

Exploración de experiencias de profesores gays en centros de educación secundaria de alta complejidad: entre el clóset y el aula

Exploring the Experiences of Gay Teachers in High-Complexity Secondary Schools: Between the Closet and the Classroom

Sevilla-Mayol, Miguel Á.

Investigador independiente, España

mangelsema@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-2708-3638>

Resumen

Este estudio cualitativo explora, desde un enfoque fenomenológico, las experiencias de profesores gays en centros de educación secundaria de alta complejidad en España, todos ellos «dentro del clóset» en el ámbito laboral. A través del estudio de caso se identifican tres categorías principales: retos y estrategias de adaptación; entorno escolar y apoyo institucional; y visibilidad y ocultación, con resultados que revelan una cuidadosa gestión de la orientación sexual para evitar conflictos y discriminación, enfrentando un estrés significativo, y haciéndose mención del cuestionado rol de las y los aliados heterosexuales en materia LGTBIQ+. España cuenta con una legislación avanzada en diversidad y género, sin embargo, persisten rígidas barreras para una inclusión real que impactan en el bienestar emocional de los docentes que, en el caso de profesores no heterosexuales y que, además trabajan en entornos de alta complejidad, es más intenso, en el contexto de una profesión que, de por sí, tiene elevados índices de malestar psicoemocional. Las conclusiones

subrayan la necesidad de políticas educativas más inclusivas y de formación continua en diversidad para mejorar el bienestar de los docentes y que, como consecuencia, incidan en la mejora del ambiente escolar y en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: homofobia, educación, bienestar emocional, LGBTIQ+, docencia.

Abstract

This qualitative study explores, from a phenomenological approach, the experiences of gay teachers in highly complex secondary education centers in Spain, all of whom are «in the closet» in their professional environment. Through case study analysis, three main categories are identified: challenges and adaptation strategies; school environment and institutional support; and visibility and concealment. The results reveal a careful management of sexual orientation to avoid conflicts and discrimination, facing significant stress, and questioning the role of heterosexual allies in LGBTIQ+ matters. Although Spain has advanced legislation on diversity and gender, rigid barriers to real inclusion persist, impacting the emotional well-being of teachers. This impact is more intense for non-heterosexual teachers working in high-complexity environments, within a profession that already has high rates of psycho-emotional distress. The conclusions emphasize the need for more inclusive educational policies and continuous diversity training to improve teachers' well-being, which, in turn, would enhance the school environment and the learning of children and adolescents.

Keywords: homophobia, education, emotional well-being, LGBTIQ+, teaching.

Recibido: 02 de agosto de 2024 - **Aceptado:** 30 de septiembre de 2024

1. Introducción

A pesar de los avances en los derechos y visibilidad de las personas LGTBIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Transgéneros, Intersexuales y Queer) persiste una notable escasez de investigaciones que aborden las experiencias de los profesores gays en centros de educación secundaria, particularmente en aquellos de alta complejidad. El signo «+» en LGTBIQ+ se plantea como un código discursivo que deja abiertas distintas posibilidades de autodefinición identitaria, lo que reconoce que existen otras identidades más allá de las mencionadas (Catalán-Marshall, 2022: 158). A lo largo de este artículo, se respetará el uso de las distintas versiones del acrónimo (LGTBI+, LGTB, LGBT o LGB) según lo señalado por los autores citados, aunque se empleará LGTBIQ+ de manera general para abarcar la diversidad de identidades. Sin embargo, este estudio se centra específicamente en la experiencia de hombres cisgénero gays. La elección de este grupo responde a la necesidad de profundizar en las dinámicas particulares que estos docentes enfrentan en contextos educativos de alta complejidad. Aunque se

reconoce que otras identidades dentro de la comunidad LGTBIQ+ pueden enfrentar desafíos igualmente significativos o incluso más marginados, especialmente en lo que respecta a personas trans y no binarias, este enfoque nos permite realizar un análisis más detallado de las experiencias de un grupo particular. Futuras investigaciones deberían abordar las vivencias de otros colectivos dentro de la diversidad sexual y de género desde una perspectiva interseccional.

La carencia de investigaciones resulta en un vacío de conocimiento sobre cómo los docentes de la diversidad sexual y de género gestionan su identidad sexual y/o de género en el ámbito laboral, y cómo esto impacta su vida privada. En el contexto español, donde las políticas de diversidad de género han avanzado significativamente en las últimas dos décadas, más de la mitad de las personas no heterosexuales han reportado temor a revelar su orientación sexual en el trabajo (UGT, 2023). En el ámbito educativo, el estudio de Renovell-Rico et al., (2022) señala que el 41,37% de los docentes ha presenciado discriminación por orientación sexual en centros de educación secundaria.

Los resultados de Joya-Ramírez et al., (2022) revelan que el trabajo y la escuela siguen siendo espacios donde se perpetúan dinámicas de discriminación hacia personas con identidades de género y orientaciones sexuales no heteronormativas, afectando profundamente el desarrollo de los docentes en estos entornos.

La investigación de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+) (2022) revela que la primera causa por la que el personal de centros educativos decide no visibilizar su orientación sexual y/o identidad de género en España es el miedo a sufrir situaciones de acoso, odio o similar, representando el 84,4%. Sin embargo, no existen datos precisos al poner el foco en los centros de alta complejidad. La segunda y tercera causa más habitual, con un 37,4% y el 35,8%, respectivamente, son el miedo a que se cuestione la profesionalidad de la persona y el ser vinculado con situaciones como la pederastia, por ejemplo. Cifras que contrastan con la comparativa internacional, donde la encuesta internacional IPSOS (2022) situó a España líder mundial en el apoyo a que las personas LGBT sean abiertas sobre

su orientación sexual o identidad de género, con un alcance del 73%.

La investigación cualitativa es un enfoque fundamental para entender en profundidad las experiencias de los profesores gays en centros educativos de alta complejidad, que viven su orientación sexual en la discreción, en el clóset. Utilizando métodos narrativos y enfoque fenomenológico, este estudio se centra en las dinámicas particulares que estos docentes enfrentan, tanto en relación con su identidad sexual como en la gestión de las demandas relacionales dentro del desarrollo pedagógico de su profesión, así como las sociales de sus entornos laborales. Además, esta perspectiva puede ayudar a desarrollar estrategias de apoyo más efectivas y políticas inclusivas que valoren la diversidad en el ámbito educativo.

Por tanto, dar voz a estos docentes no solo enriquece el conocimiento académico, sino que también promueve un entorno educativo más justo y comprensivo que se contrapone al avance en legislación LGTBIQ+ cuando un grupo poblacional debe vivir en el anonimato

durante el desarrollo de su profesión. En este sentido, es relevante el estudio de la FELGTBI+ (2020) sobre la situación del profesorado LGTBI en España, donde refleja que la visibilidad de docentes LGTBIQ+ es mayor en la educación primaria que en la secundaria, siendo en esta «muy reducida» o «una minoría absoluta». Una invisibilidad de los docentes LGTBIQ+ en la educación secundaria que convive con el avance legislativo que señala medidas que garanticen los derechos de las personas LGTBIQ+ y el impacto desde el ámbito educativo. El Real Decreto 1009/2023, en su artículo 23 hace referencia al fomento del respeto a la diversidad sexual, de género y familiar en los materiales escolares, así como la introducción de referentes positivos LGTBIQ+ en los mismos, de manera natural, respetuosa y transversal, en todos los niveles de estudios y de acuerdo con las materias y edades.

La investigación de la Unión General de Trabajadoras y Trabajadores (UGT) (2022) reveló que el 86% de las personas entrevistadas cree que es necesario ocultar la orientación sexual en una entrevista de trabajo, y el 55% de las personas LGTBI que sufrió alguna

agresión, en el contexto laboral, señaló que nadie se posicionó a su favor. Por tanto, se evidencian datos cuantitativos en relación con situaciones de homofobia en el ámbito laboral; no obstante, estos son reducidos y raramente particularizan en el sector educativo y, de modo casi invisible, se centran en los centros educativos de alta complejidad. Se requieren aproximaciones cualitativas como la fenomenológica que, a través del estudio de caso, materialicen las experiencias individuales de los docentes gays en un contexto donde se cuantifican las situaciones de homofobia. Por ejemplo, el 60% de los hombres gays en España confiesa haber recibido alguna agresión verbal en el entorno laboral y, en el ámbito social y familiar, se evidencia una progresiva «salida del armario» en relación con la orientación sexual, pero el 51% evitan gestos, expresiones y actitudes que revelen la orientación sexual (UGT, 2023). Los datos cuantitativos, necesarios en la investigación, ofrecen una visión general y estadística de las situaciones, pero no capturan las complejidades y matices de las experiencias personales de los individuos, explorando en profundidad cómo el profesorado gay en el clóset, que trabaja en centros

de secundaria de alta complejidad vive estas experiencias, cómo afectan a la identidad y a su vida cotidiana, permitiendo comprender el contexto en el que ocurren episodios de homofobia y cómo las relaciones sociales y profesionales influyen en la vivencia de estas.

Este estudio, utilizando un enfoque cualitativo y fenomenológico, busca explorar cómo los profesores gays que trabajan en centros de alta complejidad gestionan su identidad sexual y cómo las demandas del entorno profesional impactan su bienestar emocional y social. Al dar voz a estos docentes se busca contribuir a un mejor entendimiento de las dinámicas de inclusión y exclusión que persisten en el ámbito educativo, pese al marco legislativo avanzado en materia de igualdad y diversidad. En este sentido, es crucial desarrollar estrategias de apoyo institucional que promuevan un ambiente escolar más inclusivo y que no obliguen a los docentes a vivir en el anonimato para proteger su seguridad y salud mental.

La actual democracia española inició en 1978 con cambios normativos relevantes, sin embargo, la ley 16/1970 (Ley 16/1970, de 4 de agosto,

sobre peligrosidad y rehabilitación social) que penaba los actos de homosexualidad con el internamiento obligatorio en un establecimiento de reeducación y la prohibición de residir en el lugar o territorio que se designe o de visitar ciertos lugares o establecimientos públicos y sumisión a la vigilancia de los delegados, que sustituyó la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933 fue eliminada el 23 de noviembre de 1995 (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre), aunque en democracia no se implementó, simbólicamente estuvo presente durante 17 años.

La ley de matrimonio igualitario en 2005 (Ley 13/2005, de 1 de julio), la ley 3/2007 reguló la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, y la reciente ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (Ley 4/2023, de 28 de febrero) han situado a España en la vanguardia de los derechos de las personas LGTBI. Sumado a ello, en 2024 se creó la Dirección General para la Igualdad real y efectiva de las personas LGTBI+, órgano directivo del Ministerio de Igualdad, con el fin de impulsar y desarrollar

medidas destinadas a garantizar el derecho a la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI, así como de otras identidades y orientaciones, asegurando el pleno respeto a la libertad afectivo sexual (Real Decreto 246/2024).

En 2022, la resolución 2022/2894 (RSP) del Parlamento Europeo sobre el aumento de los delitos de odio contra las personas LGBTIQ+ en toda Europa, a la luz del asesinato homofóbico en Eslovaquia, subrayó la responsabilidad individual de los Estados Miembros en la lucha contra los delitos de odio hacia las personas LGBTIQ+ (Parlamento Europeo, 2022).

El presente artículo está organizado en diferentes secciones que permiten una visión integral del tema. En el siguiente punto, se profundizan conceptos como la identidad sexual y el estigma en el ámbito laboral, entre otros, seguido del apartado metodológico donde se expone el enfoque fenomenológico y el estudio de caso centrado en cuatro docentes de centros de alta complejidad. Los resultados se dividen en tres categorías principales: retos y estrategias de adaptación, entorno escolar y

apoyo institucional, y visibilidad y ocultación. Finalmente, en las conclusiones, se analizan los hallazgos y se proponen recomendaciones para la mejora de la inclusión en el contexto educativo.

2. Fundamentos

El concepto de «gay» es definido por la RAE como: «Dicho de una persona, especialmente de un hombre: homosexual». Sin embargo, la Alianza Gay y Lésbica Contra la Difamación (GLAAD) (2010) sugiere evitar el uso del término «homosexual» debido a las connotaciones psicológicas y clínicas negativas que históricamente ha tenido. En su lugar, recomiendan el uso de «hombre gay» o «lesbiana» para describir a las personas que sienten atracción hacia miembros del mismo sexo. Además, GLAAD subraya la importancia de no utilizar el término «preferencia sexual», ya que implica que la orientación sexual es una elección y, por lo tanto, puede ser modificada, lo cual es erróneo. En cuanto a la identidad de género, el término «cisgénero» hace referencia a personas cuya identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer (RAINBOW, 2018).

Estas distinciones son importantes para comprender cómo las identidades y orientaciones sexuales no normativas enfrentan desafíos particulares en entornos laborales y educativos, donde la heteronormatividad prevalece como un estándar social dominante que no necesariamente incluye otras expresiones de identidad sexual. En este contexto, se hace relevante nombrar la teoría de Lagarde (1996), quien describió cómo el género se asigna culturalmente al nacer, lo que condiciona los comportamientos, actitudes y expectativas que se esperan de una persona a lo largo de su vida, en el marco de un sistema patriarcal que reproduce roles diferenciados para hombres y mujeres, limitando la libertad individual y reforzando la heterosexualidad como norma. Posteriormente, Carabí y Segarra (2000) destacaron que la figura del «varón heterosexual de raza blanca» ha sido el pilar del sistema patriarcal en las sociedades occidentales. Sin embargo, los movimientos sociales de los años sesenta desafiaron este modelo, especialmente con las protestas lideradas por el colectivo gay en Stonewall en 1969 (Castañeda, 2019). Estas manifestaciones marcaron un hito en la lucha por los derechos de las minorías

sexuales, invalidando la exclusividad del modelo heterosexual normativo.

El concepto de estigma, propuesto por Goffman (1963), es esencial para entender cómo las personas homosexuales gestionan su identidad en contextos sociales que no siempre son inclusivos. Según Goffman, las personas que tienen atributos que no se ajustan a las normas sociales dominantes, como la orientación sexual no normativa, son susceptibles de ser descalificadas socialmente, lo que les lleva a desarrollar estrategias de ocultación para evitar el rechazo. Este fenómeno, conocido como «estar en el clóset» (GLAAD, 2010), es particularmente relevante en el ámbito laboral y educativo, donde los docentes LGTBI optan por la invisibilidad para protegerse de las repercusiones negativas. El concepto de estrés de las minorías (*minority stress*), propuesto por Meyer (1995), amplía el análisis al señalar que las personas LGTBI experimentan un estrés crónico debido a su estigmatización en una sociedad predominantemente heterosexual y divide este estrés en tres áreas clave: la homofobia internalizada, que son las actitudes negativas dirigidas hacia uno mismo;

el estigma o las expectativas de rechazo; y la discriminación, que son las experiencias directas de marginación. Para Meyer y Dean (1998), la homofobia internalizada afecta a la salud mental y el bienestar emocional de las personas homosexuales. En este sentido, teorías más recientes vinculadas con los trabajos de Goffman, Dean y Meyer, son relevantes a las de Bahamondes *et al.* (2020), quien en sus investigaciones identifica que las creencias justificativas del sistema reducen el malestar psicológico de las personas gays y lesbianas, es decir, reducir acciones que alejen de las expectativas esperadas del entorno para impactar de modo positivo en aspectos emocionales. En este sentido, Layland *et al.* (2020) identifican impacto negativo en aspectos psicosociales derivados del estigma de las minorías sexuales.

La homofobia no es solo un problema individual entre profesores y alumnos, sino que afecta a toda la cultura escolar. Allen (2019) señala que la homofobia debe ser abordada de manera estructural, implicando a todo el entorno escolar. Sedgwick (1990) señaló a inicios de los noventa que las dinámicas de regulación social permiten que los privilegios

de los heterosexuales se mantengan intactos, al exigir a las personas no heterosexuales que oculten su identidad para evitar conflictos. En este sentido, se observan investigaciones actuales que señalan que, en muchos casos, los docentes LGTBI optan por adaptar su realidad personal a un esquema heterosexual para evitar el rechazo, lo que refuerza la invisibilidad de su orientación sexual (Martínez Salcido, 2016). Además, Amigo (2020) revela que los patios escolares son espacios donde los roles de género se refuerzan y las personas que no cumplen con estas normas son frecuentemente objeto de burla y estigmatización. Esto pone de manifiesto cómo la organización del espacio físico en las escuelas perpetúa la discriminación y contribuye a la exclusión de aquellos que no se ajustan a los modelos de género y sexualidad hegemónicos. En relación con el entorno familiar, la investigación de Renovell-Rico *et al.* (2022) sugiere que la aceptación de una persona gay o bisexual es mayor entre familiares lejanos que entre los más cercanos, siendo un fenómeno que refleja las tensiones que enfrentan las personas LGTBI cuando intentan visibilizar su orientación sexual, tanto en el ámbito personal como en el laboral.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de implementar medidas concretas para combatir la homofobia y fomentar la inclusión del profesorado LGTBI. En este sentido, Ventureira y López (2023) destacan la importancia de dos elementos clave para lograr este objetivo: por un lado, el cumplimiento efectivo de la legislación en materia de diversidad sexual y, por otro, la formación en atención a la diversidad de género para el profesorado. Además, el estudio de Penna y Sánchez (2015) revela que, aunque los niveles de homofobia en el profesorado son bajos, aún persisten actitudes homofóbicas en una parte de los futuros docentes, lo que plantea interrogantes sobre la aceptación plena de la diversidad en el ámbito educativo.

En cuanto al rol de los aliados, Ortega y Drouillas (2016) analizan el valor de la figura del «referente» en el aula como una metodología efectiva para desmantelar estereotipos hacia las personas LGTBI, aunque subrayan que este rol no debería ser impuesto a los docentes LGTBI si no se sienten cómodos asumiéndolo. Forbes y Ueno (2020) sugieren que, aunque los aliados heterosexuales juegan un

papel importante, es necesario investigar más sobre las expectativas que tienen las personas LGTBI respecto a ellos, ya que gran parte de la investigación existente se ha centrado en cómo ser aliado beneficia a los propios heterosexuales más que a los movimientos LGTBI. Finalmente, Ramírez y Contreras (2016) advierten que la escuela sigue siendo un espacio donde se reproduce el heterosexismo a través de múltiples vías, como el currículo oculto y las relaciones sociales dentro de la comunidad escolar. Por ello, García-Pérez et al. (2011) señalan que la formación en temas de género y diversidad sexual para el profesorado es clave para transversalizar la perspectiva de género y promover una cultura escolar más inclusiva.

3. Método

3.1. Enfoque fenomenológico

El presente estudio sigue un enfoque cualitativo fenomenológico, el cual permite una comprensión profunda de las experiencias vividas por los participantes (Dukes, 1984). Este enfoque es ideal cuando se busca explorar fenómenos complejos como la identidad

sexual en el ámbito laboral, dado que no se centra en conexiones causales, sino en cómo las personas experimentan y dan significado a su realidad (Knaack, 1984). La fenomenología proporciona una forma de ver los problemas organizacionales y sociales desde una perspectiva subjetiva (Sanders, 1982), permitiendo conocer las sutilezas y la complejidad de las experiencias de los participantes (Van Manen, 2017).

En esta investigación, las entrevistas narrativas son clave para acceder a las vivencias de los profesores, considerando a los participantes como expertos en su experiencia (Duque y Aristizábal, 2019). Se empleó el modelo fenomenológico propuesto por Bevan (2014), que se estructura en tres fases: contextualización de la experiencia, aprehensión del fenómeno y clarificación. Estas fases ayudan a capturar la esencia de las vivencias de los profesores gays en centros educativos de alta complejidad.

3.2. Estudio de caso

La investigación se basa en el estudio de caso, permitiendo una exploración detallada del fenómeno de interés dentro de su contexto

específico (Flyvbjerg, 2006). Cuatro profesores cisgénero y gays que trabajan en centros de secundaria de alta complejidad en España fueron seleccionados estratégicamente para proporcionar una comprensión profunda del impacto que tiene vivir en el clóset en su entorno laboral. Se optó por una muestra pequeña pero significativa, siguiendo el principio de selección de casos relevantes que Flyvbjerg (2006) recomienda para estudios de caso.

El objetivo no es generalizar de forma estadística, sino realizar una generalización analítica, identificando patrones y dinámicas comunes que pueden ser aplicables a otros contextos similares (Yin, 2009). Este enfoque permite desvelar los procesos subyacentes y profundizar en las tensiones específicas que enfrentan los docentes de esta investigación en centros educativos de alta complejidad.

3.3. Muestra y datos

La muestra está compuesta por cuatro hombres cisgénero que se identifican como gay o bisexual y que mantienen su orientación sexual oculta en el ámbito laboral. Todos ellos son docentes de educación secundaria en centros

catalogados como de «alta complejidad» (o similar, dependiendo de la categorización de cada comunidad autónoma de España). Tres trabajan en centros públicos y uno en un centro concertado. Estos centros están oficialmente reconocidos como de difícil desempeño por la administración educativa de cada comunidad autónoma. Este tipo de centros educativos se caracterizan por una interseccionalidad de factores que incrementa los desafíos que enfrentan los profesores no heteronormativos, haciendo que el entorno sea más complejo y limitante para su autoexpresión.

El proceso de selección de participantes se realizó a través de redes LGBTIQ+ vinculadas al ámbito educativo. Los criterios de inclusión exigían tener al menos dos años de experiencia docente en centros de alta complejidad y estar en el clóset en el entorno laboral. Las entrevistas fueron realizadas mediante videollamadas, grabadas y transcritas para su análisis posterior, garantizando la confidencialidad y anonimato de los participantes.

A continuación, se presenta un resumen de los perfiles de los cuatro casos:

Caso 1: 35 años, Comunidad Valenciana, concertado, CAES, 3 años de experiencia. Mantiene su identidad oculta en el entorno laboral.

Caso 2: 39 años, Cataluña, público, centro de máxima complejidad, 8 años de experiencia. Mantiene su identidad en el clóset en el trabajo, pero es más abierto en su vida personal.

Caso 3: 45 años, Comunidad de Madrid, público, centro de difícil desempeño, 12 años de experiencia. Mantiene una actitud reservada en el trabajo y ha desarrollado estrategias para gestionar el estrés relacionado con su identidad.

Caso 4: 31 años, Comunidad Valenciana, público, CAES, 4 años de experiencia. Vive en el clóset en el ámbito laboral, con un enfoque más discreto en su vida profesional.

Este estudio se ha enfocado en la experiencia de hombres cisgénero de orientación gay, debido a que este grupo específico enfrenta dinámicas particulares en entornos educativos de alta

complejidad. Sin embargo, es importante reconocer que este enfoque excluye las vivencias de otras identidades dentro de la comunidad LGTBIQ+, como personas trans o intersex, no binarias, hombres bisexuales o mujeres lesbianas, cuyas experiencias pueden ser aún más marginadas y que también enfrentan formas particulares de discriminación y ocultamiento. Esta elección se tomó para delimitar el alcance del estudio, aunque futuras investigaciones deberían ampliar la perspectiva hacia una diversidad más representativa.

3.4. Análisis

El análisis de los datos sigue un enfoque fenomenológico, basado en el esquema de Bevan (2014). Las fases del análisis incluyeron:

1. Contextualización de la experiencia: descripción del entorno laboral y personal de los participantes para comprender cómo la complejidad del centro educativo influye en sus vivencias.
2. Aprehensión del fenómeno: exploración detallada de cómo los profesores perciben su identidad sexual en relación con el contexto

laboral y las tensiones que surgen al mantener su orientación en el clóset.

3. Clarificación del fenómeno: uso de la técnica de «variación imaginativa» (Giorgi, 1985, citado en Bevan, 2014) para identificar los elementos esenciales de las experiencias vividas, eliminando las variaciones y centrando el análisis en lo que es común y central a todos los casos.

4. Resultados

Tres categorías principales surgen del análisis de las conversaciones realizadas a profesores gays en el clóset que trabajan en centros de alta complejidad, habiendo emergido este resultado tras el cuidadoso análisis de las experiencias y percepciones compartidas. La categorización ofrece una comprensión profunda de sus realidades en el ámbito de trabajo, obteniéndose subcategorías descritas a lo largo del apartado: retos y estrategias de adaptación; entorno escolar y apoyo institucional; y visibilidad y ocultación.

Es relevante resaltar que las experiencias de estos docentes gays cisgénero no son representativas de otras identidades dentro de la comunidad LGTBIQ+, y las interacciones entre múltiples ejes de discriminación como el género, la identidad trans o las experiencias de personas no binarias podrían crear formas adicionales de marginalización que no han sido exploradas en este estudio. Una perspectiva interseccional podría enriquecer futuros análisis, destacando cómo la interacción de diferentes factores como la raza, el género y la orientación sexual pueden intensificar las barreras que enfrentan los docentes LGTBIQ+ en entornos de alta complejidad.

Trabajar en centros educativos de alta complejidad constituye una variable esencial en este estudio, ya que estos contextos presentan desafíos específicos que no se encuentran en otros tipos de establecimientos. Estos centros se caracterizan por albergar una alta proporción de estudiantes de familias con contextos migratorios, diversidad cultural y religiosa, así como situaciones de vulnerabilidad económica, lo que genera dinámicas sociales particulares que afectan tanto a los estudiantes

como al personal docente. En estos entornos, las tensiones relacionadas con la diversidad, incluida la sexual, se agravan debido a la presencia de valores conservadores en ciertos grupos culturales o religiosos, lo que puede intensificar el estigma y la discriminación hacia los docentes LGTBIQ+.

Los centros de alta complejidad reúnen diversas formas de marginalización y exclusión, donde factores como la clase social y el origen cultural interactúan con la orientación sexual y la identidad de género. Esto crea un entorno único y desafiante para los profesores gays que trabajan desde el clóset, quienes deben gestionar no solo la homofobia presente en la cultura general, sino también las tensiones derivadas de las dinámicas de clase y el contexto al que pertenece. Por tanto, es relevante resaltar que las vivencias de estos docentes no son equiparables a las de sus pares en centros educativos menos complejos, donde las estructuras sociales y culturales no presentan las mismas barreras

4.1 Retos y estrategias de adaptación

En el caso de un profesor gay que está en el clóset, se aprecia relevante nombrar, en primer lugar, teorías clásicas como la de los elementos del «front» que señala Goffman (1959), los cuales se presentan como cuidadosamente gestionados para que el sujeto pueda mantener su identidad sexual oculta, presentándose de una manera que no genere sospechas sobre su orientación sexual. Este manejo de la «aparición» y la «manera» del profesor gay en el clóset en centros de secundaria de alta complejidad para mantener la coherencia entre su vida profesional y la imagen que desea proyectar, se presenta como una percepción esencial para evitar conflictos y/o discriminación en su entorno laboral. En este sentido, los resultados revelan un aspecto vinculado con el concepto de estrés de las minorías (*minority stress*) de Meyer (1995) para transversalizar su presencia y, además, reflexionar sobre situaciones de estrés que podrían derivarse de los propios aliados de los profesores gay en relación con los temas LGTBI. Con base en este enfoque, la presencia e identificación del estigma llevan a implementar estrategias para reducir la percepción de estigma y reducir así el impacto

emocional que enfrentan las personas de minorías (Bahamondes et al., 2020; Layland et al., 2020). En este sentido, el papel de los aliados LGTBI no se da por sentado como un elemento positivo, en línea con Forbes y Ueno (2020) sobre lo poco investigado en relación con el beneficio real del apoyo de personas no LGTBI hacia la diversidad.

La alta complejidad de los centros educativos añade una capa significativa de dificultad a las estrategias de adaptación de los docentes gays. Los profesores que trabajan en estos contextos deben gestionar no solo su orientación sexual, sino también las expectativas y normas culturales de una población diversa, donde la homofobia o la intolerancia hacia la diversidad sexual son más prevalentes. Este análisis revela que la intersección entre la identidad sexual y las características del entorno del alumnado intensifica las estrategias de autocontrol y ocultación, derivado de la preocupación a ser estigmatizados por sus estudiantes y sus familias:

«Una vez me pasó que me preguntaron las alumnas por mi pareja delante de otra

profesora, vale, me equivoqué de pronombre y dije ‘él’ en lugar de ‘ella’, uf..., el estrés que pasas en ese momento es... pf no mola [...] entornos realmente muy conservadores» (Caso 1).

«Caes es una paranoia hasta cuando no estás en el trabajo [...] sobre todo si te presentan a alguien y te empieza a preguntar dónde trabajas, que tiene un amigo por ahí también o algo así... y claro, te paranoias porque estás fuera del trabajo y quieres ser tú, y además tus amigas te hacen ser tú porque a veces no entienden que te cuides fuera del trabajo [...] les falta mundo, no salen prácticamente nunca del barrio» (Caso 2).

«Aquí hay mucha terapia detrás, mucho trabajito interior para haber llegado hasta aquí [...] tuve ansiedad, ansiedad de la fuerte en mi vida» (Caso 3).

«Voy a mi aire, sin meterme en la vida de nadie, pero al final también es un miedo a abrirte para que no pregunten mucho [...] las familias son bastante conservadoras,

el principal problema vendría por ellas» (Caso 4).

La gestión de la privacidad en relación con la orientación sexual en el entorno laboral es un elemento común en el análisis de los testimonios que deriva en situaciones de estrés, derivadas de la presión ante la necesidad de manejar la identidad. Un esfuerzo constante en el equilibrio de las expectativas sociales del entorno y la propia identidad, impactando de modo negativo en el bienestar docente de los profesores gays en el clóset. Unido a ello, un aspecto importante que evidencia la investigación es la presencia de sensaciones de estrés ante una presión social por parte de aliados LGTBI para realizar labores de activismo LGTBI, por el hecho de ser un hombre gay:

«Es muy duro, mucho, mucho, bastante, pero molesta mucho cuando conocidos que saben de ti te cuestionan y empiezan a preguntarte que por qué no sales del armario, que por qué no eres tú mismo, que qué más te da... eso da mucha ansiedad también, no entienden nada» (Caso 3).

En este sentido, la figura del «referente» de Ortega y Drouillas (2016) se presenta como una metodología efectiva para romper estereotipos hacia las personas LGTB. Sin embargo, los resultados revelan positividad hacia esa figura, sin embargo, se matiza en que no por ser un docente gay, se debe tener la obligación de hacer esa labor:

«Me incomoda esta gente que te presiona para que salgas del armario [...] quien no es LGTB no tiene idea de lo que es [...] hay estudios que dicen que es bueno que el profesor salga del armario, por lo de los referentes [...] vale bien, o sea, admiro un montón a quien lo hace, pero un montón, pero yo no voy a hacer activismo con mi salud mental» (Caso 1).

«Hay personas muy activistas que al final te presionan para que hagas tú también activismo y dices ‘ei oye a ver, déjame tranquilo, tranquilito y a mí no me uses tía’ [...] porque no están en tu situación, ni en tu contexto» (Caso 2).

«Sin feminismo estaríamos mucho peor [...] yo soy feminista, a tope [...] a veces sale no sé de dónde la típica moderna, pija de cuna*, así ella, invitándote a ‘ser tú mismo’ y no esconderte [...] hay que estar en un centro multicultural y ver que la diversidad sexual es súper odiada a tope» (Caso 3).

«Tengo amigas súper feministas que apoyan el tema LGTB [...] te ponen la responsabilidad a ti para hacer activismo [...] es curioso que lo veo más en amigas que han ido al colegio privado» (Caso 4).

(*) Pija de cuna: en España hace referencia, de modo informal, a una mujer «cuica» desde su nacimiento.

El análisis refleja cierta incomodidad en relación con expectativas externas vinculadas con la presión a realizar labores de activismo LGTBIQ+ en el ámbito laboral. Es decir, una percepción de que la aceptación se vincula de alguna manera con realizar labores de activismo y, por tanto, una responsabilidad en los propios docentes no heterosexuales de promover una inclusión real en el ámbito de

la educación secundaria. Por tanto, sensibilización y comprensión sobre las presiones adicionales que impactan en el profesorado no heteronormativo son necesarias para ofrecer apoyo sin la imposición de roles que pueden impactar en la salud emocional de los profesionales de la educación.

El dilema de la interacción de Cain (1987) se presenta en los resultados, en el sentido de fortalecer la identidad personal, revelando la orientación sexual a personas próximas con el fin de evitar estrés y discriminación, siendo clave el contexto, por lo que los centros de alta complejidad son un espacio que no se aprecia seguro para «salir del clóset»:

«Estás en alerta siempre, a ver, por ejemplo, me abrí Tindr, la aplicación de citas, ¿sabes? [...] y claro, pagué la opción de pago que si no tus fotos y eso son visibles para todo el mundo [...] si lo piensas ser una minoría LGTB te sale más caro [Ríe] [...] tendríamos que pagar menos impuestos [Ríe] [...] me pone tensito imaginarme solo de [...] o sea de imaginarme que un alumno o compañeros me viera» (Caso 1).

«Tengo un compañero que sé que es gay, lo sé [...] pero ni loco se lo cuento [...] me lo encontré en Tindr, ¿te lo puedes creer? Así que nada, rápido me la borré, sin pensar [...] a ver, yo en mi vida en el armario no estoy, con mis novios me he comido la boca en la calle [...] pero en este instituto que estoy, me lo pienso besar en la calle por si me pillaran» (Caso 2).

«A veces que te presentan a alguien y empiezas a hablar y te pregunta donde trabajas [...] uf [...] y luego tu amiga le cuenta de ti [...] me pone nervioso la verdad [...] el mundo es pequeño, si sabes que soy gay, no quiero que sepas dónde trabajo» (Caso 3).

«La ciudad no es tan grande, te podrían ver si vas de la mano [...] igualmente mi vida es discreta, no voy anunciando que me van los tíos y eso» (Caso 4).

Sensación de vigilancia, alerta, en relación con la privacidad de los profesores gays que se encuentran en el clóset en el ámbito de trabajo que, además, impacta en la preocupación sobre cómo revelar su orientación sexual podría

impactarles de modo negativo. Describen estrategias para mantener su privacidad con el fin de minimizar situaciones incómodas que evidencian una presión adicional derivadas de contextos laborales que no resultan inclusivos.

La construcción de estrategias emocionales se evidencia en los resultados obtenidos. Cumplir con las expectativas que espera el entorno para minimizar la percepción de estigma señaladas por Bahamondes et al. (2020) se hacen visibles con el fin de mejorar el bienestar psicológico, que se suman a las disparidades en salud identificadas por Layland et al. (2020), derivadas del estigma específico contra las minorías sexuales que se evidencian en los testimonios al señalar de modo constante conceptos que evidencian algún tipo de aspecto psicosocial entre el profesorado (agotador, miedo, terapia, alerta):

«Es agotador estar todo el día alerta, alerta de que todo cuadre y tenga lógica [...] inventarme que tengo novia y eso, y... y acordarme del nombre que le haya puesto, sabes, pero eso ganas experiencia y creas una vida inventada

la verdad. [...] aprendes a sentir ansiedad, así, sentirla, acostumbrarte» (Caso 1).

«En mi caso mi personalidad ayuda, y no he tenido gran problema, problemas y eso, porque en general no cuento mi vida, soy algo seco [...] pero a otros compañeros sí, o sea... o sea, estar todo el día así, no pudiendo ser ellos mismos [...] ya no por los compañeros, porque se lo podría contar y tal, es más el miedo de que se filtrara a los alumnos, es eso» (Caso 2).

«Yo lo pienso y estoy empoderado y así, así en la sala de profesores si escucho algo lo corto rápido, no tendría problema a que supieran que soy gay, con los años me va dando más igual [...] pero te digo que he trabajado bastante con terapia [...] veo a compañeros hetero quejarse... y digo... pienso en qué fácil lo tenéis cabrones, y quejándoos. [...] es que tantos años, pf, no se me escapa una... (Caso 3).

«Yo creo que cualquier LGTB que esté fuera del armario, en mi centro tendría sensación de estar alerta [...] es que al final es cómo

hasta un miedo de pensar que qué vas a decir de tus vacaciones [...] así de irte de salidas, vacaciones, de si piensan algo raro, no sé, como que te vean raro, ¿sabes?» (Caso 4) .

En este espacio se evidencia un estado de alerta compartido, debido a la decisión de no salir del clóset en el ámbito laboral. Se observa, en relación con datos empíricos presentados en relación con la aceptación del profesorado en materia LGTBI, que el principal motivo de ocultación de la orientación sexual no se deriva de que las y los compañeros de trabajo se dieran cuenta, sino las consecuencias que podría tener, sino «el miedo de que se filtrara a los alumnos» (Caso 2). Además, se une la sensación de agotamiento, no estado ideal, del porqué de la presentación de la ocultación, coincidiendo en la necesidad de no revelar su orientación no heteronormativa.

4.2 Aceptación en el contexto escolar y apoyo institucional

La escuela como espacio social donde se evidencian prohibiciones para ejercer la autoidentificación señaladas por Astudillo (2023) son mostradas en los resultados, donde el

eje de actuación en materia de sociabilidad, dentro del ámbito profesional, de profesores gays de educación secundaria en centros de alta complejidad, está condicionado por no mostrar cómo es cada persona, con el fin de evitar caer, de forma pública, en cualquier de las prohibiciones no escritas, pero conocidas, del centro educativo:

«Es un hecho que tienes tus miedos internos, nadie te va a entender [...] cuando hay un conflicto con un alumno, por ejemplo, ahí por ejemplo estás con miedito de si te pones nervioso y nota algo de ti [...] a veces te viene un compañero a darte consejos, pero es que no necesitas eso, ya lo sabes, es otro temita» (Caso 1).

«Hago lo mismo que mis compañeros, así en general, pero no puedes ser tú mismo así en pequeñas tonterías, [...] como por ejemplo que tuviste una cita, y eso jode al final... jode, jode» (Caso 2).

«Hay alumnos muy inteligentes, que saben qué tema no quieres tratar [...] tocan más ese tema, y tú ahí no sabes si es porque piensan

que eres gay o qué, y dices ‘vale venga’ voy a evitar esto sí y esto paso que es prohibidísimo» (Caso 3).

«Desde luego tu vida igual no es que la del compañero hetero [...] todo es más complicado para ti [...] trans por ejemplo no he visto nunca en la educación de profes, eso sí debe ser aún más difícil, pero bastante más» (Caso 4).

A pesar de la percepción general de aceptación entre el profesorado, los resultados sugieren que el apoyo institucional en los centros de alta complejidad es limitado y, en ocasiones, se traduce en evitar abordar temas LGTBIQ+ por temor a conflictos con estudiantes y sus familias. En estos centros, donde en ocasiones la diversidad cultural y religiosa es mayor, los equipos directivos tienden a adoptar una postura de «neutralidad», lo que en la práctica se traduce en una falta de apoyo activo hacia los docentes no heterosexuales. Este hallazgo resalta la necesidad de una intervención más directa por parte de las instituciones educativas para asegurar un entorno inclusivo que no solo tolere, sino que fomente la visibilidad y

el respeto por la diversidad sexual, incluso en contextos de alta complejidad. En este sentido, se evidencia una paradoja; la percepción de que el profesorado, los compañeros, aceptan la diversidad, incluso los equipos directivos, siendo estos últimos quienes, para evitar el conflicto con familias, no fomentan acciones de visibilización de la diversidad en sintonía con la legislación española, la cual promueve acciones en materia de igualdad y diversidad sexual y de género con propuestas centradas, específicamente, en el ámbito educativo. Por tanto, los resultados se alinean con los datos de bajos niveles de homofobia en centros públicos entre el profesorado y equipos directivos (Penna y Sánchez, 2015), sin embargo, el 84,4% del profesorado LGTBI decide no visibilizarlo (FELGTBI+) (2022), por lo que se plantean preguntas vinculadas al porqué de decidir permanecer en el clóset a pesar de tener compañeros y equipo directivo que acepta la diversidad, bajo el paraguas de una legislación a la vanguardia en el contexto internacional. Por tanto, los resultados ilustran un contexto de aceptación LGTBI en el plano administrativo, pero, en la práctica, elementos externos invitan a la discreción

por evitar conflicto. Mantener una actitud de ocultación por parte del profesor gay permite a la persona evitar el estigma que describió Goffman (1963), mediante estrategias de ocultación que consienten tener una aparente normalidad por parte de los grupos estigmatizados que, en el caso del profesorado gay, se centraría en eludir situaciones que podrían revelar su orientación sexual, manteniendo una «apariencia» coherente con las normas heteronormativas de su entorno laboral. Estudios más recientes, como los de Layland et al. (2020) y Bahamondes et al. (2020), destacan cómo estas estrategias de ocultación están directamente relacionadas con el bienestar psicosocial de las minorías sexuales, y señalan que la ocultación prolongada genera un estrés acumulado que impacta negativamente en la salud mental y emocional de los individuos, particularmente en contextos laborales hostiles o poco inclusivos:

«La legislación es muy bonita, muy moderna [...] en los centros se evita tocar el tema diversidad [...] no se evita por ideología, eh, no no, por temas con las familias para evitar conflicto, y con los propios alumnos... Mi

centro es muy abierto aunque sea concertado, no hay problema con el tema [...] muchos alumnos aceptan el tema LGTBI, pero hay alguno que otro que cero, cero, cero [...] el tema es ok para los profes y dirección y eso, pero el activismo en tu casita mejor [...] en el largo plazo acabas mal de la cabeza bajando en este entorno» (Caso 1).

«En mi centro casi la mitad es musulmán, la dirección no quiere problemas [...] se evitan los temas polémicos y ya [...] si lo piensas es ilegal, porque la ley no se cumple al final para evitar conflictos, hay rechazo de alumnos y familias al tema gay, mucho, cada vez mucho más» (Caso 2).

«En el instituto del año pasado yo quería hacer cosas de diversidad, y las hice, eh, las hice [...] pero ahí ya te advierten así indirectamente que cualquier cosita, cualquiera, que te apañes tú [...] siempre encuentras aliadas, algún aliado, pero siempre son más profesoras. [...] emocionalmente jode, impacta, es duro» (Caso 3).

«En mi centro todos súper de izquierdas, todos, dirección y todos [...] se puede hablar del tema, y alguna profesora se ha animado a trabajarlo, a ver, nadie está en contra, imposible, pero es difícil con el alumnado que tenemos [...] pero el equipo directivo sabe lo que hay y al final evitan estos temas [...] esto acaba quemando, es un hecho, burn out a tope [...] no puedes opinar porque en seguida te tachan de racista en general, pero si viene gente que en sus países te matan por ser LGTB... ¿qué vas esperar que hagan con una persona gay o trans?» (Caso 4).

Si bien la percepción de aceptación por parte del profesorado y equipos directivos es alta, en lo anterior se muestra, al mismo tiempo, un interés por parte de la directiva de reducir los conflictos, por lo que no se traduce en un apoyo real, transversal, en todas sus aristas. Un soporte, pero en el que se invita a evitar el conflicto.

En los centros educativos categorizados como de alta complejidad, se aprecia la identificación de un mayor nivel de vigilancia en cuanto a su privacidad. Esto se evidencia en parte a la

diversidad de grupos con identificación de actitudes más conservadoras respecto a la diversidad sexual. Como lo mencionan algunos participantes, el temor a ser identificado por padres o alumnos de contextos menos inclusivos aumenta la presión para mantener su orientación sexual en el clóset. Este hallazgo resalta cómo la alta complejidad no es solo una variable contextual, sino un factor que amplifica el estrés asociado a la gestión de la identidad sexual en el ámbito educativo:

«Me da miedo solo pensarlo, es fuerte [...] ni loco saco el tema en clase [...] sé que muchos alumnos lo entienden y respetan, eh... pero alguno no, y aunque sean pocos, uf... es que aunque sea el 10% el homófobo en la clase, ya con ese diez ya impone demasiado [...] y peor sacar el tema en este tipo de centros» (Caso 1).

«Es imposible sacar el tema, imposible [...] un odio así visceral a todo lo LGTB [...] mira, en la pirámide de todo el odio, arriba arriba arriba así de odio total, está el odio a los LGTB, nada odian más, de verdad... mucho más fuerte el odio en centros de alta

complejidad [...] vienen de un país donde al ‘maricón’ (Hace gesto de comilla con los dedos) lo matan por maricón» (Caso 2).

«Uhhh yo he escuchado de todo, de todo, de todo, pero cosas fuertes fuertes... pero lo peor para ellos, lo peor peor es tema hombre gay y mujer trans, ahí sale el odio [...] cada vez más y más LGTBIfobia en los jóvenes es evidente [...] en este tipo de centros es peor, la verdad, mucha diversidad que no acepta el tema [...] da igual la religión, el tema es que sean religiosos» (Caso 3).

«El tema LGTB, diversidad y eso olvídate, imposible en clase... Yo sé que esto es una minoría, es un centro muy complejo el mío, en otros centros sería diferente [...] el perfil de familias y alumnos no va respetar a un profe marica [...] me preocupa el buenismo exagerado que tenemos, pero hay culturas y religiones que no aceptan lo gay para nada... ni lo aceptarán eh» (Caso 4).

En relación con la transversalización de la temática de diversidad sexual y de género en las clases, los testimonios reflejan una

dificultad compartida para abordar estos contenidos debido a la resistencia y el rechazo que enfrentan por parte del alumnado. Esta dificultad se conecta con la situación descrita en los resultados anteriores, donde, a pesar de existir una legislación que favorece la inclusión de temas LGTBIQ+ y una obligación institucional de integrarlos en la educación, en los centros de educación secundaria de alta complejidad persiste un desafío significativo. La percepción de una falta de apoyo real por parte de la dirección escolar para presentar estos temas refuerza la idea de que, aunque la normativa existe, su implementación efectiva en el aula sigue siendo limitada. Este contexto resalta la necesidad de una mayor coherencia entre las políticas educativas y la realidad práctica en los centros educativos, así como un respaldo institucional más sólido para facilitar una verdadera integración de la diversidad sexual y de género en el currículo escolar.

4.3 Visibilidad y ocultación

Abreu Fuentes (2020) señala que se evidencia una apertura entre profesores de secundarias y equipos directivos en relación con la

predisposición positiva hacia los temas LGTBI, en este sentido, Penna y Sánchez (2015) evidenciaron niveles bajos de homofobia entre el profesorado. No obstante, este sí está presente, pero con un porcentaje reducido en comparación con, por ejemplo, el alumnado, que representa la mitad del total de la percepción del profesorado LGTBI sobre los focos de actitudes homófobas (FELGTBI+ y CCOO, 2024). Salir del clóset con los compañeros de trabajo se evidencia como una idea que podría ser aceptable; no obstante, se evita hacerlo por las posibles situaciones derivadas de ellos que impactarían en el bienestar del profesor gay:

«Mis compañeros son súper abiertos, no habría problema en que se lo cuente, oye mira, te cuento que tal [...] el tema es si se les escapa sin querer o yo qué sé, imagínate... los alumnos, los alumnos no se pueden enterar» (Caso 1).

«Sé que por el profesorado problema ninguno habría, ninguno [...] muchos alumnos, muchos, tampoco tendrían problema [...] tengo amigos que trabajan en Secundaria, así difíciles, y que no tienen ningún problema y

están fuera del armario [...] aunque también te digo, hay mucho profe que lo aceptaría, pero habría que ver qué opina en su casa» (Caso 2).

«Dos compañeras lo saben, somos muy amigos... ya no están en mi centro, y súper bien, sabes, muy bien, pero son amigas ya... es que ojalá, ojalá, me encantaría, pero no, mejor así [...] (En relación con salir del clóset en el ámbito laboral) [...] Claro que estaría muy bien (Hablar de forma natural de su orientación sexual) pero es que no te puedes arriesgar [...] imagínate un día la típica activista que sin maldad te saca del armario con los alumnos, uf, paso... y luego los padres» (Caso 3).

«Mi vida es que no les importa, ya no por ser gay y tal, pero no... o sea, se lo diría y nadie tendría nada en contra, seguro, pf... ¿pero para qué? [...] al final trae más estrés para ti» (Caso 4).

Los resultados del estudio de caso reflejan una paradoja compartida en los resultados: se aprecia una percepción positiva del tema

LGTBIQ+ por parte del profesorado de los centros de secundaria de alta complejidad que, además, se vincula con los datos de investigaciones actuales en la materia. Sin embargo, un miedo y estrés asociados se derivan en el revelar la orientación sexual propia hacia las y los compañeros de trabajo y, por ello, el profesorado no heterosexual que se encuentra en el armario opta por el silencio.

La normalización en términos de sexualidad se plantea como una manera de eliminar las diferencias entre las personas (Ramírez y Contreras, 2016). Y en el análisis de los testimonios se aprecia la presencia de lo «normal» entre los profesores gays en el clóset, evidenciándose que incluso entre las personas aliadas a las personas LGTBIQ+, sienten que se marca una diferenciación, no sintiendo la normalidad esperada frente a la homofobia que trataría de no normal a un hombre gay. Lo «normal» no únicamente como mensaje hacia los focos homófobos sino también a su extremo, el de personas aliadas que impactan en el profesorado gay de una manera de aceptación que es percibida como exceso de aceptación, es decir, no ofreciendo exactamente el mismo

trato que a otra persona heterosexual, sino incluso más positivo:

«No me gusta la gente tampoco que te trata mejor cuando sabe que eres gay, y pasa... quiero que se me vea como normal y ya, nada más» (Caso 1).

«Está como de moda tener el amigo gay [...] que me traten normal al final es lo que uno quiere» (Caso 2).

«Por muy modernos que seamos, aun cuesta [...] hasta los modernos eh, o sea los modernos abiertos y las feministas, no te tratan exactamente igual que a alguien hetero, hacen bromas o comentarios que no harían a un amigo hetero, piensan que así te integrarás mejor o algo» (Caso 3).

«Ser normal, que sea todo exactamente igual que si fueras hetero [...] a veces quieres no compartirlo, hasta con la gente muy abierta de mente, pero es que uno no quiere que te aplaudan tampoco por ser gay» (Caso 4).

El análisis de los testimonios muestra una coincidencia en cuanto a la búsqueda de una igualdad real, destacando la importancia de «lo normal» en el ámbito laboral. A pesar de percibir actitudes positivas de compañeros y compañeras en relación con lo LGTBIQ+, que son percibidas como bien intencionadas, estas se aprecian no siempre como «normal», a pesar de ser respetuosas. La distinción entre ser visto como «normal» y ser identificado como no heterosexual, incluso con buenas intenciones, revela que la aceptación no es completamente igual a la que reciben las personas heterosexuales. Por tanto, se evidencia un hallazgo en relación con ápices de condescendencia y la necesidad de fomentar una verdadera equidad que trascienda la orientación sexual el percibir que a una persona LGTBIQ+ se le trate de manera genuina y no de alguna manera más positiva.

El análisis de los testimonios indica que la invisibilidad voluntaria en el entorno laboral es una estrategia clave para protegerse de posibles discriminaciones o conflictos, no solo con los alumnos, sino también con las familias y la comunidad escolar. En centros de

alta complejidad, donde señalan los profesores una prevalencia de actitudes conservadoras o estigmatizadoras hacia la diversidad sexual, los profesores perciben un mayor riesgo asociado a la visibilidad. Este riesgo no se limita únicamente a las interacciones cotidianas en el aula, sino que también impacta sus relaciones con los compañeros de trabajo, ya que la percepción de que los alumnos podrían enterarse de su orientación sexual crea una barrera adicional en su capacidad para interactuar de forma natural en el ámbito laboral.

La interseccionalidad es clave para entender las experiencias de los docentes gays en centros de alta complejidad. Los resultados de este estudio muestran cómo la orientación sexual de estos profesores se intersecta con variables socioeconómicas, culturales y de índole conservadora del contexto escolar, generando un entorno donde la gestión de la identidad sexual es especialmente desafiante. En centros con una alta concentración de enfoques conservadores, dentro de un marco de diversidad, las normativas progresistas estatales sobre diversidad e inclusión no siempre encuentran un terreno fértil, lo que

obliga a los docentes a desarrollar estrategias más intensivas de ocultación y autocontrol para evitar posibles repercusiones sociales o profesionales. Este hallazgo evidencia la necesidad de abordar los temas LGTBIQ+ desde una perspectiva interseccional que considere las dinámicas complejas que operan en estos entornos escolares.

5. Conclusiones

La selección de los cuatro perfiles para el estudio de caso se ha fundamentado en características compartidas que se han mostrado claves para comprender las complejidades y desafíos específicos que enfrentan los docentes que no se enmarcan en una orientación sexual heterosexual y que desempeñan su labor profesional en centros de educación secundaria de alta complejidad en España, sin revelar su orientación sexual. Todos los participantes han tenido en común su experiencia de mínimo tres años en este tipo de contextos educativos, desarrollando su vida laboral «dentro del clóset»; siendo este un elemento transversal en los resultados de análisis obtenidos a través de los diferentes

testimonios, permitiendo una exploración comparativa que ha identificado diferentes elementos en relación con el ocultamiento de la orientación sexual y su impacto en el bienestar. Se han identificado estrategias de afrontamiento en contextos donde barreras invisibles se presentan como intensas para estos profesionales.

Los perfiles a través de los que se ha realizado el estudio cualitativo han sido cruciales para ofrecer una comprensión detallada de cómo el impacto de la orientación sexual implica acciones internas por parte de los profesores no heterosexuales que conviven en el armario dentro de su desarrollo profesional en centros de secundaria de alta complejidad, identificando áreas concretas que requieren especial atención en el desarrollo de políticas inclusivas. Los resultados ofrecen una rica perspectiva a través de matices sobre qué desafíos diarios enfrentan estos perfiles de profesores, derivándose en una necesidad urgente en el desarrollo de acciones que se traduzcan en una inclusión real.

Tres categorías principales surgen del análisis de los testimonios en la presente investigación, habiendo emergido este resultado tras el minucioso análisis no limitado a la descripción ordenada de los datos, sino en línea con Castaño y Quecedo (2022), yendo más allá del dato en sí mismo, aproximándolo a la integración teórica y uniéndolo con las relaciones contextuales que han permitido identificar tres categorías generales ubicadas en la explicación de Miles y Huberman (1994) sobre el contexto delimitado: retos y estrategias de adaptación; entorno escolar y apoyo institucional; y visibilidad y ocultación.

Es importante destacar que los hallazgos de este estudio están influenciados por el contexto específico de los centros educativos de alta complejidad. En estos centros, los desafíos adicionales vinculados a las características contextuales del alumnado y sus familias tienen un impacto significativo en la manera en que los profesores gays gestionan su identidad sexual. Esto sugiere que los resultados pueden no ser directamente aplicables a otros contextos educativos con menor nivel de complejidad, donde las dinámicas de visibilidad LGTBIQ+

y las experiencias de discriminación pueden diferir. Futuros estudios podrían centrarse en analizar cómo las experiencias de los docentes LGTBIQ+ varían en otros tipos de centros, para proporcionar una visión más completa.

Los retos y estrategias de adaptación de los profesores en los que se ha centrado esta investigación enfrentan una serie de desafíos significativos que afectan su bienestar emocional y profesional. Además, en relación con los aliados LGTBI como focos de bienestar para el profesorado gay en el clóset, se evidencia que no siempre las acciones de este grupo es traducida en bienestar para el docente gay oculto al sentir presión para salir del clóset y/o realizar activismo, pudiendo presentarse como acciones contraproducentes para la salud mental del profesor gay que se encuentra dentro del clóset, vinculado con la poca investigación en profundidad que señalan (Forbes y Ueno, 2020) sobre cómo realmente el rol del aliado por parte de una persona heterosexual beneficia a los movimientos LGTBI. Las experiencias narradas por los participantes destacan la complejidad de gestionar su identidad en un entorno laboral que puede no

ser completamente seguro o comprensivo, a pesar de tener un contexto de compañeros y compañeras con alta aceptación hacia el tema.

La constante vigilancia por mantenerse en el anonimato en materia de la orientación sexual se evidencia en modificar discursos del día a día de la persona, en relación con la narración de anécdotas personales (por ejemplo, modificar el pronombre de la pareja), impactando en el bienestar emocional al estar presente el estrés y el miedo a posibles filtraciones de su no heterosexualidad, impactando en aspectos psicoemocionales.

El entorno escolar y apoyo institucional es un pilar clave de la exploración; un marco donde, tanto la evidencia empírica como la propia experiencia de los participantes en la presente investigación está alineada, en el sentido de percibirse, a nivel institucional, con una aparente aceptación de la diversidad sexual en el entorno escolar en un marco legislativo, a nivel nacional, que está a la vanguardia en el contexto internacional de la defensa de los derechos LGTBIQ+. Sin embargo, se ha explorado cómo los centros educativos invitan

a eludir la posible confrontación derivada de la presentación de temas LGTBIQ+ que pudieran crear conflicto con el alumnado y familias, a pesar de estar acompañada de la percepción de los centros para aceptar a personas LGTBI. Por tanto, en este sentido se evidencia una paradoja en donde hay un consenso sobre la aceptación de asuntos de diversidad sexual y de género por parte del profesorado y equipos directivos de centros de alta complejidad de secundaria, yendo en paralelo con datos de estudios recientes en la materia y que, a pesar de ello, se presente un miedo y estrés asociado con el hecho de revelar la orientación sexual en el espacio de trabajo, conllevando a que el profesorado en el clóset opte por mantenerse en él. En este sentido, en la normalización de la ocultación se alinea el enfoque de Ramírez y Contreras (2016), donde señalan que la estructura heteropatriarcal incentiva la «normalización» a modo de eliminar las diferencias. Esto se refleja en los resultados de la presente investigación como una estrategia utilizada por los profesores gays para navegar en un entorno que, aunque legislativamente progresista,

no siempre proporciona un apoyo tangible y seguro.

En relación con la visibilidad y ocultación, la decisión de permanecer en el clóset a través de las estrategias de ocultación trabajadas por Goffman (1963) por parte de los profesores de este tipo de centros, está influenciada por el temor a las repercusiones sociales y laborales. Aunque hay una percepción de aceptación hacia los temas LGTBI entre los compañeros de profesión que se alinea con Penna y Sánchez (2015), los profesores temen que la divulgación de su orientación sexual pueda afectar negativamente su bienestar y su desempeño profesional. La normalización de su identidad es un deseo común, pero se enfrenta a la realidad de una discriminación persistente, tanto abierta como sutil. En este punto es pertinente la pregunta: si el equipo de profesores y dirección del centro tienen apertura con los temas LGTBIQ+, ¿por qué no deciden salir del armario? En este sentido, el análisis ha mostrado que no siempre las buenas intenciones y predisposición de las personas heterosexuales pueden ser positivas, ya que pueden tratar a los profesores gays de

manera diferente, incluso mejor, destacándose algunas frases: «ser normal, que sea todo exactamente igual que si fueras hetero [...] a veces quieres no compartirlo, hasta con la gente muy abierta de mente, pero es que uno no quiere que te aplaudan tampoco por ser gay» (Caso 4).

Las conclusiones de esta investigación subrayan la necesidad de un enfoque más comprensivo y efectivo en las políticas educativas y de apoyo institucional, con una transversalización real de la perspectiva de género y diversidad, y, además, incluir el enfoque de interculturalidad en futuras investigaciones que profundicen sobre estrategias que incluyan el trabajo con temática LGTBIQ+.

España se presenta como un referente en materia legislativa sobre los derechos LGTBIQ+, sin embargo, dentro de los centros educativos de alta complejidad, esta realidad no puede ser implementada debido a la predisposición de los equipos directivos para evitar conflictos con el alumnado y familiares. La invisibilidad de la diversidad LGTBIQ+ en el contexto escolar es una estrategia utilizada por el profesorado

para evitar el estrés adicional y las posibles situaciones de discriminación, impactando en su bienestar emocional y, por tanto, incidiendo en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la evidencia muestra que el bienestar emocional del docente impacta en el resultado académico de sus estudiantes (Frenzel et al., 2021) y que el tener desarrolladas las habilidades emocionales se traduce en mayores estrategias mediadoras para los conflictos surgidos en el centro (Bonilla et al., 2020).

La creación de recursos en el marco del sistema educativo puede ser un elemento de cambio y de prevención de conflictos en el centro educativo (Puertas et al., 2020), que pueden vincularse con la formación continua en materia de diversidad y la creación de entornos seguros, y que verdaderamente sean inclusivos para mejorar el bienestar de los profesores gays.

Las conclusiones de esta investigación se presentan como clave en la comprensión de la situación de profesores gays de centros de alta complejidad en España que se encuentran

en el clóset en su trabajo, en el marco de un dilema identificado en el contexto de un país con una legislación a la vanguardia en materia LGTBIQ+, que en el marco de este tipo de entornos educativos se da otra realidad, donde el evitar conflictos por parte de la directiva del centro impacta en el bienestar del profesorado LGTBIQ+.

La teoría de «la figura del referente» de Ortega y Drouillas (2016) como metodología para sensibilizar en materia de diversidad sexual y de género, así como las conclusiones de García-Pérez et al., (2011) sobre el rol del docente para generar impacto en el aula, se evidencian como necesarias. Sin embargo, los resultados de la presente investigación revelan que, si bien esta teoría está alineada con la percepción de los testimonios, el impacto en la salud emocional del profesorado no es positivo. Por tanto, si la evidencia empírica revela que el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado incide en las clases del alumnado (Valente y Lourenço, 2020) y se correlaciona con los resultados académicos de las y los estudiantes (Frenzel et al., 2021), siendo la regulación emocional vital (Álvarez et al., 2022), los

resultados del análisis desvelan significados subyacentes a través de la interiorización del estudio de caso, invitando a la reflexión sobre la necesidad de promover ambientes de trabajo en el sector educativo que sean equitativos y respetuosos como paso previo a crear entornos de aprendizaje. Es decir, un mayor bienestar del personal docente impactará en la mejora de la educación en contextos de aprendizaje complejos.

Si bien el presente estudio proporciona un análisis detallado de las experiencias de profesores gays cisgénero en centros de alta complejidad, los resultados no pueden generalizarse a otras identidades dentro del espectro LGTBIQ+ ni tampoco a otros contextos educativos, pudiendo variar las dinámicas del ocultamiento y la identidad en otros contextos donde la homofobia o las barreras institucionales sean diferentes. Las experiencias de personas trans, no binarias o mujeres lesbianas, entre otros grupos, no han sido abordadas en este estudio, lo que constituye una limitación importante. Además, el enfoque en solo cuatro casos limita las posibilidades de generalización más amplia.

Se recomienda que futuras investigaciones exploren estos temas desde una perspectiva más interseccional, abarcando la diversidad de identidades de género y orientación sexual para comprender mejor las múltiples formas de discriminación y ocultamiento que pueden existir en estos contextos.

Fuentes primarias

Real Decreto 246/2024, de 8 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Igualdad, y se modifica el Real Decreto 1009/2023, de 5 de diciembre, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales, Real Decreto n.º 246/2024 (2024, 9 de marzo) (España). Boletín Oficial del Estado, (61). Disponible en web: https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2024-4616

Real Decreto 1009/2023, de 5 de diciembre, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales. BOE núm. 291, de 6 de diciembre de 2023. Disponible en web: https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-24842

Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, Ley n.º 4/2023 (2023, 1 de marzo) (España). Boletín Oficial del Estado, (51). Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-5366>

Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, Ley n.º 3/2007 (2007, 16 de marzo) (España). Boletín Oficial del Estado, (65). Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-5585>

Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, Ley n.º 13/2005 (2005, 2 de julio) (España). Boletín Oficial del Estado, (157). Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-11364>

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, Ley Orgánica n.º 10/1995 (1995, 24 de noviembre) (España). Boletín Oficial del Estado, (281). Disponible en web: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con>

Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social, Ley n.º 16/1970 (1970, 6 de agosto) (España). Boletín Oficial del Estado, (187). Disponible en web: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-854>

Parlamento Europeo (2022). *Resolution on growing hate crimes against LGBTIQ+ people across Europe in light of the recent homophobic murder in Slovakia* (2022/2894 (RSP)). Disponible en web: <https://n9.cl/g5fp9m>

Referencias citadas

Abreu Fuentes, J. R. (2020): «La Homosexualidad en los Ambientes Educativos», *Revista Científica Cienciaeduc*, 6(1). Disponible en web: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/480/4802048032/html/>

Alianza Gay y Lésbica Contra la Difamación (GLAAD) (2010): *Guía Para los Medios De la Alianza Gay y Lésbica Contra la Difamación. Para uso en los medios en español*. Disponible en web: <https://esmules.org/wp-content/uploads/2018/06/guic-c81a-de-medios-glaad-espancc83ol.pdf>

- Allen, L. (2019): «Heterosexual students' accounts of teachers as perpetrators and recipients of homophobia», *Journal of LGBT Youth*, 17(3), pp. 260–279. DOI: <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1643272>
- Álvarez, I., González-Parera, M., y Manero, B. (2022). «The Role of Emotions in Classroom Conflict Management. Case Studies Geared Towards Improving Teacher Training», *Frontiers in Psychology*, 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818431>
- Amigo, A.M. (2020): *Cisgenerismo, homofobia y transfobia; la escuela como espacio de reproducción de discursos discriminatorios*, tesis doctoral inédita, Universidad de A Coruña. Disponible en web: <https://investigacion.usc.gal/documentos/5fac8ed4299952051cc19e43>
- Anderson, C., y Kirkpatrick, S. (2015): «Narrative interviewing», *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38, pp. 631-634. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11096-015-0222-0>
- Aspers, P., y Corte, U. (2019): «What is Qualitative in Qualitative Research», *Qualitative Sociology*, 42, pp. 139 - 160. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Astudillo Lizama, P. (2023): «Docentes gays y lesbianas en escuelas de Santiago: Agencia personal frente a la violencia homofóbica», *Pensamiento educativo*, 60(3), 00106. Doi: <https://dx.doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.6>
- Bahamondes, J., Gómez, F., Barrientos, J., Cárdenas, M., y Guzmán-González, M. (2020): «Adormeciendo la percepción del estigma: la justificación del sistema disminuye el malestar psicológico mediante la reducción del estigma percibido entre gays y lesbianas», *International Journal of Social Psychology*, 35(2), PP. 282-309. DOI: <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1721052>
- Bevan, M. (2014): «A Method of Phenomenological Interviewing», *Qualitative Health Research*, 24, pp. 136 - 144. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732313519710>
- Cain, R. (1987): *Disclosure and Secrecy among Gay Men*, tesis doctoral inédita, McGill University, Montreal. Disponible en web: <https://escholarship.mcgill.ca/downloads/v405sc78z>

- Campo, A., Herazo, E., y Oviedo, H. C. (2013): «Sustantivos para definir homofobia», *Revista Ciencias de la Salud*, 11(3), pp. 287-294. Disponible en web: <https://repository.urosario.edu.co/items/d6b56fcb-1643-4425-938b-fb7511aa5353>
- Carabí, A. y Segarra, M. (Eds.) (2000): *Nuevas masculinidades*, vol. 2, Barcelona, Icaria Editorial.
- Castañeda, M. (2019): *Una vida homosexual: Ser gay: 50 años de reflexión y aprendizaje*, Barcelona, Grijalbo.
- Castaño Garrido, C. M. y Quecedo Lecanda, M. R. (2002): «Introducción a la metodología de investigación cualitativa», *Revista de Psicodidáctica*, (14), pp. 5-39. Disponible en web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Catalán-Marshall, M. (2022): «Docencia e Inclusión LGTBIQ+: Revisión de investigaciones sobre prácticas pedagógicas queer en las escuelas», *Revista Punto Género*, 18, pp. 156-197. DOI: <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2022.69392>
- Departament d'Educació (2021): *Tipologia dels centres educatius segons el nivell de complexitat (Informes d'Avaluació 26)*, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya. Disponible en web: <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/informes-avaluacio/26-informe.pdf>
- Duque, H. y Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019): «Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología», *Pensando Psicología*, 15(25), pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Dukes, S. (1984): «Phenomenological methodology in the human sciences», *Journal of Religion and Health*, 23, pp. 197-203. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00990785>
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+) (2020): *Fotografía del personal docente LGTBI+ en el ámbito educativo*. Disponible en web: https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2022/09/DatosEstudioProfesorado_felgtbi.pdf
- FELGTBI+ (2022): *Personal LGTBI+ de los centros educativos y personas aliadas*. Disponible en web: <https://n9.cl/295zk>

- FELGTBI+ y CCOO (2024): *Centros educativos, profesorado LGTBI+ y personas aliadas*. Disponible en web: <https://n9.cl/afzu3l>
- Finlay, L. (2014): «Engaging Phenomenological Analysis», *Qualitative Research in Psychology*, 11, pp. 121-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.807899>
- Flyvbjerg, B. (2006): «Five Misunderstandings About Case-Study Research», *Qualitative Inquiry*, 12, pp. 219-245. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Forbes, T. D. y Ueno, K. (2020): «Post-gay, political, and pieced together: Queer expectations of straight allies», *Sociological Perspectives*, 63(1), pp. 159-176. DOI: <https://doi.org/10.1177/0731121419885353>
- Frenzel, A., Daniels, L., y Burić, I. (2021): «Teacher emotions in the classroom and their implications for students», *Educational Psychologist*, 56, pp. 250-264. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Culture and Education*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*, Nueva York, Doubleday.
- Goffman, E. (1963): *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, USA, Prentice-Hall.
- Heyink, J. y Tymstra, T. (1993): «The function of qualitative research», *Social Indicators Research*, 29, pp. 291-305. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01079517>
- IPSOS (2022): *LGBT+ Pride 2021 Global Survey*. Disponible en web: <https://n9.cl/240l12>
- Joya Ramírez, N. E., Mendieta Izquierdo, G. y Pérez Hernández, E. A. (2022): «Estigma internalizado en un grupo LGBT», *El Ágora USB*, 22(1), pp. 301-316. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.4680>
- Knaack, P. (1984): «Phenomenological Research», *Western Journal of Nursing Research*, 6, pp. 107 - 114. DOI: <https://doi.org/10.1177/019394598400600108>

- Lagarde, M. (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Horas y Hora. Disponible en web: <https://n9.cl/aguqqi>
- Layland, E. K., Carter, J. A., Perry, N. S., Cienfuegos-Szalay, J., Nelson, K. M., Bonner, C. P. y Rendina, H. J. (2020): «A systematic review of stigma in sexual and gender minority health interventions», *Translational behavioral medicine*, 10(5), pp. 1.200-1.210. Disponible en web: <https://n9.cl/yxisn>
- Martínez Salcido, L. (2016): «Ser docente no heterosexual: Ser, pero no existir. Primeros hallazgos», *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), pp. 137-143. Disponible en web: <https://n9.cl/nr7h3>
- Meyer, I. H. y Dean, L. (1998): «Internalized homophobia, intimacy, and sexual behavior among gay and bisexual men», en G. M. Herek. ed., *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 160-186.
- Meyer, I. H. (1995): «Minority Stress and Mental Health in Gay Men», *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), pp. 38-56. DOI: <https://doi.org/10.2307/2137286>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994): *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s/d): *Lo que necesitas saber sobre el sistema educativo en España*. Disponible en web: <https://n9.cl/6qrut8>
- Morgan, G. y Smircich, L. (1980): «The Case for Qualitative Research», *Academy of Management Review*, 5, pp. 491-500. DOI: <https://doi.org/10.5465/AMR.1980.4288947>
- Moya, M. y Moya-Garófano, A. (2020): «Discrimination, Work Stress, and Psychological Well-being in LGBTI Workers in Spain», *Psychosocial Intervention*, 29(2), pp. 93-101. DOI: <https://doi.org/10.5093/pi2020a5>
- Nii Laryeafio, M. y Ogbewe, O. C. (2023): «Ethical consideration dilemma: systematic review of ethics in qualitative data collection through interviews», *Journal of Ethics in Entrepreneurship*

and Technology, 3(2), pp. 94-110. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEET-09-2022-0014>

Ortega, A. B. y Drouillas, R. P. (2016): «Stop homofobia: La figura del referente», *RES: Revista de Educación Social*, 23, PP. 346-364. Disponible en web: <https://n9.cl/c5h9f>

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), pp. 83-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.179671>

Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

RAINBOW (s/d): *Rights Against INTolerance: Building an Open-minded World*, Milán, CIG - Centro di Iniziativa Gay (Arcigay Milano). Disponible en web: <http://www.rainbowproject.eu/material/es/glossary.htm>

Ramírez Pavelic, M. y Contreras Salinas, S. (2016): «Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro», *Estudios pedagógicos*, 42(1), pp. 235-254. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>

Renovell-Rico, S., Vidal Prades, E. D., y Ortega Leal, M. P. (2022): «Homofobia en las aulas valencianas», *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10), pp. 75-92. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-9372-2384>

Sanders, P. (1982): «Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research», *Academy of Management Review*, 7, pp. 353-360. DOI: <https://doi.org/10.5465/AMR.1982.4285315>

Sedgwick, E. (1990): *Epistemology of the closet*, Berkeley, University of California Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/3189546>

Seers, K. (2011): «Qualitative data analysis», *Evidence Based Nursing*, 15, p. 2. DOI: <https://doi.org/10.1136/ebnurs.2011.100352>

- Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A. y Varpio, L. (2015): «Choosing a qualitative research approach», *Journal of graduate medical education*, 7(4), pp. 669-670. Disponible en web: <https://n9.cl/zkzgf>
- Unión General de Trabajadoras y Trabajadores de España (UGT) (2020): *Hacia centros de trabajo inclusivos. La discriminación de las personas LGTBI en el ámbito laboral en España*. Disponible en web: <https://n9.cl/7og9u>
- UGT (2023): *Hacia centros de trabajo inclusivos. Discriminación de las personas trans y LGTBI en el ámbito laboral en España en 2023. Retos y soluciones*. Disponible en web: <https://n9.cl/5qtcB>
- Valente, S. y Lourenço, A. A. (2020): «Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management», *Frontiers in education* 5, p. 5. DOI: <https://doi.org/10.3389/feeduc.2020.00005>
- Vallespín, I. (2023): «Supervivientes al estigma del 'colegio gueto': 'Nuestro objetivo es que los alumnos no se percaten de que son pobres'», *El País*, 2 de agosto. Disponible en web: <https://n9.cl/dkt8z>
- Vallespín, I. (2023): «Del cambio de nombre al de profesorado y de pedagogía: así se transforma una escuela gueto», *El País*, 10 de diciembre. Disponible en web: <https://n9.cl/4l987m>
- Van Manen M. (2017): «But Is It Phenomenology?», *Qualitative Health Research*, 27(6), pp. 775-779. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Ventureira, A. M. A. y López, X. G. (2023): «Vivencias queer en el aula: bienestar autopercebido del profesorado LGBT+ gallego», *Bordón. Revista de pedagogía*, 75(3), pp. 11-26. Disponible en web: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/96356>
- Weinberg, G. H. (1972): *Society and the healthy homosexual*, Macmillan.
- Yin, R. K. (2009): *Case study research: Design and methods (3th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.