad mayoritaria tiende a no empatizar, desconoce realidades trans* y las malentiende.

Por último, se hace necesario mencionar la carencia de referentes sociales capaces de reflejar la diversidad. Los estereotipos marcados y negativos hacia personas trans* generan una mirada social de superioridad, rechazo y falta de aceptación.

Tras abordar prejuicios sociales como causa de discriminación social, nos centramos en el modelo bio-médico que tradicionalmente ha guiado la construcción de políticas, legislaciones y servicios de protección sociosanitaria en las sociedades actuales, el cual explica la transexualidad como un trastorno de salud mental con necesario diagnóstico y tratamiento con el fin de reducirlo o eliminarlo. Las identidades

trans*, desde el modelo médico, se perciben como una disfunción, incongruencia o desajuste que amenaza las formas de producción capitalista, así como las normas socialmente establecidas.

El modelo bio-médico mantiene una racionalidad biologicista y una epistemología científica, lo que contribuye a perpetuar las normas y el control social (Menéndez, 2003). En 1980 se cataloga la transexualidad como trastorno mental dentro de los manuales internacionales de enfermedades mentales, como:

- *Classification of Mental and Behavioural* (ICD-10) de la Organización Mundial de la Salud.
- *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-R) de la *American Psychiatric Association* (APA) (desglosado desde la quinta edición DSM-V).
- En España, no es hasta 1983 cuando se despenaliza legalmente la cirugía de reasignación de sexo.
- Actualmente la Organización Mundial de la Salud mantiene la transexualidad como un trastorno mental, aunque se prevé que en el próximo informe ICD-11, el cual entrará en vigor en 2022, deje de considerarla como un trastorno mental para pasar a llamarla incongruencia de género (Borraz, 2018).

Para que los distintos ámbitos de la sociedad acepten e integren a personas que viven y sienten distintas identidades de género, más allá de las socialmente establecidas, son necesarios algunos cambios estructurales dirigidos hacia una visión integradora, la cual permita la libre expresión de nuestras subjetividades sin que ello suponga una amenaza al orden socialmente aceptado pues la abstracta realidad y la compleja experiencia personal, no entiende de imposiciones sociales.

La despatologización de identidades trans* resulta clave en su atención por parte de los sistemas y recursos públicos. Actualmente, en el estado español, los requisitos excluyentes como por ejemplo la obligatoriedad de un informe psicológico y uno médico en el que se diagnostique disforia de género y se verifique el seguimiento de un tratamiento hormonal por un mínimo de dos años como requisito para acceder al cambio de nombre y sexo en el registro civil, así como la carencia de formación sexo-afectiva en los profesionales, coartan, discriminan y marcan un único camino “correcto” a seguir, eliminando toda posibilidad de elegir nuestro propio plan de vida.

El estudio realizado por la *Agency for Fundamental Rights* (FRA) (2015) a personas trans* de la Unión Europea, publica que el 30% de las personas trans* encuestadas manifiestan haber sentido algún tipo de discriminación por su condición de persona trans*, siendo esta cifra superior en hombres trans* encuestados de los que el 43% manifiestan haber sentido discriminación en los últimos doce meses (p. 13).

Es necesaria la regulación de derechos y deberes a nivel nacional en la atención desde los sistemas de protección hacia personas trans*, pues no todas las Comunidades Autónomas cuentan con leyes de atención específica dirigidas a este colectivo desde el sistema sanitario o desde los servicios sociales.

Además, los/las profesionales que conforman dichos sistemas de protección como la sanidad pública, han sido formados/as desde el modelo médico, el cual afirma que “mujer” es aquella considerada desde el nacimiento (cis sexual), excluyendo de una correcta atención a otras personas que no encajan en dicho modelo. La opinión profesional de muchos médicos confronta con las decisiones y los proyectos de vida que algunas personas trans* toman desde su libertad e intimidad.

Profesionales. ¿Atención a la diversidad de género?

Centrando el texto en profesionales que trabajan en intervención social y en la atención a personas de diversa índole, consideramos que la formación en género, sexualidad o identidad son cuestiones esenciales para la adecuada prestación de servicios y cuidados.

Profesionales de medios de comunicación, fuerzas y cuerpos de Seguridad del Estado, entornos educativos, sociales y sanitarios son claves para garantizar que las personas trans* sean tratadas, respetadas y comprendidas por profesionales. Sin embargo, existe una falta de sensibilización y comprensión por parte de algunos/as de estos profesionales hacia personas que viven, sienten y se expresan de maneras alejadas del mandato de género (Platero, 2014).

De Jong (2011) afirma que profesionales como los trabajadores sociales necesitan aprender y conocer información acerca de transexualidad/transgénero y competencias profesionales adaptadas al colectivo y sus problemáticas. Los programas de estudios en trabajo social, así como de otros profesionales del ámbito social y público, deberían in-

cluir comportamientos e intervenciones adaptadas a personas que se identifican como transgénero o género diferente.

Concluimos con la convicción de que la educación y la formación son piezas fundamentales en el cambio de mentalidad y concepción de subjetividades trans*. Actualmente, es necesario avanzar socialmente en el conocimiento de dichas realidades; existe poca información, se dan imaginarios y discursos sociales que las rechazan y las distorsionan.

Se genera una falta de acercamiento y empatía con personas que transgreden normativas duales de género, pues no se conocen sus problemáticas, sus necesidades, sus expectativas y su intimidad.

Solo el cambio hacia un paradigma inclusivo y abierto que reconozca la existencia de estas minorías permitirá su plena integración, la eliminación de estereotipos y prejuicios negativos, así como el normalizado uso de lenguaje inclusivo y el libre ejercicio del derecho de vivir y expresarse sin que ello suponga desventajas, rechazo o deslegitimación social.

Propuesta de atención a subjetividades trans*. Acompañamiento social entre iguales

La atención a subjetividades trans* pasa por el reconocimiento de la condición de ciudadanía, entendido como el derecho y libertad de elegir y tomar decisiones acerca de nosotras/os mismas/os, también en cuestiones que hacen referencia al sexo y al género y, como cada miembro de la comunidad desee vivirla, desde la libertad de elegir, imaginando otras formas de vivir alternativas a las dominantes.

Martínez-Gúzman (2012) nos invita a analizar, reflexionar y repensar las categorías de género duales desde una posición de estudio crítica, reconociendo la existencia de personas que no comparten la normativa de género dominante – como transgénero o movimientos LGTBI en general-.

Nos alertan sobre la necesidad de poner en marcha producción y aplicación de conocimiento que no asuman las categorías dominantes como naturales (...) La autora nos convoca a emprender proyectos críticos de producción de

conocimiento que contribuyan a generar comprensiones más incluyentes y habitables con respecto a la diversidad de experiencias identitarias (p. 181)

Lo que la autora propone, en definitiva, es que, para comprender y atender adecuadamente a las diversidades de género, es necesario comenzar generando conocimientos inclusivos, preparando así a los/las profesionales para la atención de múltiples y diversas formas de vivir y sentir su propio sexo/género.

Por su parte, Platero (2014), habla de cuatro habilidades básicas a desarrollar por los profesionales al establecer una relación de ayuda con personas trans*:

1. Cuestionar las normas dominantes de género con las que hemos crecido y nos hemos socializado. Esto “supone cambiar las actitudes” y desaprender pensamientos, creencias o comportamientos que hemos interiorizado en relación con los roles de género tradicionales femenino-masculino.
2. Aceptar incondicionalmente (emocional, social, racionalmente) a las personas trans*.
3. “No juzgar a las personas en función de unas características únicas, reduciendo todas sus habilidades y potencialidades a una sola, que además hemos connotado negativamente” (p. 19)
4. “Mostrar activamente un reconocimiento positivo, así como respeto a las diferentes formas de entender y mostrar la identidad, haciendo explícita esta diversidad” (p. 19)

Por último, Platero señala la importancia de autorreflexión y autoconocimiento del profesional sobre sí mismo: qué políticas abrazamos, qué patrones reproducimos, qué sentimos en el momento de la intervención, cuáles son nuestras transferencias emocionales a la persona usuaria, cuáles son nuestras disociaciones con la temática, cómo usamos el lenguaje utilizado o cuáles son los conocimientos que transmitimos y reproducimos.

Continuando en la búsqueda de buenas prácticas profesionales en la atención a personas trans*, Sempol (2011) afirma que el/la profesional debe desarrollar una “estrategia de supervivencia” con la persona atendida “debido a la fuerte discriminación existente”. Esto es, preparar a la

persona ante los efectos de vivir, sentir y expresar en público identidades de género alternativas a las dominantes. Por tanto, el/la profesional debería:

- Informar sobre las alternativas y consecuencias, así como diferentes grupos y entidades como asociaciones, organizaciones u ONG's especializadas, donde podrá encontrar apoyo y establecer amistades.
- Informar sobre tratamientos médicos existentes en caso de requerirlos como hormonación, atención del sistema de salud, reasignación quirúrgica si se desea, así como situación legislativa.
- Fomentar el diálogo y la reflexión en la persona usuaria con el fin de aclarar y generar conciencia acerca de su posición en la sociedad, sentimientos internos, las decisiones que se desea tomar, las consecuencias de estas, etc.
- Acompañar y apoyar a lo largo del proceso.

Es necesario también avanzar en la sensibilización del contexto institucional, es decir, preparación y sensibilización de los profesionales que participan de la institución, de los implicados directa e indirectamente y de la persona usuaria.

Centrando la discusión en nuestras propias propuestas acerca de un correcto trato y atención por parte de profesionales, de cualquier ámbito, hacia personas trans*, destacamos:

- La formación en sexualidad, identidad de género o atención a personas trans* es un aspecto clave para los profesionales en general, y particularmente, para los profesionales que trabajan en el ámbito social. Se necesitaría formación específica en estas cuestiones, así como sobre realidades LGTBI, pues es una realidad presente en la sociedad al igual que mujer, etnia, migración, mayores, infancia u otros. Lo que la autora Martínez- Gúzman (2012, p. 181) propone, en definitiva, es que, para comprender y atender adecuadamente diversidades, es necesario comenzar generando conocimientos inclusivos, preparando así a los profesionales para la atención de múltiples y diversas formas de vivir y sentir identidad de género.

- Atender y mostrar especial cuidado y sensibilidad de no herir o dañar con el lenguaje, siendo muy cuidadosos en su empleo. Se propone la utilización de lenguaje inclusivo, preguntar acerca de cómo la persona desea ser llamada, utilizar palabras acabadas en “-e” para referirse a personas con identidades no binarias, es decir, todos, todas y todes o querido, querida, queride. Se manifiesta un gran interés por los/las profesionales entrevistados/as por respetar las diversas formas de expresar la diversidad de género, pues son conscientes de dichas realidades.
- Respetar la ética profesional, pues si un profesional no está capacitado para llevar un caso adecuadamente, ya sea por motivos personales, falta de formación o cualquiera otra causa debería derivarlo a otro compañero, evitando dificultar y perjudicar a la persona atendida.
- En la atención a personas trans*, al igual que en la atención a otros colectivos, se propone el desarrollo de servicios integrales, multidisciplinarios y el trabajo con iguales, es decir, con profesionales trans que trabajan con personas usuarias trans, capaces de dar respuesta a las diferentes problemáticas que provienen de diversas áreas como la relacional, la psicológica, la laboral, la jurídica o la médica. Ponemos como ejemplo al programa LGTBI de la Comunidad de Madrid quien ofrece información y asesoramiento, atención social, psicológica, psicosocial y jurídica, además de realizar intervenciones a nivel individual, familiar, grupal y comunitaria.
- Además de la atención a la propia persona, es necesario trabajar a nivel grupal con su familia y ámbito relacional cercano con el fin de solucionar problemáticas en las relaciones, además de promover su concienciación, conocimiento en un intento por paliar la falta de aceptación. Los lazos familiares e informales son apoyo fundamental en el proceso de transición y búsqueda de nuestra propia identidad. Desde el ámbito comunitario, es necesario incidir mediante educación, sensibilización y concienciación y sobre todo acercamiento de realidades trans* al conjunto de la comunidad con la finalidad de informar, clarificar conceptos y disminuir prejuicios y estereotipos que conllevan rechazo y exclusión, los cuales suponen una de las grandes lacras para el colectivo trans*.

- Por último, el acompañamiento entre iguales, así como la relación de ayuda, se postulan como elemento fundamental en la atención a personas trans*. Intervienen elementos terapéuticos como la empatía, la cercanía, la horizontalidad en la relación, la confianza, la satisfacción de necesidades como pertenencia, el aprendizaje mutuo, el intercambio de experiencias y la creación de referentes positivos. El profesional trans* conoce de primera mano sentimientos, pensamientos y experiencias de la persona atendida y por tanto es capaz de obtener una visión completa de sus problemáticas. Profesional y persona atendida son capaces de compartir inquietudes, miedos, deseos y esperanzas, pudiendo afrontar así con mayor apoyo una posible transición, o simplemente, desarrollar la libre expresión de su propia subjetividad sexo-afectiva y de género.

Discusión

Es necesario repensar un cambio de paradigma en el acercamiento y tratamiento de identidades y realidades trans*, que garantice el pleno reconocimiento de derechos, de la inclusión jurídica y social, así como la plena participación, sin discriminación por sexo, género, etnia o religión.

Aparece el riesgo de perpetuar el modelo social heteronormativo con dominio del modelo biomédico en la configuración de la estructura política y jurídica, en los sistemas de protección, en la atención profesional o en las relaciones sociales, es la expulsión y el rechazo de identidades trans* alejadas del modelo cis sexual de hombre- mujer.

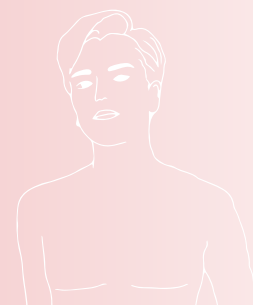
Es necesario apostar por una visión inclusiva y abierta que reconozca la subjetividad y complejidad humana en la libre expresión de la propia identidad, sin que ello conlleve desigualdad de oportunidades, rechazo o discriminación. Personas con identidades trans* tienen el legítimo derecho de reivindicar la consecución de la igualdad, su reconocimiento y su participación social.

Es necesario progresar en cambios sociales que permitan la integración de la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género. Dichos cambios pasan por la eliminación de falsas ideas preconcebidas y estereotipos negativos que permitan el desarrollo de imaginarios posibles sobre otras formas de vivir y estar en el mundo, más allá del excluyente modelo heteronormativo.

Referencias

- Blanca, R. M. (2015). Unión Europea y políticas de igualdad (y sexualidad) en España: entrevista con Raquel Platero. *Revista de estudios feministas*, 12(3).
- Borraz, M. (2018) La OMS deja de considerar la transexualidad como un trastorno mental. *ElDiario*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/oms-considerar-transexualidad-enfermedad-incongruencia_1_2065796.html
- De Jong, D. (2015). Transgender Issues and BSW Programs: Exploring Faculty Perceptions, Practices, and Attitudes. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 20, 199-218.
- FRA (2015) Ser «trans» en la EU. Análisis comparativo de los datos de la encuesta a las personas LGBT en la UE. *Agencia de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. Recuperado de: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2015-being-trans-eu-comparative-summary_es.pdf
- Martínez-Guzmán, A. (2012). Repensar la Perspectiva Psicosocial Sobre el Género: Contribuciones y Desafíos a Partir de las Identidades Transgénero. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 164-184.
- Menéndez, E. (2003) Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciênc Saúde Coletiva*, 8(1), 185-207.
- Montero, J. (2009) Ponencia “sexo, clase, “raza”, etnia y sexualidad: desafíos para un feminismo incluyente. *Granada: Jornadas Feministas Estatales, Granada*. Recuperado de <http://www.feministas.org/sexo-clase-raza-y-sexualidad.html>
- Platero, L. (2014). *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions bellaterra.
- Sempol, D. (2011). «Locas», «travas» y «marimachos»: *identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo*. Montevideo: ANEP.
- Villar, A; Canarias, E; Altamira, F; Mujika, I; Caballero, I; Fernández, M y Celis, R. (2013). *Los deseos olvidados*. CEAR Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi Recuperado de https://www.cear.es/wp-content/uploads/2013/11/NAHIA-Los-Deseos-Olvidados_-Castellano.pdf
- Ziga, I. (2009), *Devenir perra*. Barcelona: Meledusa.

El lenguaje y la transfobia: realidades trans en la prensa online



Benjamín Cristian Santiago Montiel
Graduado en Comunicación Audiovisual. Activista LGTBI

Índice

- Introducción
- Método
- Resultados
- Conclusiones
- Discusión
- Referencias

Introducción

Las personas trans forman parte de un colectivo heterogéneo que se enfrenta a los efectos psicosociales de la discriminación estructural. Se encuentra entre los colectivos más marginados socialmente (Shelley, 2008), por lo que ahondar en esto para buscar posibles soluciones y conocer qué tipo de medidas influyen esa discriminación se vuelve necesario en los estudios de Ciencias Sociales.

El lenguaje es un elemento crucial a la hora de articular las realidades sociales y la imagen que se proyecta de las mismas. Los estudios realizados acerca de la comunidad trans son escasos y novedosos, al ser un colectivo que comenzó a ser nombrado desde el ámbito médico en con la palabra “transexual” (Benjamin, 1948). La terminología que utilizaban partía de una base patologizante y biologicista, al establecer las identidades trans como enfermedad/trastorno y una necesidad de curación. Es en los años 90, con la aparición de las teorías *queer*, cuando comienzan a cuestionarse los discursos en materia de género y corporalidad. En los últimos años, el DSM ha pasado de la categoría “trastorno de identidad de género” (DSM-IV) a “Disforia de género” (DSM-V). La más reciente actualización en estos términos viene de la Organización

Mundial de la Salud, que en 2019 pasó de hablar de “transexual” a “incongruencia de género”.

La transfobia es un rechazo, desde el plano emocional, hacia aquellas personas que no cumplen con las expectativas de género impuestas socialmente (Hill, D. y Willoughby, B., 2005). No obstante, definir la misma como un rechazo impide tener en cuenta otro tipo de variables que influyen en la percepción sobre las personas trans. Por ello, para este estudio, la transfobia se definirá como un conjunto de actitudes, pensamientos, situaciones y estereotipos en los que se perjudica a las personas trans por el hecho de serlo. Un concepto más amplio permite reconocer no solo las agresiones explícitas, sino también situaciones violentas como las que surgen a través del lenguaje. En esta línea, las violencias se reconocen fácilmente si provienen de insultos. Sin embargo, aparecen formas más sutiles de transfobia en el lenguaje; siendo éstas objeto de este estudio.

Este artículo surge de la necesidad de conocer la terminología utilizada por los medios de comunicación a la hora de referenciar a personas transgénero. La manera en la que estos describen a las personas trans o informan sobre ellas puede estar reforzando y perpetuando transfobia; tanto de forma explícita como implícita. Aunque esta última sea más desconocida, los medios de comunicación poseen un papel muy importante en esta línea, ya que a través de ellos se visibilizan las identidades trans.

La bibliografía de referencia en estudios sobre personas trans suele enfocarse al ámbito sanitario-biológico, lo que reduce los análisis disponibles relacionados con el campo de la comunicación y el lenguaje. Dada la relevancia de los *mass media*¹ y su capacidad de moldeamiento de discursos e incluso del conocimiento de distintas realidades sociales, es necesario ahondar en cómo estos las muestran a sus respectivas audiencias. Esta importancia acaba en poder tomar medidas, tanto a nivel de formación de profesionales de la comunicación, como culminar creando posibles manuales de tratamiento informativo del transgénero.

1 Medios de comunicación de masas

Método

Bases y otras fuentes consultadas

Los estudios en materia de género se encuentran en auge, habiéndose convertido en titulaciones oficiales en el marco de la educación superior. Es este el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Málaga, entre otras. Se están popularizando los posgrados en esta materia y, recientemente, la Universidad Complutense de Madrid introdujo un Máster en Estudios LGTBIQ. El género, el colectivo LGTBIQ y, cada vez más, el colectivo trans, está en las mentes académicas.

Cada vez más, la idea del sexo como elemento estático, inmutable e innato se encuentra cuestionada. Ahí es donde surge hablar de género. Esto, lejos de ser el resultado de unas características sexuales, es una interpretación social de las mismas. No obstante, esto no quiere decir que el género provenga únicamente de lo comúnmente llamado sexo (que también conforma un constructo social). Se cuestiona, por tanto, qué elementos influyen en el género de las personas y si estos tienen que ser necesariamente binarios (Butler, 2007). Los distintos debates y teorías que surgen en torno al género se encuentran muy presentes en la filosofía, la sociología y cada vez más disciplinas. Entre todo esto, se encuentra lo trans. No solamente con relación a las propias identidades trans en sí, sino como forma de entender el propio género y su funcionamiento en la sociedad (Platero, 2015).

En un contexto social en el que se habla cada vez más de género, ¿sabemos hablar de las personas trans? ¿Qué tipo de problemáticas surgen? Las personas trans son aquellas cuya identidad de género no coincide con la asignada al nacer (Gil-Borrelli, Velasco, Martí-Pastor y Latasa, 2017). A partir de aquí, la terminología adquiere un alto protagonismo, al ser el canal por el que se definen estas realidades. “Trans” se utiliza en castellano como término paraguas, incluyendo a personas que se identifiquen con las etiquetas transgénero y/o transexual (Galofre y Missé, 2015).

La importancia del lenguaje y la terminología a la hora de hablar de colectivos discriminados, concretamente del colectivo trans, está presente. Desde los estudios trans se analizan, estudian y comentan aspectos relacionados con roles, identidad de género y violencia. Porque, en

efecto, aquellas personas cuyo género no coincide con el asignado al nacer se ven expuestas a gran violencia, discriminación y otro tipo de situaciones similares (Stryker, 2015)². El propio lenguaje se hace eco de todo esto y puede perpetuarlo o favorecer el cambio social para las personas trans. La discriminación estructural hacia las personas trans se conforma desde múltiples ejes, siendo el lenguaje uno de ellos. De hecho, el cissexismo “se construye a través del lenguaje, siendo la identificación y desmantelamiento del lenguaje cissexista una parte central del activismo trans” (Suman, 2017).

Las formas de hablar del colectivo trans se encuentran constantemente en debate y son cambiantes. Los significantes y significados adoptan un papel protagonista. “La naturaleza poderosa de nombrar, reclamar un nombre o negarlo” (Malversan, 2017). Esto nos acerca a comprender cómo las expresiones que se utilizan a la hora de mencionar a determinados colectivos poseen un papel crucial que analizar y comprender.

En general, la comunicación y sus efectos acaba siendo relegada a un segundo plano. A priori, esto puede no parecer preocupante. Sin embargo, su papel está presente constantemente: antes, durante y después de ocurrir hechos. “Lo que llamamos sociedad no es solo una red de acuerdos políticos y económicos, también es un proceso de aprendizaje y comunicación” (Thornham, S., Marris, P. y Basset, C., 2010). En *Media Studies: A reader*, observamos cómo la sociedad acaba modelada en base a modelos comunicativos. Los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación de masas cambian la sociedad y viceversa. Este trabajo se planteaba preguntas relacionadas con las minorías sociales y el deber de los medios.

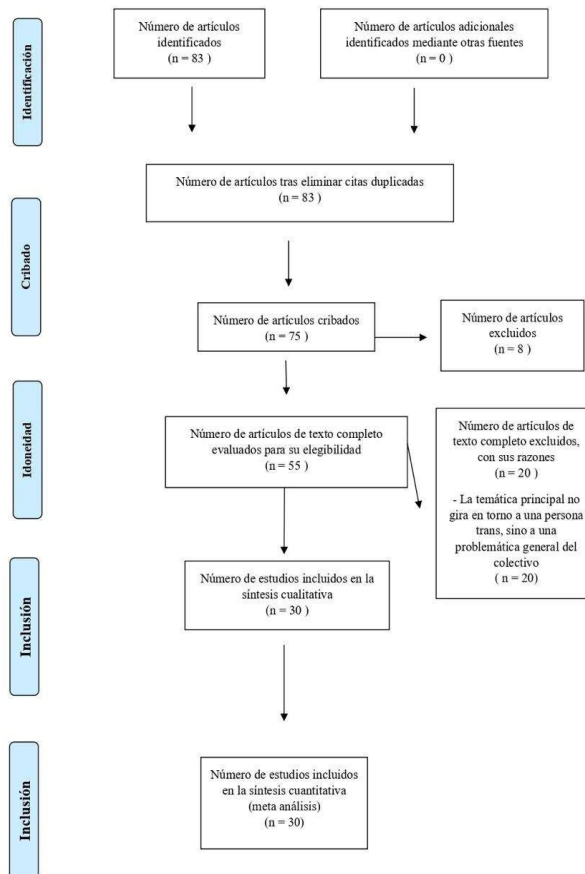
De cara a realizar un análisis de contenido aplicado a productos obtenidos de la prensa, cabe prestar atención a una de las bases de los hechos noticiosos y cómo estos se narran. Las primeras preguntas necesarias para comprender todo esto atañen al medio que inicia el acto comunicativo, hacia quién se dirige, por dónde y cuál es su intención (Laswell, 1985). Además, en el proceso comunicativo no se puede obviar cómo se codifican y descodifican los mensajes, culminando en una interpretación. Esta puede traducirse en una percepción del mensaje acorde con la intencionalidad, consideraciones en base al contexto propio y personal o un rechazo (Macionis y Plummer, 2011).

2 Del prólogo de “*Políticas trans: una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos.*” (Galofre, P. y Missé, M).

Criterios de inclusión y de exclusión

Para el análisis de contenido se han incluido treinta artículos de medios de comunicación online (tengan o no versión impresa) de carácter nacional. El idioma de estas es el castellano, excluyendo artículos en lenguas cooficiales. El sujeto principal del artículo es una persona trans, de cualquier género. Se han evitado, por tanto, artículos que no tratasen de alguna o algunas personas en concreto. Por ello, no se encuentran en la muestra publicaciones sobre legislación, movimientos sociales o problemáticas del colectivo trans en general, entre otros. La franja temporal de la que se han escogido los artículos es del año 2019 al 2020. Esto se realiza debido a que la terminología avanza rápidamente y también el discurso social, por lo que los artículos más cercanos a la actualidad en el tiempo permiten resultados más fidedignos al contexto actual.

Diagrama de flujo según el ejemplo PRISMA



Análisis

De la muestra de 30 artículos periodísticos, se ha evaluado la presencia o ausencia de una serie de ítems. Estos son: uso de partículas de género inadecuadas, también conocido como *misgendering*³; uso del nombre asignado al nacer de la persona o *deadnaming*⁴; presencia de la palabra trans utilizada como sustantivo; referencias a los tratamientos médicos de la persona; y, por último, se ha añadido la opción “otro” para el uso de expresiones transfobas que no se encontrasen en las mencionadas previamente.

La selección de los ítems se ha realizado para poder conocer en qué frecuencia se encuentran actitudes discriminatorias o que hagan énfasis en estereotipos del colectivo. Por ello se incluyen *misgendering* y *deadnaming*, al ser una negación explícita de la identidad de la persona trans. Remarca el género asignado y no reconoce a la persona como perteneciente al género autopercebido y, por tanto, propio. Respecto al uso de la palabra “trans” (o cualquiera de sus variables) como sustantivo se considera erróneo debido a que la pertenencia al colectivo comprende un rasgo de las personas. Por ende, esto no sería excluyente con, por ejemplo, la categoría de género con la que la persona se corresponda.

El discurso médico, social y psicológico que gira en torno a las personas trans tiende a centrarse en la modificación corporal como fin último. Esto quita espacio a posibles debates desde otras disciplinas, como sería el ámbito sociológico. Adicionalmente, el discurso médico suele partir desde una patologización, ya que “hay un problema que solucionar”. Diversos movimientos como STP (*Stop Trans Pathologization*), en 2012, buscan la desvinculación de la imposición médica para poder hablar del colectivo trans más allá de esto. De ahí incluir las menciones a tratamientos médicos como baremo, para conocer si en los medios este tema sigue siendo central.

En el ítem “otro” se han incluido expresiones como: “nacer hombre/mujer”, “querer ser...”, que son utilizadas frecuentemente en los artículos de la muestra. Este tipo de construcciones remiten al género asignado como predominantes antes que el autopercebido e incluso en

3 *Misgendering* es un anglicismo que hace referencia a malgenerizar una persona, es decir, tratarla de un género que no es el suyo.

4 *Deadnaming* es un anglicismo utilizado para explicar cuando se habla del nombre asignado al nacer de una persona trans.

ocasiones culmina con la idea del cambio corporal necesario. La terminología correcta, en este caso, sería hablar de asignaciones sociales.

Se han escogido como criterios de análisis los ítems mencionados en lugar de otros posibles indicadores debido a que estos aspectos son construcciones lingüísticas que pueden parecer inofensivas a simple vista. Sin embargo, desde la sutileza, continúan reforzando estereotipos hacia el colectivo trans; esto hace que pasen desapercibidos y no se tomen en cuenta ni se busque tomar medidas al respecto para evitarlos.

Resultados

De acuerdo con los ítems evaluados, en la totalidad de la muestra se ha encontrado que 22 de los artículos presentaban al menos 1 de las variables. La más frecuente era la categoría “otro”, presente en casi la mitad de la muestra. Los aspectos que aparecían de forma menos habitual fueron *misgendering* y *deadnaming*. Por otro lado, el uso de la palabra “trans” como sustantivo y las menciones a tratamientos médicos se encontraban presentes en un tercio de los artículos aproximadamente.

Respecto a los artículos en los que aparecían varios de los ítems, en ninguno coinciden todos a la vez, siendo bastante común encontrar 2 ó 3 variables en los artículos.

Tabla 1. Cantidad de ítems presentes por artículo

No se contabiliza la cantidad de veces que aparece un ítem en el mismo artículo, únicamente el número de ítems que presenta cada artículo.	
Ítems presentes	Número de artículos
0	8
1	6
2	8
3	6
4	2
5	0

Tabla 2. Frecuencia de cada ítem evaluado en la muestra

Ítem	<i>Misgendering</i>	<i>Deadnaming</i>	Uso de “trans” como sustantivo	Menciones a tratamientos médicos	Otro
Frecuencia	6	7	11	10	12

Además, se han encontrado asociaciones de los roles de género o la vestimenta de la persona a la hora de explicar su condición de persona trans. Este tipo de declaraciones resultan problemáticas por distintos motivos: por un lado, refuerza los roles de género y estereotipos hacia las personas trans; por otro, deja fuera del ideario social a aquellas personas trans que no quieren (o no pueden) modificar su vestimenta o no cumplen con las expectativas de género.

En el caso de las personas trans que han sido famosas antes de transicionar socialmente, la transfobia en los medios se acentúa. Un claro ejemplo es el tratamiento informativo a la hora de hablar de John Jolie-Pitt, hijo de Angelina Jolie y Brad Pitt. En estos casos, el nombre asignado ocupa titulares y cuerpos de los artículos. Ya sea como aclaración o incluso utilizando ese nombre de pila como si fuese el propio, aunque el sujeto protagonista esté solicitando el cese de su uso. Algo similar ocurre con las partículas de género o expresiones utilizadas con estas personas, que se encuentran con mayor frecuencia en estos casos.

Respecto a la terminología, rara vez se ha utilizado la palabra transgénero y en la mayoría de los casos aparecía la palabra transexual. La problemática de este uso viene del trasfondo de cada término, ya que transexual se utiliza relacionado con una perspectiva médica de las personas trans; por esto cada vez con mayor frecuencia se utiliza trans o transgénero desde círculos activistas, sociológicos y demás.

Aparecen otros errores como el uso en un mismo artículo, refiriéndose a la misma persona, el uso del masculino y femenino de forma alterna. Esto ocurre hacia personas cuya identidad es binaria y pertenece a un único género, por lo que estaría incurriendo en *misgendering* hacia esa persona. No solamente es dañino hacia la propia persona sujeto del artículo, además puede crear confusión en las personas lectoras, al no terminar de comprender cómo deberían dirigirse al hablar de esa persona.

Conclusiones

Los medios de comunicación de masas poseen la capacidad y la efectividad para influir en la población. Esto implica que es necesario que, de cara a transmitir información, esta se gestione de la forma más cercana a la realidad posible. Además, tratando temáticas sensibles, es necesaria una formación de base para evitar potenciales perjuicios hacia colectivos vulnerables.

En el tratamiento informativo del colectivo trans, todavía se encuentra patente la falta de información y el discurso patologizante y biomédico del que el activismo trans y las voces divulgadoras más destacadas buscan alejarse. Esto deja un escenario en el que es necesario reconducir el discurso periodístico trans y reformarlo. Los resultados indican que la mayoría de los artículos de la muestra presentaban expresiones discriminatorias hacia el colectivo, incurrían en negación (indirecta) de las identidades trans y no se adecuaban al discurso vigente.

Los aspectos evaluados van más allá de la idea convencional de transfobia y ahondan en el discurso implícito de los medios. Este supone un refuerzo negativo a valores conservadores todavía presentes y que se busca erradicar. Habitualmente el colectivo trans y otros colectivos concienciados al respecto señalan a los medios cuando incurren en *misgendering*, muestran titulares explícitamente discriminatorios o promueven discurso de odio. En esto influye cómo, en los últimos años, han resurgido algunos de movimientos con este trasfondo. Un ejemplo es Hazte Oír, conocido por difundir mensajes contra el colectivo trans con su autobús bajo el lema “los niños tienen pene, las niñas tienen vulva. Que no te engañen”. Este caso es explícito en cuanto a transfobia, sin embargo, los artículos analizados utilizaban otro tipo de expresiones. La aparente sutileza de los elementos comentados provoca que pasen desapercibidas y no se les reconozca su papel en la visión social que tiene actualmente el colectivo trans. Es necesario continuar evaluando, analizando y replanteando el tratamiento informativo de este colectivo.

También cabe destacar que en los artículos se puede observar como de forma casi constante la temática principal hablando de una persona trans es esa condición de trans. Esto debería repensarse y reformular el discurso para que se hable de personas trans pero no únicamente sobre su condición. Este tipo de demandas y críticas ya se van haciendo en torno a otros sectores de la comunicación, como sería el contenido de ficción televisiva.

Discusión

Es de interés plantear, a partir de este trabajo, otras posibles investigaciones siguiendo esta línea. Una vez se conoce la representación, esta puede valorarse según el tipo de medio, conocer cómo la efectúan. Cabe valorar qué papel tiene la televisión en contenido informativo en esta materia. También es relevante el efecto de esta representación en los medios, qué reacciones provocan en la población (pertenzca o no al colectivo trans). Sin embargo, de cara a conocer posibles soluciones a esta problemática, sería necesario ahondar en el currículo formativo de las personas profesionales de la comunicación. Así sería posible conocer si se están enseñando estas temáticas y, en caso de hacerlo, cómo se está realizando esa formación. A la hora de evaluar esto también es importante valorar que estas enseñanzas pueden realizarse de forma complementaria, con actividades como charlas, talleres y similares. Además, desde los colegios de periodistas sería beneficioso elaborar manuales informativos de tratamiento informativo de las personas trans.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2009). *DSM-IV-TR breviario: Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association. (2018). *DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª Ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A. de C.V.
- Benjamin, H. (1948). *The Transsexual Phenomenon*. Symposium Pub.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Galofre, P. y Missé, M. (Eds.) (2015). *Políticas trans: una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*. (2ª Ed.). Barcelona/Madrid: Editorial Egales.
- Gil-Borrelli C, Velasco C, Martí-Pastor M, Latasa P. (2018) La identidad de género, factor de desigualdad olvidado en los sistemas de información de salud de España. *Gac Sanit.* 32(2), 184-186. DOI: 10.1016/j.gaceta.2017.10.004
- Halberstam, J. (2017). *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Barcelona/Madrid: Editorial Egales.
- Hill, D. B., y Willoughby, B. L. B. (2005). The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles*, 53(7-8), 531-544. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7140-x>

- Lasswell, H. D. (1985). Estructura y función de la comunicación en la sociedad. En Moragas, M. (comp.). Macionis, J. C., y Plummer, K. (2011) *Sociología de la comunicación de masas* (4.^a ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Platero, L. y Ortega, E. (2015). Movimientos feministas y trans* en la encrucijada: aprendizajes mutuos y conflictos productivos. *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 17- 30, <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1280>
- Shelley, C. (2008). *Transpeople: Repudiation, Trauma, Healing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Thornham, S., Marris, P., y Bassett, C. (2010). *Media Studies: A Reader – 3rd Edition* (3^a Ed.). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Zimman, L. (2017). Transgender language reform: some challenges and strategies for promoting trans-affirming, gender-inclusive language. *Journal of Language and Discrimination*, 1(1), 84-105, <https://doi.org/10.1558/jld.33139>

Anexo 1: Artículos de la muestra

- El País. (2019, 22 noviembre). *La transformación de Shiloh Jolie Pitt en John*. EL PAÍS. https://elpais.com/elpais/2019/11/21/gente/1574356246_995611.html
- Prats, M. (2019, 4 julio). *Ángela Ponce: «Hay quien me ha tirado los trastos y luego ha votado a Vox»*. El HuffPost. https://www.huffingtonpost.es/entry/angela-ponce-hay-quien-me-ha-tirado-los-trastos-y-luego-ha-votado-a-vox_es_5d135aa2e4b04f059e4cffa3
- Marlo, de triunfar en «Got Talent» como chica a impresionar en «La Voz» como chico*. (2019, 16 enero). Bluper. <https://www.elespanol.com/bluper/noticias/marlo-triunfar-got-talent-chica-sorprender-la-voz-chico>
- Ochoa, M. (2020, 8 junio). *De Shiloh a John Jolie-Pitt: la transformación vital del hijo de Brad y Angelina*. Divinity. https://www.divinity.es/celebrities/shiloh-jolie-pitt-john-transformacion-be5m_18_2958120078.html
- Santiago, J. (2020, 1 abril). *Los secretos más oscuros de La Veneno: prostitución, palizas y amenazas de muerte*. La Razón. <https://www.larazon.es/gente/20200229/kcsinmw66jeojemc4nlie3rdk4.html>
- Mundo, E. L. (2019, 3 diciembre). *Elsa, la niña transexual de 8 años que ha emocionado a la Asamblea de Extremadura*. ELMUNDO. <https://www.elmundo.es/f5/descubre/2019/12/03/5de65556fc6c-839c578b4656.html>

- Una niña transexual de ocho años logra cambiar de género en el DNI en Extremadura.* (2020, 27 junio). Antena 3 Noticias. https://www.antena3.com/noticias/sociedad/nina-transexual-ocho-anos-logra-cambiar-genero-dni-extremadura_202006265ef6e138ef556f00014a7f9a.html
- Muñoz, A. (2019, 20 junio). *Erik Galán: «Me echan de casa por ser trans»*. Público. <https://www.publico.es/sociedad/erik-galan-me-echan-casa-trans.html>
- “Me da asco y rabia leer que porque soy trans puedo lesionar a una rival”*. (2020, 11 agosto). El Confidencial. https://www.elconfidencial.com/deportes/rugby/2020-08-11/rugby-trans-deporte-lgtbi-club-majahonda_2710459/
- Tiramillas, R. (2020, 20 abril). *Saray, la concursante gitana y transexual de Masterchef 8*. Marca.com. <https://www.marca.com/tiramillas/gastronomia/2020/04/20/5e95d183e2704eb4728b465d.html>
- «MasterChef 8»: *la dura historia de la polémica Saray y su pasado televisivo antes de iniciar su transición de género.* (2020, 5 mayo). 20 minutos. <https://www.20minutos.es/noticia/4247140/0/quien-es-saray-concursante-trans-polemica-masterchef-8/>
- «De día eres todavía más feo»: *investigan un vídeo de dos policías humillando a un transexual en Benidorm.* (2020, 1 mayo). Abc. https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abci-eres-todavia-mas-investigan-video-policias-humillando-transexual-benidorm-202005011957_noticia.html
- Detenido por violar y robar a una persona trans en Chueca.* (2019, 17 agosto). Madridiario. <https://www.madriario.es/470981/detenido-violar-robar-persona-trans-chueca>
- La niña transexual de 8 años podrá nadar según su «identidad sentida».* (2020, 7 marzo). Abc. https://www.abc.es/deportes/abci-nina-transexual-8-anos-podra-nadar-segun-identidad-sentida-202003052043_noticia.html
- «Sí, soy un chico con tetas y no, no soy menos chico por ello». (2019, 6 septiembre). Diario Sur. <https://www.diariosur.es/malaga-capital/chico-tetas-chico-20190904001302-nt.html>
- Herrero, N. (2020, 1 mayo). *Un policía veja a una mujer transexual en Benidorm.* El Periódico. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200501/policia-local-veja-una-mujer-transexual-7947511>
- Denuncian una agresión contra una mujer transexual en Vitoria.* (2020, 30 julio). El Correo. <https://www.elcorreo.com/alava/araba/denuncian-agresion-mujer-20200730191816-nt.html>

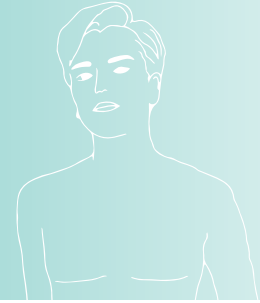
- Tres años de cárcel al hombre que agredió sexualmente y robó a un transexual en Zabalgana.* (2020, 26 mayo). El Correo. <https://www.elcorreo.com/alava/araba/tres-anos-carcel-20200526201308-nt.html>
- Detenido en València un hombre por amenazar e insultar a una persona transexual.* (2020, 13 septiembre). Europa Press. <https://www.europapress.es/comunitat-valenciana/noticia-detenido-valencia-hombre-amenazar-insultar-persona-transexual-20200913125642.html>
- Vaca, S. (2020, 30 julio). *Denuncian acoso a un menor transexual por parte de varios compañeros en Luanco.* El Comercio. <https://www.elcomercio.es/asturias/mas-concejos/denuncian-acoso-menor-transexual-companeros-luanco-20200730000738-ntvo.html>
- Una cantante sufre una agresión transfoba en plena plaza de Chueca.* (2020, 31 agosto). Europa Press. <https://www.europapress.es/madrid/noticia-cantante-sufre-agresion-transfoba-plena-plaza-chueca-20200831135052.html>
- Deportado a EEUU el marine que mató a transexual filipina indultado por Duterte. (2020, 13 septiembre). Eldiario.es https://www.eldiario.es/agencias/deportado-a-eeuu-el-marine-que-mato-a-transexual-filipina-indultado-por-duterte_1_6217992.html
- Rincón, R. (2019, 18 diciembre). Patrick deberá mostrar su madurez ante el juez para cambiarsu sexo en el DNI. El País. https://elpais.com/sociedad/2019/12/18/actualidad/1576677732_024518.html
- Lázaro, M. (2020, 30 marzo). *La primera vez de La Veneno en televisión, el vídeo que querrás ver tras el primer capítulo de la serie de Los Javis.* ElHuffPost. https://www.huffingtonpost.es/entry/la-primera-vez-de-la-veneno-en-television-el-video-que-querras-ver-tras-el-primer-capitulo-de-la-serie-de-los-javis_es_5e81948bc5b6cb9dc1a3031a
- Torres, S. (2020, 11 julio). *Valentina Sampaio arrasa en las redes: la primera modelo transexual portada de «Sports Illustrated».* Okdiario.com. <https://okdiario.com/deportes/valentina-sampaio-arrasa-redes-primera-modelo-transexual-portada-sports-illustrated-5880622>
- El primer concejal transexual de España aspira a ser diputado autonómico. (2020, 27 febrero). COPE | Noticias y radio online. https://www.cope.es/actualidad/espana/noticias/primer-concejal-transexual-espana-aspira-ser-diputado-autonomico-20190227_362816
- Carla Antonelli, la primera diputada trans en un parlamento español.* (2019, 19 agosto). Infolibre.es. https://www.infolibre.es/noticias/verano_libre/2019/08/19/carla_antonelli_activista_que_consiguio_ser_primera_diputada_trans_parlamento_espanol_97919_1621.html

Una mujer trans bate cuatro récords mundiales femeninos en una competición. (2019, 2 mayo). AS. https://as.com/masdeporte/2019/05/02/polideportivo/1556785497_243585.html

Deporte y transexualidad, a debate antes de los JJOO de Tokio: Laurel Hubbard reabre la polémica. (2020, 2 marzo). El Español. https://www.elespanol.com/deportes/otros-deportes/20200302/deporte-transexualidad-jjoo-tokio-laurel-hubbard-polemica/471453623_0.html

Francia ya tiene su primera alcaldesa transgénero. (2020, 21 julio). La Razón. <https://www.larazon.es/internacional/20200525/wv44u2dm-2fbw7byj7vq5pw6o4e.html>

Deshumanizar lo humano: el borrado de las mujeres trans dentro del sujeto mujer



René Clares
Psicólogo. Activista LGTBI

Índice

Introducción
Método
Resultados
Discusión
Referencias
Introducción

«Antes has dicho que Cristina es una mujer peligrosa, pero, ¿sabes qué? Peligrosa es una madre que te maltrata. Peligroso es tener que huir de tu casa a los 13 años [...]. Eso es peligroso. Ella supo luchar, sí, pero no es una mujer peligrosa. Son mujeres; bueno, somos mujeres para las que el mundo es peligroso»

Valeria en la serie *Veneno*, capítulo 2, minuto 49:58 (Calvo y Ambrossi, 2020).

Introducción

A qué nos referimos cuando hablamos de Deshumanización

A la hora de hacer mención al fenómeno de deshumanización, es importante asentar unas bases previas definitorias del término «*humanidad*», pues será el rechazo a ésta lo que traslade a la persona *no humana* al territorio de lo *inhumano*, dentro de un contexto social cuyas dinámicas se encargarán de mantener a dicho individuo en el territorio disidente. Se habla de un contexto social; pues se trata de un fenómeno que ocurre en la interacción de grupos dentro de un entorno y, por tanto, social (entendiendo que, en éste, además, ocurren una serie de dinámicas que afectan a los sujetos implicados). Lo que no es *humano*; lo que no es *normal*, se define en relación con lo que sí es *humano*; con lo que sí es *normal*, siendo catalogado como *monstruo* (Kappler, 1993). La definición del mismo se debe realizar en relación a la *norma*, pues será la contraposición a ella la que lo cree. Esta descripción, además, es dependiente de la época, por lo que no existiría un sólo *monstruo*, sino que éste se va transformando conforme varían las nociones de *normalidad*. No obstante, el nacimiento de éste no se produce de manera

independiente, sino en relación estrecha y de forma vinculante a un ente externo ya existente (lo *normal*), y de manera también dependiente a un entorno social o contexto, sentando así las bases de la deshumanización como fenómeno social e histórico.

Se habla, por lo tanto, de un proceso mediante el cual *lo humano* es despojado de sus virtudes humanas; es decir, de lo que la sociedad considera *humano*. Se trata de un fenómeno que deriva en considerar a las personas que han sido *deshumanizadas*, personas sin humanidad y emociones, o seres inferiores. De esta forma, se les despoja de autonomía y de derechos (Bharti, 2012). Por tanto, la deshumanización se produce cuando la conducta de un sujeto, sus deseos y metas pasan a tener su origen en un elemento externo (la sociedad), y no en él mismo (Bell, 2011), pues es aquello de *afuera* lo que marca la diferencia entre lo *humano* y lo *inhumano*, y quien despoja de libertades al individuo, convirtiéndolo en *monstruo*.

Dentro de este proceso, por tanto, existe otro colindante al que en este capítulo se hará referencia con el nombre de «*despersonalización*». Este fenómeno puede ocurrir al mismo tiempo que la deshumanización, aunque ambos tienen definiciones diferentes. La despersonalización, que puede preceder también situaciones de violencia y de vulneración de derechos humanos, es un fenómeno que consiste en que un individuo (el que puede posteriormente *deshumanizar* a otra persona por su pertenencia a un grupo vulnerable) se despoje a sí mismo de sus características individuales, y de que adquiera aquellas que pertenecen a un grupo social. En este caso, y en relación a la deshumanización, ese sujeto asumirá el rol del grupo dominante (Zimbardo y Maslach, 1978).

A modo de resumen, la deshumanización se trata de un fenómeno que tiene su centro de actuación en un grupo o entorno social organizado, cuyas consecuencias (tanto sociales como individuales) caen sobre otro grupo o entorno en un momento determinado, pero con una trayectoria histórica de fondo. Se habla de consecuencias sociales, pues se deshumaniza un grupo, e individuales, pues las personas que componen dicho grupo son las primeras afectadas por él al ser los motores primarios del grupo.

Biologización y transmisoginia

La deshumanización cumple varias funciones; entre ellas, el justificar la violencia entre los grupos, donde el que tiene más poder (el opresor) asienta en el ejercicio de dicha violencia su posición dominante. En este proceso, se atribuye a la colectividad vulnerada la ausencia de una serie de características humanas, como son la cultura, el auto-control, la sensibilidad moral y la capacidad cognitiva; al tiempo que se les define como personas con un gran apetito hacia el sexo, la violencia, la impulsividad, y la criminalidad (Haslam, 2006). Ejemplos históricos y recientes de deshumanización son la Santa Inquisición, el Holocausto, la esclavitud o los vientres de alquiler. Siguiendo el tema que atañe a este capítulo, un ejemplo cercano sería la exclusión de las mujeres negras en el movimiento sufragista del siglo XIX por parte de las mujeres blancas al ser consideradas seres inferiores por su raza y clase (Davis, 1981), atribuyéndoles de este modo menor capacidad de raciocinio o de toma de decisiones y, por tanto, cualidades *no humanas*.

Se encuentran otra serie de características atribuidas al grupo vulnerable, de modo que este fenómeno puede expresarse en otros, como lo son la animalización, la mecanización, la biologización, demonización o cosificación (Martínez, Moya y Rodríguez-Bailón, 2017; Mujica, 2009; Bello, 2007; Rosado, 2018). En la primera, se atribuye al grupo oprimido la falta de cultura, irracionalidad o infantilismo; mientras que en la mecanización se asignan rasgos a las personas como frialdad, rigidez, pasividad o superficialidad (Haslam, 2006). La biologización, por otro lado, establece como norma un *marco binario sexo-género*, en el cual las identidades (binarias) de las personas (*hombre-mujer*) tienen asociadas una serie de características sexuales determinadas, inmutables, innegables y mutuamente excluyentes. El no considerar a una mujer trans (una mujer cuyo sexo registral en el nacimiento fue *masculino*) una mujer, y considerarla un hombre, es consecuencia por tanto de este fenómeno de biologización y constituye un acto de *transmisoginia*. Se entiende por este último término el odio hacia las mujeres trans, que consiste a su vez en pensar que sus identidades son condenables o incluso risibles (Schicharin, 2017).

Una explicación del fenómeno de deshumanización desde la Teoría de la Identidad Social

Ahora bien, ¿cómo surge la violencia del opresor al oprimido? Zimbardo y Maslach (1978) hablaban del fenómeno de la tiranía de los grupos y desde la teoría fundamentada en roles a la hora de responder a esta pregunta; el grupo opresor es de por sí tirano (existen unos roles implícitos a él) y por ello ataca al oprimido. Esta explicación puede ser peligrosa, pues es posible entender de ella que, entonces, la conducta del grupo opresor estaría justificada dado que se debe a una serie de causas internas inamovibles (Haslam y Reicher, 2014).

Una de las teorías que, dentro de la Psicología Social, más se ha seguido en los últimos años para explicar las relaciones intergrupales y los conflictos de grupo es la Teoría de la Identidad Social (TIS) de Tajfel y Turner (1979). Según ésta, el autoconcepto que tiene un individuo sobre sí mismo se ve influenciado por el grupo social en el que se ve inmerso. De este modo, la conducta de una persona se mueve dentro de un continuo en el que los extremos serían 1) el contexto intergrupacional, y 2) el contexto interpersonal. En el primero, dicha conducta interactúa dentro de las dinámicas de un grupo social, mientras que en el segundo se vería influenciada por las relaciones que dicha persona tuviera con otros sujetos próximos que no pertenecen al endogrupo. Los individuos posicionados en el primer extremo serían aquellos a quienes puede afectar el fenómeno de despersonalización que se ha visto anteriormente. Mientras tanto, el segundo extremo correspondería a lo contrario (la *personalización* del individuo) (Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell, 1987).

La TIS esclarece que son tres los componentes que caracterizan la identidad del individuo conforme a sí mismo, conforme al endogrupo (al que pertenece) y conforme al exogrupo (al que no pertenece y que percibe como contrapuesto al endogrupo) (Saldivia, Mansilla y Estrada, 2016). En cuanto a 1) la *categorización social*, se refiere a aquel proceso cognitivo mediante el que las personas catalogan todo aquello que forma parte de su entorno: objetos, animales, empleos y personas, por ejemplo. El método que utilizan para llevar a cabo esta clasificación es por similitud o semejanza; ateniéndose a características compartidas por los elementos que forman parte del conjunto (Tajfel y Wilkes, 1963). En cuanto al segundo componente; la *identidad social*, se trata del autoconcepto que las personas construyen de sí mismas en torno al grupo de pertenencia o endogrupo. Es decir, su autoconcepto dentro

de una serie de roles sociales pertenecientes a dicho grupo. Por último, 3) la *comparación social* haría referencia al modo por el cual el endogrupo se diferencia del exogrupo. En dicha comparación, y siguiendo a Tajfel, el endogrupo debe ser mejor valorado que el exogrupo en las diferencias que se encuentren entre ambos a la hora de conformar una identidad social positiva.

Estos tres componentes son de especial relevancia a la hora de explicar determinados fenómenos sociales, como lo son la transfobia, el machismo o el racismo. Son, por ello, la raíz a través de la cual se establecen las bases de lo que versa este capítulo. Un favoritismo endogrupal en contraposición al exogrupo, que establezca que el grupo de pertenencia posee una serie de rasgos buenos y que el *otro* (grupo) los posee malos, es el principio de la diferencia que marca el fenómeno de deshumanización. Además, la identidad social del grupo poderoso (el que ejerce violencia y deshumaniza al menos poderoso), marca la conducta y la vía de pensamiento de todas las personas pertenecientes al grupo en torno a la violencia hacia el grupo más vulnerable dentro del contexto social, a través de la despersonalización.

Con una trayectoria histórica y no novedosa, por tanto, las mujeres trans, lesbianas, bisexuales, racializadas y, en esencia, las mujeres que no entran dentro del sujeto de *mujer blanca cisheterosexual*; no están representadas dentro de los movimientos feministas y emancipatorios de las mujeres. Por el contrario, se están estableciendo políticas y discursos sociales que borran la realidad de las mujeres que se salen de la definición típica, binaria y eurocentrista de *mujer* (Valencia, 2018). Esta realidad puede plantearse en un inicio como irreal, en el sentido en el que el sujeto político *mujer* ha sido vulnerado a lo largo de toda la historia en relación al *hombre*. De este modo, el segundo ha ejercido una serie de violencias hacia el primero en un contexto histórico y social que por tanto las convierte en violencias sistemáticas o insertas en un contexto, y no aisladas o puntuales. No obstante, desde un análisis Queer, es importante analizar las violencias que se ejercen dentro de los mismos grupos vulnerables, que a su vez pueden ejercer de grupos violentos hacia otros más vulnerables que ellos (Preciado, 2008).

Violencias atravesadas

El rechazo a cualquier grupo vulnerable parte de una desigualdad estructural e histórica, que encuentra su explicación en la Psicología Social. En este sentido, se debe partir del análisis de las estructuras sociales desde un análisis Queer; esto es, de manera interseccional (Preciado, 2008). De este modo, se asume que las violencias son plurales y que se ejercen desde los centros hacia las periferias (en plural también). Actuando esos centros como espacios sociales con mayor poder o reconocimiento en el contexto histórico-cultural, y siendo las periferias los diferentes subgrupos que forman parte del mismo contexto pero que no habitan en su centro, sino en lo contrapuesto (mujeres, personas LGTBIQ, migrantes, personas racializadas o personas con discapacidad). Esta alteridad es lo *inhumano* o lo *monstruoso*, como ya se ha detallado anteriormente, y surge como contradicción a lo *normal* o *humano*, que se encuentra en el centro. Existen, además, periferias más alejadas del centro, y otras más cercanas al mismo. De este modo, y siguiendo a Preciado, una mujer estará en una periferia más cercana al centro cuando a su vez no sea una persona racializada, o cuando no sea una mujer trans. Sin embargo, reunir una de estas dos condiciones la aleja a una periferia todavía más apartada, y reunir ambas la vuelve a enviar a un espacio más distante. Por tanto, deben considerarse las violencias que dentro de la misma periferia puedan ocurrir, pues las mismas periferias pueden entenderse a su vez como centros de espacios más vulnerables a ellas. Partiendo de este análisis, se torna posible un feminismo cis trans-excluyente, pues dicho feminismo (además de ser periferia del sistema patriarcal) actúa a su vez de centro opresor hacia las mujeres trans, que ocupan espacios de mayor vulnerabilidad.

Las consecuencias de la deshumanización

Las consecuencias de la deshumanización en el grupo vulnerado son, entre otras, desvinculación con su propia identidad grupal, mayor tristeza y enfado, vergüenza y culpa. Se encuentra también que las personas que sufren este fenómeno tienen menor rendimiento cognitivo y conductas más agresivas hacia las personas que forman parte del grupo opresor (Bastian y Haslam, 2011; Giner-Sorolla y Russell, 2019). Es por ello que se torna de especial importancia el estudio del proceso de deshumanización, pues sus consecuencias pueden repercutir negativamente en la salud de las personas.

En este capítulo se plantea que este ejercicio de la violencia, que puede parecer ficticio, tiene su origen en la despersonalización de las mujeres blancas cisheterosexuales que, asumiendo su identidad de mujeres blancas cisheterosexuales como identidad grupal siguiendo la TIS y sufriendo un fenómeno de despersonalización, ejerzan violencias hacia mujeres de mayor vulnerabilidad (pues pertenecen al exogrupo). Esta explicación encajaría con el análisis que se produce desde la visión Queer, que conlleva reflexionar sobre los privilegios de las minorías sobre otras minorías y, por tanto, sobre las violencias *atravesadas*. Esto conlleva comprender las violencias en plural y, por ende, el carácter interseccional que de ellas se desprende.

Para este planteamiento, se ha llevado a cabo el análisis de una serie de documentos extraídos de sectores feministas excluyentes con las mujeres trans, a la hora de revisar el fenómeno de deshumanización en ellos.

Método

Bases de datos consultadas

- Researchgate Sociological Abstracts
- Scopus
- PubPsych
- PsycINFO

Otras fuentes consultadas

- Organización de las Naciones Unidas
- Asamblea del Parlamento de Extremadura
- Declaraciones oficiales de movimientos sociales

Criterios de inclusión y de exclusión

Los criterios de inclusión seguidos en este capítulo han sido los siguientes:

- Textos tanto en español como en inglés y portugués.

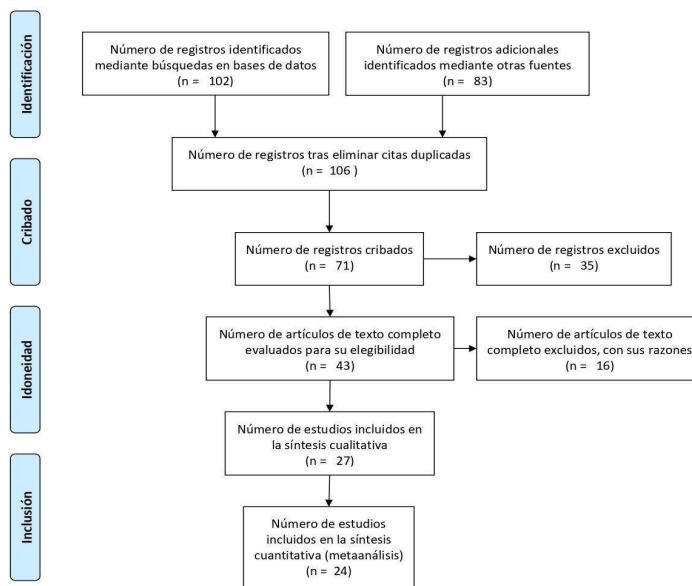
- Textos dentro del ámbito de la Psicología Social y de la Sociología.
- Estudios de caso, estudios experimentales y revisiones sistemáticas.
- Otros textos de carácter cualitativo, relevantes dentro del ámbito del estudio de campo y de los estudios de caso, y dentro del rechazo hacia las mujeres trans o dentro de la aceptación a las mismas. También textos con carácter patologizante y de corte despatologizante hacia las personas trans.

Por otro lado, los criterios de exclusión tenidos en cuenta son:

- Textos fuera del ámbito de la Psicología Social o de la Sociología, excepto si dichos recursos corresponden con aquellos mencionados en el último punto de los criterios de inclusión.
- Estudios que involucran a personas LGTBI, y que no son específicos de personas o mujeres trans.

Diagrama de flujo siguiendo el modelo PRISMA

Figura 1. Diagrama de flujo siguiendo el modelo PRISMA.



Resultados

En diciembre del año 2019, el Partido Feminista de España (PFE), liderado por Lidia Falcón, emitió un comunicado en el que se declaraba que el movimiento trans, entre otros, invisibiliza a las mujeres, al tiempo que refleja la identidad de las mujeres trans como identidades *de hombre* (PFE, 2019). En dicho documento aparecen reflexiones como las siguientes:

«La invisibilización de la mujer como categoría», «Esta transformación de los términos [...] para deslegitimar la definición de la mujer», «Las consecuencias nefastas de que se vaya imponiendo esta ideología [...] desexualizando a los seres humanos», «Consideran a las mujeres seres prescindibles, excepto para la procreación».

Destaca dentro del proceso de deshumanización en esta declaración, la mención a que existe un exogrupo, que dicen pretende borrar a *la mujer* como sujeto. *La mujer* ya es mencionada de manera individual y única. Se excluye a las mujeres pues se incluye solamente a *la mujer* (en singular). Y esta mujer tiene capacidad gestante, ha nacido con cariotipo XX y tiene otra serie de características que, dentro de un modelo médico binario, se ha atribuido siempre al sexo femenino (aquí reside el proceso de categorización social). En esta línea, se rechaza a las mujeres trans como mujeres dentro de la categoría mujer que poseen en el endogrupo, dado que comparten características corporales diferentes a *la mujer*. Se establece, así, una relación de desigualdad dentro del propio sujeto *mujer*, donde el endogrupo deshumaniza a toda aquella que no sea como la del endogrupo. En ello reside la transmisoginia mencionada anteriormente y la violencia interseccional dentro del movimiento feminista (y el componente de comparación social e identidad social de la TIS).

Se atribuyen a las mujeres trans características *no humanas* (no se las considera mujeres), seres *irracionales* (pues entienden en el comunicado que la definición de *mujer* es única, clara y racional pues atiende a una realidad física o biológica; aquí reside el *biologicismo* antes mencionado, también cuando se introduce que las mujeres trans desean *desexualizar a la mujer*). Se produce, junto con dicho biologicismo, la *falacia naturalista* de diferenciar *lo natural* de *lo no natural*. Se considera como el primero al cuerpo de una mujer XX, y como el segundo al cuerpo de una mujer XY, estableciendo claras categorías sociales de endogrupo y exogrupo, y una comparación entre ambos asociada que entiende al segundo como negativo y al primero como

positivo, tanto dentro del contexto social como de una supuesta realidad que se pretende cohesionado, pero que no es más que una falacia. «*La teoría queer, [...] que niega la existencia de hombres y mujeres y que afirma que solamente existen sujetos que pueden cambiar de una conducta y una apariencia masculina a otras femeninas*».

Se produce una comparación, además, entre la identidad de una persona y «*cambiar de una conducta y una apariencia masculina a otras femeninas*», entendiéndose que en la identidad no se entiende una realidad personal, sino un proceso *mecánico* como es el de cambiar el estilo de vestir y la conducta. De nuevo, se despoja de humanidad al proceso de autodeterminación dentro de una identidad; en este caso, dentro de la identidad de *mujer* (trans). Al comparar una identidad (esto es, la vivencia personal o social de una persona sobre sí misma) con una forma de vestir, se quita todo rasgo de humanidad a dicha persona, que pasa a ser una mera *máquina*.

Se habla, además en todo el texto de mujeres trans, y no de otras personas trans (hombres trans y personas no binarias), factor que recuerda a la exclusión de las mujeres negras del que hablaba Ángela Davis (Davis, 1981).

«*Las actuaciones de los colectivos homosexuales y de transsexuales [...] tienen ya un cierto recorrido, como son la aprobación de una ley en el País Vasco que permite las terapias dirigidas a cambiar de sexo a menores sin necesitar siquiera un informe psicológico previo*».

De nuevo se establece una clara separación entre el endogrupo y el exogrupo. Se habla de actuaciones concretas del *otro*, que además pretenden tener lo que mencionan como algo negativo (que un menor no pase por un diagnóstico psicológico para determinar su identidad). De este modo se producen el proceso de categorización social (pues ambos grupos se perciben como separados y diferentes), y el de comparación social (uno; el endogrupo, es *mejor* que el otro; el exogrupo). Hacen entender que las personas trans no tienen capacidad de *raciocinio*, y es por ello que necesitan un informe psicológico (factor que vulneraría su capacidad *humana* y *racional* de autodeterminar la identidad). Se atribuyen a las mujeres trans características no humanas (no se las considera mujeres); seres irracionales. Se menciona desde una visión que, además, *infantiliza* a las personas trans, pues no las considera capaces de tomar decisiones en relación a su identidad.

«La Comisión Política del Partido Feminista de España [...] denunciará ante el Defensor del Menor la presentación en el Parlamento de Extremadura del niño que expuso una ponencia pidiendo que a los 8 años pueda ser tratado médica y quirúrgicamente para convertirse en niña».

En semejanza a otros procesos de deshumanización, en éste se vulneran derechos humanos como es el derecho a la autodeterminación de género (a que la propia persona decida su identidad independientemente de su corporalidad), recogido en los Principios de Yogyakarta (Yogyakarta, 2007), y se atribuye la decisión de elegir la identidad de una persona a un ente externo a esa persona (símbolo *paternalista*). Así se refleja también cuando mencionan a una niña trans presentada en el Parlamento de Extremadura (Elsa, 2019) con pronombres masculinos, no respetando su identidad de género y, al mismo tiempo, no percibiéndola como *mujer* (pues, como ya se ha mencionado, sólo existe *la mujer*) y sí como *hombre*.

Estas declaraciones, que pueden encontrarse en las declaraciones del PFE del año 2019 (PFE, 2019), se hallan además en otras declaraciones institucionales y oficiales, como lo es el Comunicado N° 699 de la Comisión Ejecutiva Federal del PSOE (Partido Socialista Obrero Español, 2020). Dicho Comunicado, emitido el día 9 de junio del año 2020 (mes del Orgullo LGTBI y 5° aniversario de la muerte del activista LGTBI Pedro Zerolo). En dicho documento, se encuentran extractos como los que aparecen a continuación.

«El género es una herramienta analítica que está siendo ahora utilizada por determinados movimientos para sustituir el propio concepto de sexo», «El género [...] lleva implícita la opresión, la desigualdad y la subordinación de las mujeres respecto a los hombres».

Entendiendo *el género* como lo que se ha mencionado en este texto como *la identidad* de la persona, y atendiendo de nuevo al fenómeno de deshumanización, se compara la propia *identidad* como una herramienta que *desea borrar a las mujeres*. De este modo, las mujeres trans dejan de ser *mujeres* para ser *seres* que pretenden *eliminar a la mujer* (de nuevo, en singular). Dicha *mujer*, que es única tal y como refleja este documento (así como el anterior), es aquella que cumple con las características asociadas a lo que la sociedad ha denominado *sexo femenino* dentro de un modelo binario, cerrado, contrapuesto y excluyente con lo que ha llamado (por otro lado) *sexo masculino*. Se desprende, de esta

declaración, que las mujeres trans no son consideradas mujeres, sino *hombres*, y que además se interpreta su *identidad* como una *herramienta mecánica* de *opresión y borrado* hacia la *mujer*. Las mujeres trans son despojadas, de este modo, de la identidad de *mujer* y, por tanto, deshumanizadas. Las mujeres que son borradas en este proceso, son ellas (las mujeres trans), y no *la mujer*, pues *la mujer* ha existido siempre al perdurar en Europa un modelo sexual binario, totalmente separado en dos categorías bien diferenciadas y mutuamente excluyentes.

«El denominado “derecho a la libre determinación de la identidad sexual” o “derecho a la autodeterminación sexual” carece de racionalidad jurídica. Para contar con efectos jurídicos, tiene que darse una “situación estable de transexualidad” debidamente acreditada».

Al hablar de *carencia de racionalidad jurídica*, de nuevo y en semejanza al escrito del PFE analizado anteriormente (PFE, 2019), se vuelven a atribuir características *animales* a las mujeres trans. De este modo, no se las considera personas con capacidad de razonar, y la solución que se propone para que la identidad de las mujeres trans sea debidamente reconocida, es que dicha identidad *sea sometida al dictamen de otro* (de un informe psicológico que acredite “situación estable de transexualidad”). Se considera la identidad de las mujeres trans una *enfermedad* que debe ser diagnosticada y, por tanto, se despoja el derecho sobre el propio cuerpo y sobre la propia identidad de estas últimas para ser transferido a un profesional sanitario. Se infantiliza y animaliza la propia identidad, no considerándola *humana* pues las personas cis (aquellas que no son trans) no se someten a estos procedimientos (pues son consideradas *seres racionales*). Se incumple con esta propuesta, además, el principio 3 de los principios de Yogyakarta de los derechos humanos a nivel internacional de las personas LGTBI; el derecho al reconocimiento jurídico de la identidad sin necesidad de exámenes o pruebas médicas de ningún tipo (Yogyakarta, 2007).

Discusión

La exclusión de las mujeres trans dentro del concepto de *mujer* es un hecho actual que, no obstante, se puede comparar con otros fenómenos acontecidos en otros momentos históricos. La raíz sigue siendo las violencias interseccionales que se pueden producir en todo movimiento social, por el simple hecho de estar inserto en una sociedad con unas

dinámicas de poder bien claras que establecen diferencias *atravesadas*. Se ha planteado, además, que el fenómeno de *despersonalización* puede influir en la no percepción de este hecho, y que conlleva al ejercicio de la deshumanización hacia los grupos más vulnerables. En este caso, hacia las mujeres trans.

Se desvela de aquí la importancia de ser consciente de aquellos mecanismos sociales que *atraviesan* a todas las personas, y que pueden convertir a una persona en víctima, y a su vez en acosadora. El ser humano es un ser social, por lo que se ve influido por estos engranajes. En ello, es importante la responsabilidad cívica; esto es, la responsabilidad que tienen todas las personas con el resto al asumir los cuidados de las otras. En ello es, además, indispensable la sororidad entre mujeres (incluyendo a las mujeres trans) dentro de los movimientos feministas o de liberación de las mujeres.

Como retos futuros en esta línea de investigación, es necesario obtener mayores análisis siguiendo la TIS para proponer modelos de intervención en la reducción de este fenómeno de deshumanización, que afecta a las mujeres trans (además de a otras personas) y que por tanto las posiciona en un estatus más vulnerable en comparación con el resto de personas. El entendimiento de la identidad como un derecho humano, es el primer paso para conseguir una sociedad más justa e igualitaria para todas las personas.

Referencias

- Bastian, B. y Haslam, N. (2011) Experiencing Dehumanization: Cognitive and Emotional Effects of Everyday Dehumanization. *Basic and Applied Social Psychology*, 33(4), 295-303.
- Bello, G.R. (2007) La demonización del otro, la deshumanización y el racismo. *Cuadernos del Ateneo*, 24, 18-28.
- Bharti, P. (2012) Development of a measure of dehumanization. *Indian Journal of Social Science Researches*, 9(1), 27-33.
- Bell, C.M. (2011) Dehumanization, deindividuation, anomie and organisational justice. En Gilliland, S., Steiner, D. y Skarlicki, D. (Eds.), *Emerging Perspectives on Organizational Justice and Ethics, Research in Social Issues in Management*, 7, 169-200. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Davis, A. (1981) *Women, Race and Class*. Estados Unidos: Knopf Doubleday

- Elsa (2019) *Elsa, una niña trans, en la Asamblea extremeña: "No permitan que nadie nos arrebatte la felicidad"*. En línea. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=keEicI2xK6s>
- Giner-Sorolla, R. y Russell, P. S. (2019) Not Just Disgust: Fear and Anger Also Relate to Intergroup Dehumanization. *Collabra: Psychology*, 5(1), 56.
- Haslam, N. (2006) Dehumanization: An Integrative Review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 252-264.
- Haslam, S.A. y Reicher, S.D. (2014) Visión crítica de la explicación de la tiranía basada en los roles: pensado más allá del Experimento de la Prisión de Stanford. *International Journal of Social Psychology*, 19(2), 115-122.
- Kappler, C. (1994) *Monstros, demônios e encantamentos no fim da idade média* (Castilho, I.B., trad.). São Paulo: Martins Fontes (Obra original publicada en 1993).
- Martínez, R., Moya, M. y Rodríguez-Bailón, R. (2017) Humanos, animales y máquinas: entendiendo el proceso de deshumanización. *Escritos de Psicología*, 10(3), 178- 189.
- Mujica, J. (2009) *Microscopio. De la bioética a la biopolítica*. Lima: Promsex.
- Organización de las Naciones Unidas (2007) *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género*. En línea. Recuperado de: http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf
- Partido Feminista de España (2019) *Comunicado del Partido Feminista de España*. En línea. Recuperado de: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1475285962625071&id=100004310449122
- Partido Socialista Obrero Español (2020) *Comunicado N° 699*. En línea. Recuperado de: <https://www.newtral.es/wp-content/uploads/2020/06/COMUNICADO-NÂ°-699- 1.pdf>
- Preciado, B. (2008) *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Rosado, A.O. (2018) La cosificación de las mujeres como instrumento de una ideología perversa: los cuerpos del fascismo. *Asparkia*, 33, 185-204.
- Saldivia, K.O., Mansilla, D.C. y Estrada, C.A.G. (2016) Identificación Social y/o Percepción de Similitud: Aproximación a los Efectos Diferenciales sobre el Esencialismo. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 32(2), 1-8.
- Schicharin, L. (2017) Do Drag ao Pós-Drag: a performance travesti frente à etnicidade e à classe. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 7(2), 225-248.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1979) An integrative theory of inter-group conflict. En Austin, W.G. y Worchel, S. (Eds.) *The social psychology of in-*

- ter-group relations*, 33-47. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. y Wilkes, A. (1983) Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. y Wetherell, M.S. (1987) *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Valencia, S. (2018) El transfeminismo no es un generismo. *Pléyade*, 22, 27-43.
- Zimbardo, P.G. y Maslach, C. (1978) Depersonalization. En *Woman*, B.B. (Ed.) *International Encyclopedia of Psychology, Psychoanalysis and Neurology*, 4, 52-53. NY: Human.

Conclusiones

El I Congreso internacional de Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual, Corporal y de Género organizado por Inserta Andalucía y la Universidad de Granada, ha acogido a un total de 189 personas, así como un total de 57 intervenciones en materia LGTBI a nivel nacional e internacional.

Diferentes personas, grupos de investigación, asociaciones y grupos de trabajo en diversidad sexual acudieron de manera virtual a este evento, que se realizó entre el 28 de septiembre y el 1 de octubre del año 2020. En este evento, estas diferentes personalidades arrojaron datos sobre la situación de las personas LGTBI en diferentes zonas del mundo. Se propició, además, la creación de un espacio en el que se mostraron diferentes modelos de intervención con personas LGTBI en el ámbito educativo, social, humanitario, de la salud y del derecho.

De este evento, se hacen llegar por parte del Comité Organizador y del Comité Científico las siguientes conclusiones:

«No basta pues con cambiar las leyes. Hace falta cambiar toda una cultura que *durante siglos ha negado el reconocimiento del «otro» y de la «otra»*. Y ello pasa por una *tarea urgente de socialización, de educación, que nos permita superar la tolerancia y que nos lleve a un modelo de convivencia basa-*

do en el reconocimiento de cualquier manifestación relacionada con el libre desarrollo de la personalidad. Necesitamos, por tanto, más visibilidad de las mujeres lesbianas, más diversidad en las referencias públicas de los chicos gays, una protección efectiva de las múltiples identidades de género y, por supuesto, la garantía de que el concepto de familia deje de articularse jurídica y socialmente a través de la norma heterosexual»

(Salazar, 2018, citado García-Cano, 2018)

«El objetivo es propiciar la representación de identidades tradicionalmente silenciadas, ocultas, castigadas, fingidas; mostrarlas con el propósito de provocar el diálogo entre el pasado, el presente y el futuro. Ante este reto, la Universidad pública no puede permanecer callada. Porque creemos que al visibilizarse en el ámbito universitario lo que tradicionalmente ha estado oculto, generamos nuevos simbolismos. Es por ello que es preciso asumir; como una de sus principales tareas, trabajar por la visibilidad LGTBIQ desde el marco universitario. Consideramos que éste es el camino para el conocimiento y la efectiva garantía de la igualdad, entendiendo dicho conocimiento como resistencia colectiva desde la interdisciplinariedad comunitaria e universitaria. Superar la heteronormatividad institucional implica trascender modelos médicos que patologizan la diferencia. Por el contrario, su crítica y cuestionamiento supone imbricar las múltiples formas de diferencia en la vida universitaria académica, cultural y social. Sólo desde este posicionamiento abierto, plural y alternativo será posible formar a profesionales y ciudadanos responsables, capaces de desafiar intelectualmente los discursos dominantes y opresivos» (García-Cano, Buenestado, Gutiérrez, Hinojosa y Naranjo, 2018)

El Comité Organizador y el Comité Científico del
Congreso.

Referencias

García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., Hinojosa, E. F. y Naranjo, A. (2018). *Apuntes para la inclusión en la comunidad Universitaria. LGTBI+: Diversidad afectivo-sexual e identidades de género*. Servicio de Atención a la Diversidad Unidad de Educación Inclusiva (UNEI). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL, CORPORAL Y DE GÉNERO

Francisco Manuel Morales Rodríguez (coord.)
René Clares (coord.)

Juan Pedro Martínez Ramón	Carlos Guirado Moya
Begoña Sánchez Torrejón	Cristiano Giuriato
Esteban Francisco López Medina	Francisco Javier Santos Fernández
José Pablo Rodríguez Gobiet	Laura Elvira Muñoz-García
Remedios López Liria	Óscar Cervilla
Patricia Rocamora Pérez	Ana Isabel Arcos-Romero
Francisco A. Vega Ramírez	Ana Álvarez-Muelas
María del Pilar Díaz López	Cristóbal Calvillo
Sara Corlett	Pablo Mangas
Donatella Di Marco	José Vázquez González
Alicia Arenas	Mel Constain
Jesús Martín Torres	Len Herrera Molino
Paz Elipe	Paul Parra-Moreno
Rosario del Rey	Rosalía Mota López
Blanca García Peral	Benjamín Cristian Santiago Montiel
José Benjamín González Mauricio	

INSERTA
ANDALUCÍA



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



ISBN: 978-84-338-6952-4