

## **Experiencias en el aula. Un estudio cualitativo con (y sobre) profesorado lesbiano, gay y bisexual**

### **Classroom Experiences. A Qualitative Study with (and about) Lesbian, Gay, and Bisexual Teachers**

Daniel Martos-García\*, Nagore Martínez-Merino\*\*, Angélica María Sáenz-Macana\*\*\*, Susanna Soler-Prat\*\*\*\*, Sofia Pereira-García\*\*\*\*\* y Javier Gil-Quintana\*\*\*\*\*

\* Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Universitat de València (España)

\*\* Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

\*\*\* Departamento de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (Colombia)

\*\*\*\* Departamento de Educación Física. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC).

Universitat de Barcelona (España)

\*\*\*\*\* Departamento de Educación Física y Deportiva. Universitat de València (España)

#### **Resumen**

*La creciente visibilidad del colectivo LGTBI y la reivindicación de sus derechos han llamado la atención de la comunidad académica, cuyos datos apuntan a una realidad todavía discriminatoria. Así, docentes lesbianas, bisexuales y gais experimentan de forma problemática su orientación sexual y la visibilidad de esta. El objetivo del artículo pasa por recopilar e interpretar las experiencias de las profesoras lesbianas y bisexuales, y los profesores gais, para visibilizar su realidad como docentes. Para ello, se entrevistaron en profundidad 19 docentes de educación Primaria y Secundaria. El análisis inductivo arroja resultados acordes con la literatura internacional al respecto, en la cual destaca el hecho de dar o no visibilidad a la orientación sexual como elemento nuclear. Así, aunque 'salir del armario' suponga una liberación y dé la posibilidad de ser un referente en el centro educativo y para el alumnado, muchos factores llevan a lesbianas, bisexuales y gais a no visibilizar su orientación, sobre todo con el alumnado y sus familias. El miedo a la discriminación, el tipo de centro y la relación con el resto de profesorado, la relación con las familias o la simple voluntad de mantener en la intimidad su orientación llevan a algunos y algunas docentes a seguir 'en el armario'. Como conclusión, se propone mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, de manera que adquiera las*

*herramientas necesarias para desarrollar materiales y propuestas educativas que visibilicen la diversidad y que luchen contra actitudes y conductas LGTBIfóbicas. Además, se hace necesaria la involucración del profesorado heterosexual y más investigación al respecto.*

*Palabras clave:* Grupo sexual minoritario; visibilidad; discriminación; profesorado.

### **Abstract**

*The growing visibility of the LGTBI collective and the claim for their rights have drawn the attention of the academic community, shedding light on a still discriminatory reality; for lesbian, bisexual, and gay teachers experience their sexual orientation and its visibility problematically. The aim of the article is to compile and interpret the experiences of lesbian, bisexual, and gay teachers to make their teaching experiences visible. To do this, 19 Primary and Secondary teachers were interviewed in depth. The inductive analysis yields results in accordance with the international literature on the matter: giving visibility to sexual orientation is decisive in the teacher's perception while at work. Although 'coming out' implies liberation and gives teachers the possibility of being a model for other colleagues and students, many factors lead lesbians, bisexual, and gays not to make their sexual orientation known, especially to the students and their families. The fear of discrimination, the type of educational centre, the relationship with the rest of the teaching staff and with families, or the wish not to reveal intimate details about their lives lead some teachers not to disclose their sexual orientation. As such, it is concluded that it is necessary to improve initial and ongoing teacher training programs to provide educators with the necessary tools to develop educational materials and proposals that make diversity visible and fight against LGTBI-phobic attitudes and behaviors. Furthermore, the involvement of heterosexual teachers and the publication of additional research on the matter is also deemed under a positive light.*

*Keywords:* sexual minorities; visibility; discrimination; teachers.

### **Introducción y objetivos**

En la última década se han evidenciado grandes avances legales en relación con el reconocimiento de los derechos de las personas LGTBI, tanto en la mayoría de los países europeos, como en el estado español (Piedra de la Cuadra et al., 2014). Sin embargo, los cambios legislativos parecen no ser suficientes (Piedra de la Cuadra et al., 2013) y, a pesar de la persecución legal de los delitos de odio (Amigo-Ventureira et al., 2022), estos siguen aumentando exponencialmente (Muniesa-Tomás et al., 2022). El aumento de la ultraderecha y movimientos transfóbicos reaccionarios que se apropian del feminismo, tampoco han favorecido al colectivo (López-Sáez et al., 2023). Así, a pesar de que los avances legales y las luchas del colectivo LGTBI han visibilizado la diversidad sexual y de género y han conseguido que las actitudes y conductas LGTBIfóbicas estén ahora 'mal vistas' (Pérez-Testor et al., 2010), éstas no han desaparecido, aunque algunas puedan haber pasado al plano de lo sutil (Borrillo, 2001; Penna Tosso y Sánchez Sáinz, 2015).

Si nos ubicamos en el contexto educativo, merece la pena hacer notar que la creciente visibilidad de la homosexualidad ha venido aparejada de un aumento en el interés aca-

démico sobre la materia (Landi et al., 2020). En esta tesitura, numerosos estudios han constatado la pervivencia de discriminaciones de diversa índole en el contexto internacional (Bishop y Atlas, 2015; De Witte et al. 2019; Edwards et al., 2016; Kosciw et al., 2020). El estado español no es una excepción pues se siguen dando discriminaciones, burlas, vejaciones e, incluso, agresiones físicas contra el colectivo LGTBI (Freitas-Puppo, 2018; Piedra de la Cuadra et al., 2014). Además, las investigaciones han explicitado como, ante actos homofóbicos, gran parte del profesorado, o bien no es consciente, o bien no actúa para atajarlos (Amigo-Ventureira et al., 2022; Kosciw et al., 2020; Piedra de la Cuadra et al., 2014, 2016; Romero y Gallardo, 2019).

Este hecho permite poner el acento en el papel del profesorado, lo que nos acerca a los intereses de este estudio. Numerosos textos han coincidido en apuntar el potencial que atesora el profesorado en la reproducción de las desigualdades relacionadas con la diversidad sexual y de género, pero también en las posibilidades de desafiar los presupuestos heteronormativos, fomentar el respeto y atajar así las actitudes y conductas LGTBIfóbicas (Freitas-Puppo, 2018; Hall y Rodgers, 2019; Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020). Por ejemplo, se ha explicitado la especial sensibilidad de profesoras lesbianas y profesores gais hacia todo tipo de discriminación (Griffin, 1992). En este sentido, se ha apuntado la necesidad de que lesbianas y gais ‘salgan del armario’ para ejercer como modelos positivos de una educación diversa y respetuosa. En palabras de Huerta “... no funciona bien esconder lo que pensamos y sentimos... mejor será hacer visible la disidencia, nuestras formas particulares de entender el mundo...” (2021, pp. 9-10).

Sin embargo, el hecho de ‘Salir del armario’ en el contexto educativo se ha descrito como un proceso dinámico, contextual, complejo y problemático, y pensado más bien como un cúmulo de constantes decisiones. Sobre este aspecto destacan los trabajos de Pat Griffin (1991, 1992), quien estableció unos estadios para entender dicho proceso. Así, la autora describió: a) el *passing*, por el cual un o una docente homosexual trata de parecer heterosexual, b) el *covering*, mediante el cual no se trata de parecer heterosexual, pero sí de esconder la homosexualidad, c) salir del armario implícitamente, esto es, suponer que algunas personas conocen su orientación, y d) salir del armario explícitamente, aunque sea ante personas concretas. Después de Griffin, algunos estudios más han usado dichos estadios para mostrar las estrategias que despliegan los y las docentes, y sus consecuencias. Así, los datos apuntan a que permanecer ‘dentro del armario’ es una estrategia de protección ante las amenazas que acarrea la visibilidad, como el miedo a perder el trabajo, al aislamiento o a sufrir discriminaciones varias, a la pérdida de credibilidad o la idea de no poder ser un referente para el alumnado (Edwards et al., 2016; Goicoechea-Gaona y Goicoechea-Gaona, 2018; Mayo, 2008; Sparkes, 1994; Toledo y Maher, 2021). Griffin (1992) lo describió como ‘llevar puesta una máscara’ lo que, entre otras cosas, permite al profesorado sobrevivir en su día a día en el centro. Por el contrario, estar constantemente desplegando estrategias para dar una imagen de heterosexualidad, o esconder la homosexualidad, puede tener unos costes elevados, como sentirse con poca honestidad (Edwards et al. 2016; Griffin, 1992) o detraer energías del propio acto docente (Mayo, 2008).

La decisión de hacer visible la orientación sexual puede reportar beneficios al profesorado, llegando a ser un verdadero ejercicio de liberación personal (Borrillo, 2001; Gray, 2013). A pesar de que la visibilidad no tiene marcha atrás y coloca al o a

la docente en una situación de vulnerabilidad que antes no padecía (Jackson, 2006), hacer visible la propia orientación sexual permite a las y los docentes convertirse en referentes para su alumnado, no solo para aquellos estudiantes homosexuales, sino también para el desarrollo de una educación en la diversidad. Así, dicha visibilidad, sobre todo en entornos menos tolerantes, supone un desafío que enriquece la enseñanza y se convierte, como defiende Gray (2013), en un acto político. Para DeJean (2007), el profesorado que ‘abandera’ la visibilidad gay y lesbiana no solo acomete un ejercicio de coherencia, sino que desarrolla una educación más honesta con su alumnado, establece diálogos más abiertos y se convierte, por ello, en referente.

En este orden de cosas, sigue existiendo profesorado lesbiano, gay y bisexual (LGB) que decide no visibilizar su orientación sexual en clase. En algunos casos, disocian su condición de docentes de su condición de homosexuales (Connell, 2015; Edwards et al., 2016) y, en palabras de Sparkes (1994), tratan su orientación sexual como un asunto exclusivamente privado. Así, el hecho de salir del armario o permanecer en él no es una decisión fácil ni nítida, sino problemática y que suele oscilar según la situación concreta (Edwards et al. 2016). Por ejemplo, influye negativamente el carácter privado y religioso de los centros, habida cuenta de la correlación positiva que se da entre el catolicismo y las actitudes homofóbicas, como recoge Penna Tosso (2012). En este punto, se revela como un estigma el hecho de hacer recaer exclusivamente sobre el profesorado homosexual la responsabilidad de desarrollar una educación respetuosa, cuando este hecho debería ser compartido por todo el colectivo docente (DeJean, 2007; Mayo, 2008). Este argumento focaliza la atención sobre la influencia que ejerce la comunidad educativa en su conjunto y el profesorado heterosexual en particular, sobre sus colegas LGB, y sobre el alumnado.

Todos los estudios apuntan a que el profesorado adolece de una formación deficiente a la hora de actuar en todos y cada uno de los momentos que se asocian con la homofobia y su erradicación, como la identificación de las actitudes y comportamientos homofóbicos, por sutiles que sean, el hecho de atajar los insultos y las discriminaciones, el uso de lenguaje inclusivo o el desarrollo de una educación que muestre la diversidad social a través de modelos e imágenes diferentes a la heteronormativa. Esto es así tanto a nivel internacional (Bishop y Atlas, 2015; De Witte et al., 2019; Toledo y Maher, 2021) como en España (Amigo-Ventureira et al., 2022; Moreno, 2005; Piedra de la Cuadra et al., 2014, 2016; Romero y Gallardo, 2019).

Siendo así, el profesorado se convierte en un elemento nuclear para conseguir una educación inclusiva y respetuosa que abrace la diversidad (Penna Tosso y Sánchez Sáinz, 2015; Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020). En esta dirección, es esencial contar con profesorado aliado, heterosexual y queer, que favorezca la creación de espacios afirmativos para el colectivo LGTBI (Fuentes-Miguel et al., 2023). Sin embargo, hoy en día este colectivo no ha recibido la atención académica que merece, máxime si nos referimos al profesorado homosexual (Hall y Rodgers, 2019; Sparkes, 1994; Toledo y Maher, 2021), lo que no hace sino ocultar sus experiencias en el contexto de trabajo y su forma de lidiar con la homofobia en los centros. En este hecho radica la pertinencia de este estudio.

En este punto, el objetivo de este estudio se enfoca en recopilar e interpretar las experiencias de las profesoras lesbianas y bisexuales, y los profesores gays, para visibilizar

su realidad como docentes y, específicamente, a) reflexionar sobre el proceso de ‘salir del armario’, b) describir sus acciones y decisiones, teniendo en cuenta sus argumentos y las repercusiones y c) discutir sobre el contexto escolar y el potencial como docentes.

## **Método**

Este estudio se enmarca en la tradición interpretativa, la cual se orienta a aprehender y entender las experiencias, los pensamientos, ideas, miedos y expectativas de las personas entrevistadas. Concretamente, se ha elegido la entrevista en profundidad por su utilidad en este tipo de estudios iniciales, y por permitir una mayor comprensión de las experiencias de las personas entrevistadas (King et al., 2019).

## **Población y Muestra**

La selección de las personas participantes ha supuesto cierta dificultad, habida cuenta que el objetivo pasaba por entrevistar a docentes explícitamente LGB. De esta forma, la selección de estas se hizo, bien a través de personas conocidas (técnica de la bola de nieve), bien a través de las redes sociales como Twitter o WhatsApp. El uso de estas últimas está considerada una técnica investigativa efectiva para localizar potenciales participantes de un estudio (Costa, 2018). En este caso la participación, totalmente voluntaria, venía determinada por la condición de ser docentes en activo de Educación Física (EF) en las etapas educativas de Primaria, Secundaria o Bachillerato y, obviamente, ser lesbiana, bisexual o gay. Finalmente, se entrevistaron 19 personas, 10 del País Vasco y 9 del País Valenciano, siendo 14 mujeres y 5 hombres. La procedencia del profesorado venía condicionada por la zona de residencia del equipo investigador, usando así criterios de conveniencia y accesibilidad, a la población de estudio. Asimismo, el hecho de ser docentes de EF respondía a los intereses iniciales de la investigación, los cuales eran conocer sus experiencias en esta asignatura en particular.

En todos los casos, las personas participantes desarrollaban su labor en centros no religiosos, mayoritariamente públicos o concertados, aunque algunas de ellas habían trabajado anteriormente en centros pertenecientes a la iglesia católica. En la tabla 1 se relaciona cada una de las personas entrevistadas con otros datos de interés.

Tabla 1

*Características de las personas entrevistadas*

<b>Pseudónimo</b>	<b>Perfil</b>	<b>Etapas Educativas</b>	<b>Edad</b>	<b>Años de experiencia docente</b>
Maialen	Lesbiana	Primaria	43	20
Miren	Lesbiana	Primaria	41	15
Lourdes	Lesbiana	Primaria	39	6
Amaia	Bisexual	Primaria	24	2
Andoni	Gay	Primaria y Secundaria	34	8

Nerian	Lesbiana	Primaria	39	14
Sara	Lesbiana	Secundaria	29	1
Iñaki	Gay	Secundaria	47	23
Ainhoa	Lesbiana	Primaria	36	5
Aratz	Gay	Primaria y Secundaria	33	8
Pere	Gay	Primaria	39	12
Maria	Lesbiana	Secundaria	36	11
Lola	Lesbiana	Secundaria	35	11
Ferran	Gay	Secundaria	32	3
Andrea	Lesbiana	Primaria	56	15
Irene	Lesbiana	Secundaria	44	17
Ana	Lesbiana	Secundaria	46	20
Inés	Lesbiana	Secundaria	56	38
Diana	Bisexual	Primaria	34	2

---

### **Procedimiento de recogida de datos**

La recogida de datos se desarrolló exclusivamente a través de entrevistas en profundidad. La falta de estudios similares con profesorado supuso una dificultad a la hora de establecer el guion de la entrevista. Por ello, sirvieron de ayuda dos factores: por una parte, la aportación de las personas autoras de este artículo que forman parte del colectivo LGTBI y, por la otra, la consulta de estudios afines con entrenadoras y deportistas homosexuales (Vilanova et al., 2022).

El guion de la entrevista comenzaba abordando los datos personales de cada participante, incluyendo su trayectoria como docente, para entrar a continuación a tratar los temas específicos relacionados con su orientación sexual. Las preguntas versaban desde las relaciones sociales fuera del centro, como aquellas mantenidas con el resto de docentes, alumnado y familias mediadas por su orientación sexual. Finalmente, se requería sobre posibles incidentes homofóbicos y bifóbicos, las actuaciones ejercidas, la formación recibida o los planes educativos que se desarrollaban en el aula.

Las entrevistas se llevaron a cabo en los días y lugares indicados por las personas participantes, y fueron grabadas.

### **Análisis de datos**

El proceso de análisis se ajustó a los parámetros de la investigación cualitativa y obedeció a los objetivos del estudio, estando más cercano a la inducción. El análisis temático desarrollado observó los procedimientos establecidos por Clarke y Braun (2017) y Braun y Clarke (2012) y comenzó con la lectura pausada de las transcripciones,

prosiguiendo después con la identificación de las unidades de análisis y su posterior codificación. Una vez codificados los datos, se procedió a establecer los temas que facilitaron tanto la ordenación de estos como su interpretación posterior.

Para ordenar los datos se estableció una matriz, la cual fue intensamente escrutada, hasta dar con una lista de categorías que diera respuesta a la mayor parte de los datos. A todo esto, le siguió la consiguiente descontextualización y recontextualización (Sparkes y Smith, 2014), previa a la interpretación necesaria para abordar la escritura de los resultados. Con todo, la matriz definitiva para el análisis se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

*Análisis de contenido*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Proceso de identificación y reconocimiento	Aceptación
	Identificación
	Salida del armario
	Experiencias positivas
	Experiencias negativas
	Experiencias en clubs, equipos
Contextos formativos	Tipo de centro
	Centros religiosos
Promoción y Prospectiva	Proyectos educativos y planes
	Protocolos y Normativas
	Prospectiva
	Formación recibida
Relaciones sociales	Estrategias docentes. Currículo
	Estrategias docentes. Actuaciones ante comentarios y actitudes homofóbicas
	Dificultades. Estereotipos
	Dificultades. Vestuarios y patios

### **Criterios éticos y de credibilidad**

La ética y la credibilidad van de la mano en los estudios cualitativos, por cuanto la honestidad de las personas participantes viene mediada por su tranquilidad como informantes (King et al., 2019). Para incrementar esta se informó a las personas participantes de los objetivos del estudio, el tratamiento de las transcripciones y los datos, y los compromisos éticos básicos: confidencialidad, anonimato, uso académico de los resultados o la posibilidad de dar por zanjada la entrevista sin explicación alguna.

Además, para aumentar la tranquilidad, las conversaciones se llevaron a cabo siempre en el tiempo y el espacio que la persona entrevistada determinó. Por otra parte, y cómo hizo DeJean (2007) en un estudio afín, las transcripciones de las entrevistas fueron devueltas a las respectivas participantes para su revisión; en ningún caso se sugirieron cambios. Finalmente, el estudio consiguió el visto bueno del Comité de Ética del Consejo Catalán del Deporte (023/CEICGC/2021).

Las conversaciones mantenidas y el posterior resultado de estas se ajustan a nuestros compromisos previos y a los objetivos planteados sin atentar para ello contra la dignidad de las personas participantes.

## Resultados

Como se ha indicado, el profesorado participante de este estudio lo era de la asignatura de EF, sin embargo, los resultados que aquí se muestran no lo son de la parte específica de su didáctica, sino que aluden a la condición de docente en general.

Los datos, previamente ordenados según la matriz expuesta en la tabla 2, se describen a continuación siguiendo dos grandes apartados: a) Salir o no salir del armario, y b) La carencia en la formación: acciones y propuestas. Esta descripción no sigue el orden mostrado en la matriz, pues obedece a criterios expositivos.

### Salir o no salir del armario

La cuestión de la visibilidad de la orientación sexual ha sido uno de los temas más presentes durante las conversaciones mantenidas con las personas participantes. En este punto, los datos muestran dos posturas que configuran un continuo en el que cada profesor o profesora navega en función de su posicionamiento personal y su contexto: a) la ocultación: “cuando tú llegas a un sitio, cuando te presentas, no te vas a poner una etiqueta, ¿no?” (Inés); y b) la visibilidad: “Tenemos que decirlo para llegar a ese punto de normalización” (Sara). Ahora bien, la organización de los datos en dos grupos (dentro y fuera del armario) tiene más un objetivo expositivo que una finalidad de obviar los matices: la existencia de situaciones ambiguas que fluctúan de un extremo a otro del continuo.

### La ocultación de la homosexualidad y sus razones

Las y los docentes que han tomado la decisión de no hacerse visibles y optar por la ocultación han puesto encima de la mesa diversos argumentos. En primer lugar, se destacan aquellas citas que aluden a una decisión personal:

*... Es que yo no me abro a los alumnos, eso lo tengo muy claro... yo soy como soy y en ningún momento hago bandera de mi condición (Ana)*

*...veo que no tenemos por qué contarle nuestra vida al alumnado (Amaia)*

*Yo acepto y sé que no tengo por qué compartirlo con el alumnado (Iñaki)*

El testimonio de una profesora lesbiana ahonda en esta decisión:

*...sé que muchas mujeres o muchos hombres homosexuales sí que se sienten cómodos o piensan que deben de comunicarlo, son libres de hacerlo, pero es que yo no tengo ninguna necesidad. ¿Por qué? Porque yo lo he normalizado desde que tengo 10 años (Ana)*

En esta dirección, no solo la capacidad de agencia del profesorado cuenta a la hora de decidir permanecer en el armario, pues el contexto juega un papel importante. Así, el tipo de centro en el que se desarrolla la labor docente influye, dando como resultado una asociación nítida: la visibilidad parece incompatible con la docencia en centros privados, sobre todo de carácter religioso:

*... es un cole privado... ahí no dije nada. Gente muy top, muy élite (Inés)*

*... me hubiese ido de una patada a la calle (Irene)*

*Miedos sí... de que me echaran, evidentemente, de que me echaran en seguida. ¡Es que era un sacrilegio ser lesbiana! (Maialen)*

Los datos muestran como la visibilidad de la orientación sexual es una quimera en centros religiosos, mientras es plausible en los de carácter público: "Luego en la pública, ya decidí que... cuando ya me abrí públicamente, que me negaba a seguir así (Maialen)". Y es que, según una de las participantes, la educación "pública es muy plural" (Lourdes).

Así mismo, los datos enfatizan la importancia de las relaciones sociales que se dan en el contexto de trabajo. En este sentido, los datos muestran como las y los docentes LGB lidian cada día con situaciones homófobas y bifóbicas diversas, muchas veces claras y rotundas y otras veces sutiles que influyen en sus decisiones: "...en la docencia hay machistas, machistas a nivel de mentalidad, hay homofobia, y comentarios que escuchas en la sala de profesores que dices ¡dios mío!" (Ana). Sirva, en esta dirección, la enumeración de algunas de ellas:

*...expresiones como 'eso es una mariconada', o pues 'esta es que es muy marimacho', o 'esta chica pues ya ves tú, menuda bollera' (Ana)*

*Les he solido escuchar comentarios de 'a tomar por culo', o comentarios inadecuados: 'eso son mariconadas' (Aratz).*

*En una sesión de evaluación una profesora dijo, 'ese chaval es medio maricón' y le miré y le dije '¿perdona? ¿Tiene algo que ver con sus notas?' (Nerian)*

*Yo he vivido situaciones súper machistas y súper sexistas en el instituto. También existen muchas resistencias. Hay alumnado que no puede ni verme (Lola)*

Profesorado LGB se encuentra en su día a día bajo la influencia de estos hechos. La relación con las familias del alumnado también es un aspecto que les preocupa: "La comunidad árabe lo sabe y lo saben todos, al principio me daba palo con esa comu-

nidad por el choque cultural” (Maialen). De alguna manera, existe una preocupación constante que lleva aparejada cierto miedo: “Me ha pasado por la cabeza... un poco de miedo de que igual alguna familia vaya a dirección a quejarse.... Pero no ha pasado. Pero bueno, es miedo, es una parte de miedo” (Aratz).

### **La visibilidad, entre la normalidad y convertirse en un referente**

La otra postura es la de dar visibilidad a la propia homosexualidad. En estos casos, los testimonios reflejan no solo una necesidad de normalizar la diversidad en lo que a la orientación sexual se refiere, sino el resultado de una lucha personal contra las barreras que limitan dicha diversidad:

*...cuando lo empecé a contar a la gente de alrededor vi que me estaba empoderando (Amaia)*

*Con compañeros de trabajo, ahora, por ejemplo, me siento súper liberada. ¿Por qué? Porque me da igual ya todo (Ana)*

*El vivirlo tan natural, es un lujo, si, una pasada, un premio (Maialen)*

Sin embargo, más allá de la dimensión personal, las personas entrevistadas que han visibilizado su orientación sexual destacan el anhelo de que su visibilidad contribuya a un cambio social, como abandera una docente lesbiana: “Que esas represiones que he vivido yo no las viva nadie más” (Sara). En este punto, dado el perfil docente de las y los participantes, se constata que son conscientes del potencial que tienen para convertirse en referentes de diversidad y tolerancia en sus centros, sobre todo con el alumnado. Esta posibilidad ha sido recurrente:

*... sé que tener un profe homosexual ayuda mucho, lo sé. Sé que es mejor para la sociedad (Iñaki)*

*... al final que un profe se ponga y diga soy gay o soy lesbiana, igual se convierte en un referente hacia el alumno que tiene delante... que haya un referente en la escuela puede ser un buen camino a seguir (Inés)*

*Es importantísimo que el alumnado tenga referentes, y si no se visibiliza, no los tienen (Lola)*

Pero los testimonios no se han quedado en la esfera de la posibilidad, sino que, como refuerzo de esta idea, han descrito casos concretos en los que ser referencia de la diversidad sexual ha facilitado la convivencia y la propia existencia del alumnado homosexual:

*... siempre ese alumnado es súper próximo a ti y siempre hay un feeling especial... yo entiendo...puedes compartir desde la tranquilidad de que va a ir todo bien (Lola)*

*Yo creo que en el centro... como saben que yo entiendo pues es como que todo fluye más (Andrea)*

Este hecho también se da con aquellos docentes que, permaneciendo en el armario, y sin pretender abanderar ninguna condición, acaban por empatizar notablemente con el alumnado homosexual:

*Ante cualquier adversidad personal, momentos de tristeza y tal, vienen a buscarme a mí... yo hablo mucho con los alumnos... llevas detrás un bagaje también de haber sufrido ese aislamiento social, y entonces tú enseguida detectas esas cosas. Soy muy empática (Ana)*

### **La carencia en la formación: acciones y propuestas**

En gran medida, la mayoría de los comentarios en relación con la formación recibida sobre diversidad afectivo-sexual y de género, denotan una laguna: “Cero, cero patatero. Yo diría que me he formado por mi cuenta” (Iñaki). Ninguna de las personas entrevistadas pudo referir ningún tipo de acción durante su formación inicial como docente, como destacan estos dos comentarios:

*Es que no hay nada, yo no recibí ninguna formación. Ni de género, ni de inclusión... (Maria)*

*... yo creo que falta una formación a los docentes sobre ese tema y claro, si son muy pocos los que luchan por trabajar eso, es difícil llegar (Pere)*

Por el contrario, las personas entrevistadas hacen alusión a la formación permanente, al menos en lo que se refiere al desarrollo de acciones relacionadas con las diversidades sexuales, y también de género:

*Sí, tuvimos una formación con una organización que trabaja con menores trans, pues trabajando diferentes conceptos dentro del marco LGTBI...estos temas están poco a poco metiéndose en el currículum, pero aún no están implementados en los centros (Ainhoa)*

*He hecho algún curso. Era pues el tratamiento del alumnado LGTBI en el tema de la docencia (Ana)*

Ante la falta de formación inicial de los y las docentes, en los últimos tiempos se han puesto en marcha cursos y otras actividades que permiten dotar de ciertas herramientas al profesorado. Así lo atestigua una docente: “Ahora hay mogollón, hay muchos cursos” (Lola).

En este sentido, además de la formación del profesorado, tenemos la propia capacidad de agencia de las y los docentes. Una de las acciones más recurrentes en las entrevistas ha sido la celebración de actividades puntuales en los días señalados en el calendario:

*25 de noviembre contra la violencia de género, 8 de marzo el día de la mujer... (Ana)*

*Desde hace tres años, el 25 de noviembre hacemos una performance potente con el alumnado (Lola)*

Estas actividades han motivado la crítica del profesorado, dado su carácter puntual: "...es como 'venga', aquí llega el 8 de marzo y píldora, aquí llega no sé qué, y un poco sin sentido..." (Maialen). Este tipo de acciones simbólicas de un solo día acaban por cansar al alumnado, cómo explica una docente: "¿pero con el alumnado sabes qué pasa? Que llega un momento en que es como estar oyendo un disco rayado" (Diana). Además, esta falta de reflexión y pausa sobre las acciones que se organizan afectan incluso al profesorado: "Lo que pasa es que tenemos tantos temas de convivencia que me da poco la vida para también meter..." (Andrea). La autocrítica de los y las docentes en esta dirección apunta a la falta de "un plan específico o un trabajo extenso" (Amaia).

En ocasiones, es el mismo colectivo docente el origen de las resistencias, como explica una profesora la cual, después de proponer actividades para la coeducación, recibió el rechazo de sus compañeras de claustro bajo el argumento de que eso era 'ideología': "¿cómo que es ideología? A ver, estamos hablando de derechos, ¿no? No es ideología. Entonces es muy difícil, porque te encuentras muchas resistencias." (Lola).

Aun así, los y las docentes participantes se han mostrado entusiastas a la hora de introducir estos temas en sus clases, al menos al albur de las propuestas descritas. Presentamos estas agrupadas en tres categorías:

- La formación del profesorado: como ya se ha indicado, la falta de formación inicial del profesorado es percibida como uno de los principales problemas: "Desde la universidad se debería de trabajar en una línea que formara a los alumnos que van a ser profesores y poder así transmitir valores, experiencias, vivencias y cosas que a los niños les van a servir" (Inés). La formación de carácter inicial se podría complementar con una permanente "que llegase a los centros, ya no que llegase, que fuese necesario recibir este tipo de formación quieras o no lo quieras" (Ferran). En esta dirección, una de las propuestas es la que hace referencia a la creación de seminarios, "un grupo de trabajo, interesado en el tema. Yo crearía un grupo de trabajo potente, potente" (Miren).
- Normas y materiales curriculares. Por una parte, se ha puesto encima de la mesa la necesidad de que el ordenamiento jurídico en educación recoja la obligatoriedad de tratar la diversidad en educación. El comentario de una docente así lo demanda, haciendo alusión, de nuevo, a los centros con orientación religiosa: "Si al centro le parece un tema importante, entonces lo aplicará. Pero vas a un centro religioso e igual te dicen: date la vuelta y marcha" (Nerian). Por otra parte, en el día a día del aula, los y las docentes echan en falta materiales con los que desarrollar una educación inclusiva: "me podría interesar un material que estuviera ya preparado para trabajar ese tipo de temas. Pero ahora mismo no tengo material, ni preparado ni lo he hecho" (Andrea). En este sentido, hacen extensiva la demanda de unidades didácticas: "hacer una UD, una programación para trabajar directamente en las escuelas" (Miren).
- Acciones concretas: las celebraciones puntuales podrían mejorar su alcance educativo si incorporaran, por ejemplo, la presencia de "un docente trans. Para el alumnado sería la ostia, es cierto, al final, cuanto más veas, estará más normalizado" (Maialen). Así, se ve con buenos ojos que "los referentes que usemos sean

diversos” (Aratz). Por ejemplo, en el caso de la EF, una docente propone variar los contenidos y “Hacer deportes de otro tipo que no sean tan de macho, de fútbol, pelota... hay un abanico enorme...” (Nerian). De todas formas, y como ya se ha tratado más arriba, “estos temas son temas para toda la vida... por lo que se deberían trabajar cada año... con una continuidad y con profundidad. Y no en días concretos o tutorías...” (Amaia).

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados de esta investigación ponen de relieve, en primer lugar, que ‘salir del armario’ es un proceso complejo. Si bien los datos se han agrupado en dos grandes apartados, las experiencias de los y las profesores denotan que se trata de un proceso dinámico y condicionado por el contexto, tal y como exponen estudios realizados en otros contextos (Button, 2004; Connell, 2015; Cutler, 2023; Griffin, 1992). Además de las críticas que se han realizado sobre la metáfora del armario por obviar otros matices interseccionales o suponer una división que refuerza el binarismo (Connell, 2015), se ha de tener presente que las personas de grupos sexuales minoritarios, en general, y del colectivo homosexual, en particular, se ven ‘forzadas’ a descubrir parte de su orientación, en este caso sexual, ante el resto de personas (Gray, 2013). Este hecho supone, en cierta manera, una presión estigmatizadora sobre docentes LGB que, en muchos casos, han argumentado no sentir esta necesidad o, incluso, tratan de dibujar una nítida separación entre su orientación sexual y su labor docente, como algunos de los datos han demostrado.

La postura de no ‘quitarse la máscara’, a la que aludía Griffin (1992), obedece a diversas condiciones, y no siempre es el resultado de una decisión libre, sino que, por el contrario, es el resultado de un contexto todavía LGBfóbico. En este sentido, las interacciones que se dan entre el profesorado, el apoyo explícito del centro a los derechos LGTBI o la visibilidad de la diversidad son factores importantes (Connell, 2015). Otro aspecto relevante es el carácter público o privado de los centros. De hecho, de entre las principales razones que lesbianas y gais aluden para justificar su permanencia dentro del armario está el miedo a perder sus trabajos. Así lo han constatado algunos estudios en el plano internacional (Griffin, 1991; Toledo y Maher, 2021). Quizás, en el contexto español, por el peso de la educación pública, dicho miedo se hace menos relevante, aunque sigue existiendo entre el profesorado homosexual que ejerce en centros religiosos, como apuntan los datos expuestos, y como corroboran otros trabajos (Huerta, 2021; Moreno, 2005; Penna Tosso, 2012).

La separación de la vida personal del o la docente y su actividad dentro de la escuela está altamente contestada. Así, las críticas a considerar la orientación sexual del profesorado como una cuestión privada que debe quedar fuera del ámbito educativo han sido manifiestas (Gray, 2013; Griffin, 1992; Sparkes, 1994). Yendo más allá, el hecho de visibilizar la propia homosexualidad se considera un desafío a la heteronormatividad y un ejercicio de honestidad (DeJean, 2007; Gray, 2013; Lynch et al., 2022).

En este sentido, diversos profesores y profesoras de este estudio han aludido a la liberación personal que supone ‘salir del armario’ (Borrillo, 2001). En estos casos, enfrentarse a la realidad homofóbica, llena de comentarios y acciones sutiles que tratan

de recordar la pertenencia a una minoría (Pérez-Testor et al., 2010), y convertirse en un referente para el alumnado, ha sido liberador. Los datos apuntan a que, desde la visibilidad, parece más fácil actuar contra la homofobia, ya que denota una pérdida del miedo a ser identificado con algo que 'ya se es'.

Sin embargo, habría que diferenciar lo que supone 'ser visible' ante el resto de compañeras y compañeros en comparación con descubrirse como LGBTI ante el alumnado o sus familias. Así, la literatura coincide en apuntar que resulta más seguro y confortable ser sincero con las demás personas docentes (Connell, 2015; Gray, 2013), lo que encaja con el estadio cuatro de Griffin (1991, 1992), el de la explicitación. La visibilidad ante el alumnado parece ser más complicada. Los datos del estudio refuerzan los argumentos de investigaciones previas que aluden a la dificultad que encuentra el colectivo docente para ser totalmente honesto con su alumnado (Connell, 2015; Gray, 2013; Griffin, 1991; Müller y Böhlke, 2023). Además, se ha de tener en cuenta el papel que juegan las familias o, muchas veces, el papel homofóbico que prevén los y las docentes que estas van a jugar (Connell, 2015). En este embate final hacia la total visibilidad se entrecruzan variables tan poderosas cuya influencia interseccional debería ser profunda y sensiblemente analizada como la etnia o la religión: los datos recogidos coinciden en relacionar la homofobia con altos niveles de religiosidad (Hall y Rodgers, 2019; Penna Tosso, 2012; Romero y Gallardo, 2019), la pertenencia a ciertas etnias o culturas, como la gitana (Penna Tosso, 2012), o la adscripción a ideologías conservadoras (Romero y Gallardo, 2019).

Con todos estos datos encima de la mesa, no es de extrañar que el profesorado LGBT viva esta situación de forma problemática (Goicoechea-Gaona y Goicoechea-Gaona, 2018); no parece que ubicarse en una u otra estrategia sea dicotómico, sino más bien fluido y contextual (Button, 2004; Connell, 2015; Cutler, 2023).

Por otra parte, los resultados de esta investigación también constatan que el papel de todo el profesorado se revela fundamental en el desarrollo no solo de acciones puntuales, sino de una educación en la diversidad. Como apuntan los datos, parece que el alumnado ha aprendido a leer las actividades 'de un día' como superficiales, y éstas acaban por desgastar al profesorado y a las actividades mismas (Freitas-Puppo, 2018). Así, la incorporación simbólica de la multiculturalidad, como diría bell hooks (2021), se hace repetitiva un año tras otro, lo que obliga a su replanteamiento. El problema, en este sentido, es la falta de formación docente en materia de diversidad afectivo-sexual y de género (y también de otras diversidades), tanto en la inicial como en la permanente. Y aunque en este último caso el profesorado tiene la percepción de que el panorama empieza a revertirse, todavía tenemos un colectivo docente que reconoce no tener las herramientas necesarias para cumplir aquello que, palmariamente, recogen las normas y leyes. En consecuencia, se hace pertinente revisar la formación inicial para incorporar la diversidad como elemento nuclear de una educación en valores capaz de reconocer y respetar las diferencias. El potencial que posee un profesorado bien formado al respecto obtiene un apoyo unánime de los estudios previos (Bishop y Atlas, 2015; De Witte et al., 2019; Penna Tosso y Sánchez, 2015; O'Connell et al., 2010). Una adecuada formación se relaciona, entre otras cosas, con la capacidad para identificar actitudes y conductas homofóbicas, las cuales siguen existiendo a ojos del alumnado

homosexual (Kosciw et al., 2020; Myers et al., 2020), atajarlas e incorporar la diversidad a los proyectos educativos.

Para finalizar es relevante apuntar el carácter original de este estudio. En el plano internacional, el estudio de las experiencias de las profesoras lesbianas o bisexuales y los profesores gais ha estado alejado de los intereses académicos (Airton y Koecher, 2019). En este sentido, el contexto español no es una excepción, por lo que la realidad del este colectivo en la escuela permanece todavía muy alejada de los intereses de investigación lo que, por una parte, nos hace tomar estos datos con cierta precaución. Sin embargo, la coincidencia de los argumentos expuestos con aquellos relatados en otros estudios anglosajones hace vislumbrar una realidad bastante nítida.

En relación con las limitaciones del estudio, merece la pena apuntar a la falta de participantes transexuales, intersexuales o queer que, yendo más allá de lesbianas y gais, ofrezcan una visión más amplia de este colectivo. Asimismo, la poca presencia de profesores gais y la ausencia de hombres bisexuales limita las posibilidades de este estudio para desarrollar interpretaciones más específicas.

Con todo, parece pertinente desarrollar más investigaciones en profundidad que desciendan al detalle de las experiencias del profesorado homosexual y se adentren, por ejemplo, en cada una de las didácticas específicas, en cada una de las etapas, en las diferencias entre hombres y mujeres, en la especial relación con el alumnado o en la descripción de casos singulares concretos.

### **Financiación**

Este trabajo ha contado con el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la Convocatoria de proyectos de I+D+I [código de subvención PID2019-108630-RA-I00] y del Consejo Superior del Deporte [código de subvención 33/UPB/22].

### **Referencias**

- Airton, L., y Koecher, A. (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 80*, 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- Amigo-Ventureira, A., DePalma, R., y Durán-Bouza, M. (2022). Homophobia and Transphobia Among Spanish Practicing and Future Teachers. *American Journal of Sexuality Education, 17*(3), 277-303. <https://doi.org/10.1080/15546128.2022.2035290>
- Bishop, C. M., y Atlas, J. G. (2015). School Curriculum, Policies, and Practices Regarding Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Families. *Education and Urban Society, 47*(7), 766–784. <https://doi.org/10.1177/0013124513508580>
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Edicions Bellaterra.
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.

- Button, S. B. (2004). Identity management strategies utilized by lesbian and gay employees: A quantitative investigation. *Group y Organization Management*, 29(4), 470-494. <https://doi.org/10.1177/1059601103257417>
- Clarke, V., y Braun, V. (2017) Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Connell, C. (2015). *School's out: Gay and lesbian teachers in the classroom*. University of California Press.
- Costa, B. R. L. (2018). Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 7(1), 15-37. <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>
- Cutler, B. (2023). 'Just wear their hate with pride': A phenomenological autoethnography of a gay beginning teacher in a rural school. *Sex Education*, 23(4), 363-378. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2035344>
- DeJean, W. (2007). Out Gay and Lesbian K-12 Educators: A Study in Radical Honesty. *Journal of Gay y Lesbian Issues in Education*, 4(4), 59-72. [https://doi.org/10.1300/J367v04n04\\_05](https://doi.org/10.1300/J367v04n04_05)
- De Witte, K., Iterbeke, K., y Holz, O. (2019). Teachers' and pupils' perspectives on homosexuality: A comparative analysis across European countries. *International Sociology*, 34(4), 471-519. <https://doi.org/10.1177/0268580919854295>
- Edwards, L., Brown, D., y Smith, L. (2016). 'We are getting there slowly': Lesbian teacher experiences in the post-section 28 environment. *Sport, Education and Society*, 21(3), 299-318. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.935317>
- Freitas-Puppo, M. (2018). *Género y sexualidad en la educación: entre la determinación estructural y la resistencia transformadora. Estudio sobre las percepciones del profesorado* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18486.93764>
- Fuentes-Miguel, J., Pérez-Samaniego, V., López-Cañada, E., Pereira-García, S., y Devís-Devís, J. (2023). From inclusion to queer-trans pedagogy in school and physical education: a narrative ethnography of trans generosity. *Sport, Education and Society*, 28(9), 1132-1145. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073437>
- Goicoechea-Gaona, M. A., y Goicoechea-Gaona, V. (2018). Diversidad afectiva: visibilizar la homosexualidad femenina. *AspArkíA, Investigació Feminista*, 33, 225-241. <https://doi.org/10.6035/Asparkia.2018.33.13>
- Gray, E. M. (2013). Coming out as a lesbian, gay or bisexual teacher: negotiating private and professional. *Sex Education*, 13(6), 702-714. <https://doi.org/10.1080/14681811.2013.807789>
- Griffin, P. (1991). Identity management strategies among lesbian and gay educators. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(3), 189-202. <https://doi.org/10.1080/0951839910040301>
- Griffin, P. (1992). From hiding out to coming out: Empowering lesbian and gay educators. *Journal of Homosexuality*, 22(3-4), 167-196. [https://doi.org/10.1300/J082v22n03\\_07](https://doi.org/10.1300/J082v22n03_07)

- Hall, W. J., y Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22, 23-41. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Huerta, R. (2021). La visibilidad como argumento educativo para el profesorado LGTB. En R. Huerta (Ed.), *Profesorado LGTB* (pp. 9-20). Editorial Tirant lo Blanch.
- Jackson, J. M. (2006). Removing the Masks: Considerations by Gay and Lesbian Teachers When Negotiating the Closet Door. *Journal of Poverty*,(10)2, 27-52. [https://doi.org/10.1300/J134v10n02\\_03](https://doi.org/10.1300/J134v10n02_03)
- King, N., Horrocks, C., y Brooks, J. (2019). *Interviews in qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications Ltd.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., y Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608534.pdf>
- Landi, D., Flory, S., Safron, C., y Marttinen, R. (2020). LGBTQ Research in physical education: a rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259-273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Lynch, S., Davies, L., Ahmed, D., y McBean, L. (2022). Complicity, trauma, love: an exploration of the experiences of LGBTQIA+ members from physical education spaces, *Sport, Education and Society*, 28(9), 1082-1098. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2141216>
- López-Sáez, M. Á., Angulo-Brunet, A., Platero, L. R., Bochicchio, V., y Lecuona, O. (2023). Attitudes towards Trans Men and Women in Spain: An Adaptation of the ATTMW Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1872. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031872>
- Muniesa-Tomás, M.P., Fernández-Villazala, T., Mañez-Cortinas, C. J., Herrera-Sánchez, D., Martínez-Moreno, F., San Abelardo Anta, M. Y., Rubio-García, M., Gil-Pérez, V., Santiago-Orozco, A. M., Gómez-Martín, M. A., Méndez-Matos, G., Gómez-Eseban, J., Amado-Hernández, M. P., González-Gonzalez, M., y Matilla-Molina, A.y. (2022). *Informe sobre la evaluación de los delitos de odio en España*. Ministerio del Interior. Gobierno de España. [https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2022/Informe\\_Evolucion\\_delitos\\_odio\\_2022.pdf](https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2022/Informe_Evolucion_delitos_odio_2022.pdf)
- Mayo, J. B. (2008). Gay Teachers' Negotiated Interactions with Their Students and (Straight) Colleagues. *The High School Journal*, 92(1), 1-10. <https://doi.org/10.1353/hsj.0.0007>
- Moreno, O. (2005). Invisibilidad, falta de formación y escasez de materiales. En J. Generelo y J. Pichardo (Eds.), *Homofobia en el sistema educativo* (p. 86-90). Cogam.
- Müller, J., y Böhlke, N. (2023). How Lesbian, Gay, and Bisexual Teachers Experience Physical Education. A Systematic Review of Qualitative Studies. *Sexes*, 4(1), 65-79. <https://doi.org/10.3390/sexes4010007>

- Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., y Pratt, T. C. (2020). The Victimization of LGBTQ Students at School: A Meta-Analysis. *Journal of School Violence*, 19(4), 421-432. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1725530>
- O'Connell, L. M., Atlas J. G., Saunders, A. L., y Philbrick, R. (2010). Perceptions of rural school staff regarding sexual minority students. *Journal of LGBT Youth* 7(4), 293-309. <https://doi.org/10.1080/19361653.2010.518534>
- Penna-Tosso, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48359>
- Penna-Tosso, M., y Sánchez-Sáinz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.179671>
- Pérez-Testor, C., Behar, J., Davins, M., Conde-Sala, J. L., Castillo, J. A., Salamero, M., Alomar, E., y Segarra, S. (2010). Teachers' Attitudes and Beliefs about Homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 138-155. <https://doi.org/10.1017/S1138741600003735>
- Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez-Sánchez, A. R., Ries, F., y Ramírez-Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 325-338. <http://hdl.handle.net/10481/24931>
- Piedra de la Cuadra, J., Ramírez-Macías, G., y Latorre-Romero, Á. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 36-42. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34472>
- Piedra de la Cuadra, J., Ramírez-Macías, G., Ries, F., Rodríguez-Sánchez, A., y Phipps, C. (2016). Homophobia and heterosexism: Spanish physical education teachers' perceptions. *Sport in Society*, 19(8-9), 1156-1170. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1096257>
- Romero, V., y Gallardo, M. A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. *REIDOCREA*, 8, 357-366. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-27.pdf>
- Sáenz-Macana, A., y Devís-Devís, J. (2020). La homofobia en la Educación Física escolar: una revisión sistemática. *Movimento*, 26, e26072. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104750>
- Sparkes, A. C. (1994). Self, silence and invisibility as a beginning teacher: A life history of lesbian experience. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 93-118. <https://doi.org/10.1080/0142569940150106>
- Sparkes, A. C., y Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product*. Routledge.
- Toledo, W., y Maher, B. (2021). On becoming an LGBTQ+-identifying teacher: A year-long study of two gay and lesbian preservice elementary teachers. *Journal of Homosexuality*, 68(10), 1609-1638. <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1702350>

Vilanova, A., Mateu, P., Gil-Quintana, J., Hinojosa-Alcalde, I., y Hartmann-Tews, I. (2022). Facing hegemonic masculine structures: experiences of gay men studying physical activity and sport science in Spain. *Sport, Education and Society*, 29(5), 607-621. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2103666>

Fecha de recepción: 6 abril, 2023.

Fecha de revisión: 19 julio, 2023.

Fecha de aceptación: 21 enero, 2024.