

Caminando hacia la inclusión de las personas LGBTIQA+.

Resistencias y alternativas contrahegemónicas

Begoña Sánchez Torrejón (Dir.)



Dykinson, S.L.

© Begoña Sánchez Torrejón (Universidad de Cádiz, España).

© De los textos, las personas autoras, 2025.

© De la portada, Cristóbal Torres Fernández, 2025.

El presente libro ha contado con el asesoramiento de profesionales en el tema objeto de estudio y ha seguido un proceso de revisión por pares ciegos antes de su publicación.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970 / 932720407

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-510-2

Índice de contenidos

Prólogo	4
Capítulo 1. PROYECTO GFORCE: Alianza europea para fomentar la igualdad de género y contribuir al respeto de la orientación sexual en la educación superior	7
Capítulo 2. Ser docente LGBTIQ+: identidades alternativas desde el enfoque de la estudios críticos de la discapacidad	21
Capítulo 3. Salud sexual y celos en la población LGTBIQA+	33
Capítulo 4. El maestro que actúa. Una narrativa a propósito de su homosexualidad ..	48
Capítulo 5. Abordaje del acoso y de las violencias en los espacios universitario: cartografía del acoso sexual y sexista en el ámbito de la educación superior	62
Capítulo 6. LGBfobia y Discriminación en minorías sexuales. Psicología Contextual Afirmativa como herramienta de inclusión	86
Capítulo 7. “Desconectarme de mí”. El Chemsex visto desde la disociación, el trauma y su representación audiovisual	101
Capítulo 8. Queda Poco para el Fin de la Humanidad: Caminos hacia una Biología Queer	121
Capítulo 9. Diversidad sexogenérica en Educación Infantil: retos y logros	133
Capítulo 10. Descubriendo referentes LGBTIQA+: experiencia educativa queer como espacio de resistencia contrahegemónico	150
Bionota de las personas coordinadoras del libro	164

Prólogo

Tiempos de cambios. Diversidad ante la adversidad

Estamos viviendo un momento decisivo en la historia de la democracia. Somos testigos en muchos lugares de occidente de que está habiendo una regresión en los derechos civiles que tantos años ha costado conseguir. La normalización de las ideologías radicales en las redes sociales, amplificadas por los algoritmos hace que estemos presenciando una involución en los valores de igualdad de género que creíamos consolidados en nuestra sociedad.

Las universidades son y deben ser referentes en el establecimiento de la igualdad de género y los derechos de las personas LGBTIQA+. Sin embargo, todavía existe una brecha importante en cuanto a la presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad y a menudo los propios centros universitarios son testigos de discriminación y violencia de género. De ahí la importancia de iniciativas como los proyectos que promueven los valores de igualdad y respeto a la diversidad defendidos por la Unión Europea.

Una buena muestra de ello es G-Force, un proyecto de asociación estratégica “*enForcing gender equality and cOntributing to sexual oRientation respeCt in a higher Education institutions alliance*” financiado por el programa Erasmus + con socios internacionales de cinco países europeos. Esta iniciativa está en alineada con la Estrategia de Igualdad de Género 2020-2025 de la UE, que aspira a una Europa igualitaria.

Más allá de sus metas inmediatas de mejorar los conocimientos y capacidades del alumnado y profesorado en cuestiones de género y diversidad sexual, G-Force persigue un objetivo a largo plazo más ambicioso: movilizar a las instituciones de educación superior para que estas promuevan la sensibilización activa sobre cuestiones de igualdad de género, a través de la creación de nuevas redes universitarias destinadas a combatir los prejuicios sexistas y desarrollar el respeto hacia todos los grupos de género y orientación sexual. Iniciativas como esta aportarán su grano de arena para sentar las bases de una sociedad con auténtica igualdad de género y respeto a su amplia diversidad sexogenérico.

Sabemos que este proyecto es una gota en el mar, pero es una gota muy valiosa, para seguir creciendo en derechos de igualdad. Porque el futuro es de las personas jóvenes y facilitará que futuras generaciones de alumnado puedan disfrutar de un entorno más respetuoso y libre construyendo una sociedad mejor.

La Unión Europea (UE) ha demostrado un compromiso firme y progresivo con la igualdad de género y los derechos de las personas LGBTIQA+, materializando esta voluntad a través de diversas directrices e iniciativas clave. Este compromiso se fundamenta en los valores esenciales de la UE, como la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de Derecho y el respeto de los derechos humanos. En el ámbito de la igualdad de género, la UE ha implementado estrategias ambiciosas, como la Estrategia de Igualdad de Género 2020-2025 y su continuación, la Estrategia 2024-2029. Estas estrategias abordan entre otros desafíos, la erradicación de la violencia de género, el combate de los estereotipos de género, reducción de la brecha de género en el mercado laboral, la integración de la perspectiva de género, etc.

En cuanto a los derechos de las personas LGBTIQ+, la UE ha dado un paso significativo con la primera Estrategia de la Unión Europea para la Igualdad LGBTIQ (2020-2025) y su inminente actualización (2026-2030). Esta estrategia se centra en cuatro pilares fundamentales: la lucha contra la discriminación (en el empleo, educación, atención sanitaria, etc.); garantizar la seguridad ampliando la lista de los delitos de odio de la UE incluyendo el discurso de odio homofóbico o transfóbico, y protegiendo a las personas LGBTIQ+ de la violencia y el acoso. La construcción de sociedades inclusivas (como el reconocimiento mutuo de la paternidad en situaciones transfronterizas para las familias "arcoíris") y liderando la defensa de la igualdad LGBTIQ+ a nivel mundial (apoyando a organizaciones de la sociedad civil y abogando por la despenalización de la homosexualidad y la transexualidad en el ámbito internacional).

Hasta ahora la Unión Europea ha estado comprometida con la creación de una "Unión de la Igualdad", donde se garantizan plenamente sus derechos fundamentales y donde todas las personas, en toda su diversidad, puedan vivir libremente, sin miedo a la discriminación. Hasta cuándo será así, no lo sabemos. Vivimos tiempos convulsos donde muchas cosas están cambiando rápidamente. Países miembros de la UE han legislado contra el colectivo LGBTIQ+. Oscuros nubarrones se ciernen sobre Europa con la aparición de partidos políticos ultra reaccionarios que cuestionan valores ampliamente asentados en nuestras sociedades.

Ante el auge de una "ola ultra reaccionaria" en el mundo occidental, las universidades están llamadas a desempeñar un papel crucial en la defensa y promoción de los valores democráticos, la diversidad, el pensamiento crítico y la libertad académica. Su implicación activa en la defensa de una sociedad abierta y plural es fundamental. Las universidades en España, en general, han adquirido un compromiso cada vez más firme con la igualdad de género y los derechos LGBTIQ+.

La mayoría de las universidades han creado Unidades de Igualdad de Género para diseñar, implementar y hacer seguimiento de las políticas de igualdad, así como de sensibilizar a la comunidad universitaria. Muchas de ellas han creado o están desarrollando unidades o áreas específicas de diversidad que abordan las cuestiones relativas a las identidades sexuales y de género, la orientación sexual y la expresión de género. Algunas universidades han aprobado protocolos que permiten a las personas trans, transgénero e intersexuales utilizar un nombre acorde a su identidad de género en el ámbito universitario, independientemente de su nombre legal. Se realizan campañas y actividades para visibilizar las realidades de las personas LGBTIQ+, combatir la LGTBIfobia y promover un ambiente de respeto e inclusión en el campus. También se ofrecen servicios de apoyo y asesoramiento a estudiantes y personal LGBTIQ+ en caso de discriminación o para cualquier consulta relacionada con la diversidad sexual y de género.

La Universidad de Cádiz (UCA) ha demostrado un claro compromiso con la igualdad de género y los derechos LGBTIQ+, materializado en diversas iniciativas como los diferentes planes de igualdad desarrollados y el presente para periodo 2025-2028, la potenciación de la perspectiva de género en la docencia e investigación, en la formación con cursos y talleres sobre el lenguaje inclusivo, perspectiva de género, masculinidades e igualdad y prevención de violencia de género.

La UCA ha implementado protocolos específicos para garantizar un ambiente seguro y libre de discriminación. En este sentido es destacable el Protocolo de no discriminación y contra el acoso por razón de orientación sexual e identidad de género y/o pertenencia a grupo familiar LGTBI. Aprobado en 2019, este protocolo busca eliminar cualquier comportamiento lesbóforo, homóforo, bífobo, tránsfobo o intersexfóbico en la comunidad universitaria. Incluye medidas de atención y apoyo a las víctimas, así como la posibilidad de solicitar el cambio de nombre de uso legal en el ámbito universitario.

La Universidad de Cádiz ha demostrado un compromiso activo con la igualdad de género y los derechos LGBTIQ+, buscando crear un entorno inclusivo, respetuoso y libre de discriminación para toda su comunidad universitaria que sirva de referente para el resto de la sociedad. Resaltar la creación del Observatorio de diversidad sexogenérica, salud y ciudadanía (DIVERSACI) espacio de conocimiento, investigación y formación, para avanzar en la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa con las personas que por su orientación sexual o identidad de género diversa han estado excluidas de su ejercicio como ciudadanos y ciudadanas. Pretende ser una herramienta útil y de transformación social, en la inclusión de las diversidades sexo-genéricas, y ayudar a reflexionar conjuntamente sobre por qué todas las personas tenemos un papel clave en el cambio social para lograr la igualdad, la inclusión y el reconocimiento de las personas LGTBIQA+.

Javier Izquierdo Andón

.Universidad de Cádiz

Capítulo 1. PROYECTO GFORCE: Alianza europea para fomentar la igualdad de género y contribuir al respeto de la orientación sexual en la educación superior

Dr. Begoña Sánchez Torrejón
Universidad de Cádiz

[...] ¡Si se te ha ocurrido algo, ponlo en práctica! (...) Un leve temblor se expande hasta provocar un terremoto, una grieta minúscula echa abajo un edificio de prejuicios, una suave inclinación genera una catástrofe ideológica, la más inocua heterodoxia arruina un dogma, una pancarta hecha con prisa a rotulador, pegada a un palo con cinta de embalar, acaba siendo vista por miles de personas, genera simpatías, solidaridades. ... (Vidarte, 2007, p. 23).

I. PROYECTO GFORCE: avanzando en igualdad y diversidad sexogenérica en la Universidad

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece un marco global para erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar el bienestar para todas las personas. En este contexto, las universidades tienen un rol clave en la implementación de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial el ODS4 “Educación de calidad” y el ODS5 “Igualdad de género” (ONU, 2015). Por una parte, el ODS4 pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Las universidades deben combatir la exclusión y promover políticas de acceso y permanencia para poblaciones vulnerables (UNESCO, 2020). Como apuntan Granero y Moreno (2024) en el ámbito universitario, esto se traduce en la implementación de políticas de igualdad, protocolos contra el acoso y programas de formación con perspectiva de género.

En esta línea, la Unión Europea (UE) está comprometida con la igualdad y la no discriminación en todas sus políticas y acciones. El principio de igualdad se aplica en diversos ámbitos, incluyendo el empleo, la vida política y social, y la lucha contra la violencia de género. La UE trabaja para eliminar todas las formas de discriminación y promover la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, independientemente de su sexo, raza, religión o cualquier otra característica.

El compromiso de la Unión Europea (UE) con los derechos LGTBIQ+ se manifiesta a través de diversas políticas y acciones, incluyendo la Estrategia para la Igualdad de las Personas LGTBIQ 2020-2025 y la protección jurídica contra la discriminación. La UE se compromete a garantizar la igualdad y no discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales, y apoya a los Estados Miembros en la lucha contra la discriminación (Torres et al., 2024).

La UE trabaja para combatir la homofobia y la discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género y características sexuales. Su objetivo es garantizar que los derechos de todas las personas LGBTI estén protegidos en la UE. No podemos olvidar que

en la Europa actual hay personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer (LGBTIQ+) que siguen sufriendo discriminación en distintos lugares del mundo. La protección de los derechos de las personas LGBTI es una de las máximas prioridades de la Unión Europea, en esta línea la Universidad es un organismo garante de estos derechos básicos.

No podemos olvidar que la universidad no es solo un edificio de aulas y bibliotecas; es una institución viva y dinámica, con el poder y la responsabilidad de impulsar el cambio social. A través de una docencia comprometida, una investigación relevante y una extensión universitaria activa, la universidad se consolida como un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles. El compromiso de la universidad con la igualdad debe ser transversal y permear su propia estructura y funcionamiento interno. Más aún, la docencia debe cultivar la conciencia ciudadana. Esto significa que el alumnado no solo debe comprender los desafíos sociales, económicos y ambientales, sino que deben sentirse parte de la solución.

La universidad moderna debe trascender la imagen de una "torre de marfil", como señalan Bosch & Ferrer (2013) para convertirse en un ecosistema dinámico e interconectado con la sociedad. Solo a través de una profunda integración de sus funciones de docencia, investigación y extensión, y con un compromiso inquebrantable con los valores de equidad, justicia y sostenibilidad, la universidad podrá seguir siendo el motor de transformación social indispensable que el mundo del siglo XXI requiere con urgencia.

La inclusión de asignaturas sobre desarrollo sostenible, derechos humanos, equidad de género y justicia social no debería ser una opción, sino una parte intrínseca de cualquier plan de estudios. El fomento del debate constructivo, la argumentación razonada y el respeto a la diversidad de pensamiento son pilares para formar ciudadanos capaces de incidir positivamente en sus comunidades. La universidad debe ser un espacio donde la ética profesional y el compromiso social no sean meros conceptos teóricos, sino valores arraigados en la práctica diaria de los futuros egresados (Bosch & Ferrer, 2013).

Esto implica la adopción de políticas de igualdad de género en la contratación y promoción del personal docente e investigador, la implementación de protocolos contra el acoso sexual y por razón de sexo, la creación de espacios seguros e inclusivos para toda la comunidad universitaria, y la promoción de la participación equitativa de todos los miembros en los órganos de gobierno y representación. Si bien las instituciones de educación superior pueden desempeñar un papel destacado en el establecimiento de la igualdad de género, siguen estando dominadas por los hombres y a menudo son testigos de discriminación y violencia de género (Elsbree, 2002).

Fenómenos como el desequilibrio de género entre profesores y profesoras que ocupan puestos más altos y la insuficiencia de políticas institucionales para establecer una auténtica igualdad de género y el respeto por la orientación sexual son fenómenos generalizados en las universidades europeas. Es fundamental que las universidades mantengan un compromiso firme y sostenido, invirtiendo recursos humanos y económicos en la implementación de políticas y programas de igualdad, y estableciendo mecanismos de seguimiento y evaluación rigurosos para medir su impacto y realizar los ajustes necesario (Nuño y Álvarez, 2017).

La universidad, crisol de conocimiento, innovación y pensamiento crítico, se erige como una institución fundamental en la configuración de sociedades justas y equitativas (Meyers, 2009). En este contexto, su compromiso con la igualdad de género no es meramente una cuestión de principios éticos, sino un imperativo estratégico para el progreso social, económico y cultural. Una universidad que abraza la igualdad de género en todas sus dimensiones –desde el acceso y la participación hasta la investigación y la gobernanza– se convierte en un motor de cambio, irradiando valores y prácticas que trascienden sus muros y contribuyen a la construcción de un futuro donde las oportunidades no estén determinadas por el género (Valls & Puigvert, 2008).

En primer lugar, el compromiso de la universidad con la igualdad de género se manifiesta en la garantía de acceso y participación equitativa para mujeres y hombres en todos los niveles de la educación superior (Santos et al. 2012). Históricamente, las mujeres han enfrentado numerosas barreras que limitaban su acceso a la formación universitaria. Si bien se han logrado avances significativos, persisten desafíos sutiles pero persistentes, como los estereotipos de género que influyen en la elección de áreas de estudio, la falta de modelos femeninos en ciertos campos y las dificultades para conciliar la vida académica con las responsabilidades familiares.

Una universidad comprometida activamente trabaja para derribar estas barreras a través de políticas de admisión inclusivas, programas de apoyo y mentoría para estudiantes femeninas, y la creación de entornos seguros y libres de discriminación y acoso. Como señalan Bosch y Ferrer (2013), es necesario fomentar una representación equilibrada de género en todas las disciplinas enriquece el debate académico, aporta perspectivas diversas y prepara a una nueva generación de profesionales con una visión más completa y matizada del mundo.

En segundo lugar, la integración de la perspectiva de género en la investigación y la docencia es un pilar fundamental del compromiso universitario con la igualdad. Esto implica ir más allá de la mera inclusión de estudios sobre mujeres y abordar cómo el género influye en todas las áreas del conocimiento. La investigación con perspectiva de género cuestiona los sesgos androcéntricos, revela las experiencias y necesidades específicas de mujeres y hombres, y contribuye a una comprensión más profunda y precisa de la realidad.

Asimismo, la docencia que incorpora la perspectiva de género sensibiliza a los estudiantes sobre las desigualdades existentes, fomenta el pensamiento crítico sobre los roles y estereotipos de género, y les proporciona herramientas para construir un futuro más igualitario en sus respectivas profesiones (Ventura, 2009). La creación de centros de estudios de género, la promoción de proyectos de investigación con enfoque de género y la capacitación del profesorado en esta área son medidas esenciales para institucionalizar esta perspectiva en el quehacer universitario.

En tercer lugar, el compromiso con la igualdad de género se extiende a la estructura de gobernanza y la cultura institucional de la universidad. Esto implica garantizar la participación equitativa de mujeres en los puestos de liderazgo y toma de decisiones, así como la implementación de políticas internas que promuevan la igualdad de oportunidades en la contratación, la promoción y el desarrollo profesional del personal docente y administrativo (Pereira y Díaz, 2016). Una universidad que practica la igualdad de género en su propio funcionamiento envía un mensaje poderoso a la sociedad y se convierte en un modelo a seguir. Esto requiere la implementación de planes de igualdad, la creación de mecanismos

de seguimiento y evaluación, y la promoción de una cultura institucional que valore la diversidad, la inclusión y el respeto.

En cuarto lugar, la universidad tiene un papel crucial en la extensión de su compromiso con la igualdad de género a la sociedad en general. A través de la investigación, la divulgación del conocimiento y la colaboración con otras instituciones y organizaciones, la universidad puede contribuir a sensibilizar a la opinión pública, desafiar las normas y estereotipos de género arraigados, y promover políticas públicas que avancen hacia la igualdad. La organización de seminarios, conferencias y campañas de concienciación, la participación en redes y plataformas de colaboración, y la transferencia de conocimiento a la sociedad son formas en las que la universidad puede ejercer su influencia transformadora (Jabazz et al. 2019).

Sin embargo, el camino hacia una igualdad de género real y efectiva en la universidad no está exento de desafíos. La resistencia al cambio, los prejuicios inconscientes y la falta de recursos pueden obstaculizar el progreso. Es fundamental que las universidades mantengan un compromiso firme y sostenido, invirtiendo recursos humanos y económicos en la implementación de políticas y programas de igualdad, y estableciendo mecanismos de seguimiento y evaluación rigurosos para medir su impacto y realizar los ajustes necesarios (Lomas, 2008). La transparencia y la rendición de cuentas son esenciales para garantizar que el compromiso declarado se traduzca en resultados tangibles.

Por todo ello, el compromiso de la universidad con la igualdad de género es mucho más que una declaración de intenciones; desde la Universidad de Cádiz es una responsabilidad ética, social y estratégica que debe impregnar todas sus actividades y estructuras.

Una universidad que abraza la igualdad de género enriquece su propia comunidad académica, impulsa la innovación y el pensamiento crítico, y se convierte en un agente de cambio fundamental para la construcción de un futuro más justo, equitativo y próspero para todas las personas, independientemente de su género (Puigvert, & Valls, 2003). Al liderar con el ejemplo y al irradiar valores de igualdad, la universidad se consolida como una institución esencial en la consecución de una sociedad donde las oportunidades no estén limitadas por el género, sino abiertas a todo el potencial humano.

Por todo lo expuesto, el rol de la investigación universitaria en temas LGBTIQ+ es crucial por varias razones. En primer lugar, contribuye a la producción de conocimiento sobre una población históricamente silenciada y estigmatizada. Esta investigación abarca una amplia gama de disciplinas, desde la sociología, la psicología y la antropología hasta la historia, la literatura y los estudios culturales. Los temas de estudio son igualmente diversos, incluyendo la salud mental y física de las personas LGBTIQ+, la discriminación y la violencia, la formación de identidades, las dinámicas familiares, la representación mediática, y las políticas públicas relacionadas con los derechos LGBTIQ+. Esta diversidad permite una comprensión holística de la experiencia LGBTIQ+, trascendiendo estereotipos y prejuicios.

Esta situación genera la imperiosa necesidad del proyecto G-FORCE. Este proyecto busca promover la igualdad de género y el respeto por la orientación sexual en las universidades mediante la sensibilización sobre este tema y el uso de productos y herramientas digitales innovadores para fortalecer la capacidad de profesorado y alumnado en cuestiones de

género. Esta iniciativa se alinea con la Estrategia de Igualdad de Género 2020-2025 de la UE, cuyo objetivo es lograr una Europa con igualdad de género.

La iniciativa de los socios de G-FORCE de crear una red de universidades o una alianza europea está motivada por una combinación de elementos antes mencionados, así como por el reconocimiento de los importantes retos relacionados con el género en las instituciones académicas. Esta red se dedica a avanzar en la paridad de género ya luchar por la aceptación de la orientación sexual, promoviendo la igualdad y proporcionando herramientas y recursos digitales de vanguardia. Este proyecto tiene como objetivo la mitigación práctica de los prejuicios de género a través de la igualdad, la sensibilización y la competencia de género.

El contexto del proyecto está en alianza con la Estrategia de Igualdad de Género de la UE 2020-2025, que aboga por una Europa con igualdad de género, el Plan de Acción de Género de la UE para 2021-2025, que aboga por un mundo con igualdad de género, y con la Estrategia de Igualdad LGBTIQ para 2020-2025.

El proyecto G-FORCE también apoya la Agenda 2030 y su ODS5 sobre igualdad de género. Las raíces de G-FORCE tienen que ver con los estereotipos de género que limitan el desarrollo de los talentos y capacidades naturales de mujeres, hombres y otras identidades de género, así como sus experiencias educativas y profesionales y oportunidades vitales en general. Los estereotipos y prejuicios sobre todos los géneros pueden causar un trato desigual e injusto, así como percepciones y reflexiones personales o sociales relativas, por ejemplo, a los rasgos de la personalidad, los comportamientos domésticos, la ocupación y la apariencia física; con toda la discriminación y desigualdad que pueden causar principalmente contra las mujeres, esta realidad exige acciones continuas y coordinadas y herramientas de formación como un proceso para hacer que el personal académico y los estudiantes de educación superior tengan «poder de género » y «sensibilidad de género».

Entre sus objetivos tenemos:

A) Capacitar al personal académico y al alumnado de educación superior en la lucha contra los prejuicios de género a través de la concienciación sobre la igualdad de género, la creación de competencias de género, la promoción de los objetivos de igualdad de género.

B) Crear y ofrecer productos innovadores y herramientas de formación -como recursos de aprendizaje adaptados a las necesidades, una base para futuros programas de grado y postgrado.

C) Capacitar al alumnado universitario aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC y digitalizando la calidad de los contenidos de aprendizaje.

D) Crear una red de universidades y una alianza europea, «EUROPE FORCE».

Los principales grupos destinatarios del proyecto G-FORCE son:

- Alumnado de educación superior
- Personal académico
- Formadores
- Profesorado
- Personal administrativo

Entre los diversos resultados del proyecto G-FORCE nos encontramos con:

1. Plan de estudios/Módulos de G-FORCE

Conjunto de módulos desarrollado para proporcionar conocimientos y capacitación especializados sobre cuestiones de igualdad de género, discriminación de género, violencia y acoso sexual dentro de las instituciones. Este conjunto de módulos está dirigido a estudiantes y personal académico, adaptado a sus necesidades de autoeducación, certificación y mejora del currículo.

2. Manual/Guía de G-FORCE

Una guía o manual completo diseñado para ofrecer conocimientos prácticos y asesoramiento sobre la violencia de género y la igualdad de género dentro de la comunidad académica. Este curso está dirigido tanto a estudiantes como a educadores.

3. Plataforma G-FORCE y entorno de aprendizaje electrónico

Una plataforma en línea que ofrece herramientas y recursos digitales, incluido el plan de estudios/módulos y el manual/guía. Este entorno digital apoya el aprendizaje electrónico y está diseñado para permitir un acceso y una participación más amplia con los materiales del proyecto.

4. Aplicaciones móviles

Dos aplicaciones móviles para que los miembros del grupo objetivo accedan a los recursos y materiales de aprendizaje del proyecto, mejorando la usabilidad y el alcance de las ofertas del proyecto G-FORCE.

5. Asistente de Competencia en Inteligencia Artificial y Centro de Redes (G-FORCE AI+)

Un centro de apoyo digital que ofrece información especializada y personalizada sobre igualdad de género, discriminación de género, violencia y acoso sexual. Este centro de inteligencia artificial ofrecerá orientación y apoyo al público objetivo del proyecto.

Entre los resultados a corto plazo que plantea el proyecto GFORCE:

- Posesión de conocimientos y habilidades actualizadas sobre cuestiones de género y respeto a todos los grupos de género y orientación sexual.
- Materiales y herramientas de aprendizaje que se espera que mejoren la capacidad en cuestiones de género
- Familiarización del personal académico con las prácticas, políticas y sensibilidad en materia de igualdad de género.
- Calificación de las instituciones de educación superior para responder a las necesidades en materia de igualdad de género y respeto a la orientación sexual
- Entre los resultados a largo plazo que plantea el proyecto GFORCE:
- Movilización de las instituciones de educación superior para crear conciencia sobre las cuestiones de igualdad de género.
- Establecimiento de nuevas redes/alianzas universitarias destinadas a combatir los prejuicios de género y desarrollar el respeto hacia todos los grupos de género y orientación sexual.

II. Dibujando una Universidad queer: (cuir)demos la diversidad.

Históricamente, las universidades no fueron espacios seguros para las personas LGTBIQA+, durante mucho tiempo, reflejaron las normas sociales imperantes y marginaron la diversidad sexual. En España, a pesar de la represión durante la dictadura, surgieron movimientos y asociaciones LGBTQ+ en los años 70 (Langarita y Mas, 2017). Aunque las universidades no siempre fueron aliadas en un principio, con el tiempo se han ido incorporando iniciativas y recursos para la comunidad LGTBIQA+. La institución universitaria, históricamente concebida como un espacio del conocimiento objetivo y la tradición, ha sido también un espacio donde las normas de género y sexualidad se han reproducido y reforzado (Pichardo y Puche, 2019).

Sin embargo, en las últimas décadas, la emergencia de la teoría queer y los activismos LGBTQ+ han desafiado estos cimientos, demandando una transformación radical hacia lo que podríamos denominar una "universidad queer". Esta no se limita a la inclusión de estudios sobre sexualidad e identidad de género, sino que implica una reconfiguración epistemológica, pedagógica y política que cuestione el binarismo, celebre la diversidad y promueva la justicia para todas las múltiples identidades y orientaciones sexogenéricas (Sánchez, 2024).

Para comprender la necesidad y el potencial de una universidad queer, es crucial recurrir a las voces que han articulado esta visión desde la teoría queer. Referentes como Butler, en su influyente obra *Gender Trouble* (1990), en la cual deconstruye la noción de género como una categoría binaria y natural, exponiendo su carácter performativo y construido socialmente. Su análisis nos invita a cuestionar cómo la universidad, a través de sus currículos, sus prácticas y sus estructuras, ha perpetuado esta matriz heterosexual y cisheteronormativa. Una universidad queer, inspirada en la crítica butleriana, se esforzaría por desnaturalizar las ficticias categorías fijas, fomentando un pensamiento crítico sobre las múltiples identidades y sus intersecciones.

En la misma línea, Sedgwick (1990) revela cómo el conocimiento occidental ha estado históricamente organizado en torno a la ocultación y la revelación del "secreto" homosexual. Sedgwick nos muestra cómo la homofobia estructural ha moldeado disciplinas enteras, desde la literatura hasta la psicología, incluida la educación superior. Por todo ello, una universidad queer se dedicaría a desenterrar estas historias silenciadas, a analizar las formas en que el deseo y la identidad sexual han sido marginados y a construir un archivo de saberes disidentes al modelo hegemónico endocisheterinormativo (Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020).

La pedagogía queer, siguiendo a hooks (1994), también juega un papel fundamental. Esta autora aboga por una educación liberadora que desafíe las jerarquías de poder en el aula, que fomente el diálogo abierto y que reconozca la diversidad de experiencias del alumnado. Una universidad queer adoptaría estas prácticas pedagógicas, creando espacios seguros y afirmativos donde las identidades queer no solo sean toleradas sino celebradas y donde el aprendizaje se convierta en un acto de resistencia y empoderamiento, teniendo en cuenta las diversas intersecciones.

Más allá de la teoría y la pedagogía, la universidad queer debe ser un espacio de activismo y compromiso político. Autores como Esteban Muñoz (2009), nos invita a imaginar futuros queer más allá de la opresión y la marginalización. Su concepto de "utopía en el horizonte" nos impulsa a pensar la universidad no solo como un lugar de transmisión de conocimiento,

sino como un motor para la transformación social. Una universidad queer se involucraría activamente en la lucha por los derechos LGBTQ+, colaborando con organizaciones comunitarias y promoviendo la justicia social dentro y fuera de sus muros.

Entre los diversos elementos claves necesarios en la construcción de una Universidad queer planteamos los siguientes:

- Políticas antidiscriminatorias: Establecer normas claras que prohíban la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género en todos los ámbitos de la vida universitaria (admisión, enseñanza, evaluación, servicios, etc.).
- Protocolos de cambio de nombre y género: Facilitar los procesos administrativos para que las personas trans puedan utilizar su nombre social y el género con el que se identifican en los documentos y registros universitarios.
- Fomentar espacios seguros y de apoyo: Crear lugares físicos y virtuales donde los estudiantes y el personal LGTBQ+ puedan reunirse, socializar y recibir apoyo (centros LGTBQ+, grupos de afinidad).
- Promover un Currículo inclusivo: Integrar perspectivas LGTBQ+ en los contenidos de diversas asignaturas, no solo en estudios de género o sexualidad, para ofrecer una visión más completa y diversa del conocimiento.
- Incentivar la Pedagogías queer: Adoptar métodos de enseñanza que fomenten la reflexión crítica sobre las normas de género y sexualidad, promuevan el respeto por la diversidad y creen un ambiente de aprendizaje inclusivo.
- Formación y sensibilización: Ofrecer programas de formación para el personal docente y administrativo, así como campañas de sensibilización para el estudiantado, con el objetivo de promover la comprensión y el respeto hacia la diversidad LGTBQ+.
- Investigación y difusión: Fomentar la investigación académica sobre temas relacionados con la diversidad sexual y de género, y difundir estos conocimientos a la comunidad universitaria y a la sociedad en general.
- Servicios de apoyo específicos: Ofrecer servicios de asesoramiento psicológico, orientación y apoyo legal adaptados a las necesidades de la comunidad LGTBQ+.
- Colaboración con la comunidad: Establecer vínculos con organizaciones y activistas LGTBQ+ externos para aprender de su experiencia y colaborar en iniciativas conjuntas.
- Recursos visibles: Asegurar que la información sobre los recursos y servicios disponibles para la comunidad LGBTQ+ sea fácilmente accesible en la página web de la universidad y en otros canales de comunicación.

La inclusión de las personas LGTBQ+ en la universidad no es solo responsabilidad de las instituciones, sino también de cada miembro de la comunidad universitaria. Tanto el alumnado como el profesorado, personal administrativo y autoridades tienen un papel activo que desempeñar en la creación de un entorno inclusivo y respetuoso. Esto implica los siguientes aspectos:

- Educación y Concienciación Personal: Informarse y reflexionar sobre la diversidad sexual y de género, así como sobre los prejuicios y estereotipos internalizados.

- **Lenguaje Inclusivo:** Utilizar un lenguaje respetuoso e inclusivo que reconozca la diversidad de identidades y expresiones de género.
- **Apoyo y Solidaridad:** Mostrar apoyo y solidaridad hacia las personas LGBTIQ+ que puedan estar enfrentando discriminación o dificultades.
- **Denuncia de la Discriminación:** No tolerar ni participar en actos de discriminación o acoso, y denunciar cualquier situación de este tipo.
- **Participación:** Involucrarse en iniciativas y actividades que promuevan la inclusión y la diversidad en la universidad.

En definitiva, la construcción de una universidad LGTBIQA+ es un proceso continuo que requiere el compromiso de toda la comunidad universitaria. Al crear entornos inclusivos y equitativos, las universidades no solo cumplen con su misión de formar una ciudadanía informada y crítica, sino que también contribuyen a una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad LGBTIQ+ (Elípe et al. 2017).

III. Logros en la construcción de una Universidad contrahegemónica a la endocisheteronormatividad

La construcción de una universidad inclusiva para la diversidad sexogenérica es un camino en progreso constante, pero se han alcanzado logros significativos en varios frentes. Sin embargo, es fundamental reconocer que aún existen desafíos importantes por superar. La discriminación persiste, la falta de representación en ciertos ámbitos es evidente y la necesidad de una mayor sensibilización es constante (Puche, 2018). A pesar de esto, los avances logrados nos inspiran a seguir trabajando con determinación para que las universidades sean verdaderamente espacios de inclusión, respeto y oportunidades para todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género. Las semillas de la inclusión se han sembrado, y con un esfuerzo continuo, florecerán en un futuro más equitativo y diverso. Sin embargo, también se han logrado avances significativos:

- **Creación de oficinas y unidades de diversidad:** Muchas universidades han establecido departamentos dedicados a promover la igualdad y la inclusión, abordando específicamente las necesidades de la comunidad LGBTQ+.
- **Implementación de políticas inclusivas:** Cada vez más universidades adoptan protocolos para el cambio de nombre, políticas contra la discriminación y el acoso, y otras medidas de protección.
- **Desarrollo de programas académicos:** Se han creado másteres y cursos específicos sobre estudios LGBTQ+, así como la integración de estos temas en otros currículos.
- **Mayor visibilidad y apoyo estudiantil:** Los grupos y asociaciones de estudiantes LGBTQ+ son cada vez más comunes y activos en los campus, proporcionando redes de apoyo y promoviendo la concienciación.
- **Protocolos de cambio de nombre:** Implementación de protocolos para garantizar el derecho de las personas trans a utilizar su nombre social en el ámbito universitario (Universidad de Granada, Universidad de Málaga).
- **Red de Universidades por la Diversidad (RUD):** Creación de una red interuniversitaria para compartir buenas prácticas y colaborar en la promoción de la inclusión LGBTQ+ en el sistema universitario español.

IV. Desafíos en las disidencias sexogenéricas en la Universidad

Sin embargo, la construcción de una universidad queer no está exenta de desafíos. Requiere un compromiso institucional profundo, la formación de profesorado sensible a las cuestiones queer, la revisión y actualización de los currículos para incorporar perspectivas diversas y la creación de políticas inclusivas que aborden las necesidades específicas de los estudiantes y el personal LGBTQ+ (Valcuende et al, 2016). También implica confrontar las resistencias y los prejuicios que aún persisten en el ámbito académico.

A pesar de los avances, las universidades aún enfrentan desafíos para ser completamente inclusivas. Estos incluyen:

- Resistencia y prejuicios: Persisten actitudes homófobas, transfobas y bifóbicas en algunos sectores de la comunidad universitaria.
- Falta de recursos: No todas las universidades cuentan con los recursos necesarios para implementar programas y servicios de apoyo efectivos para estudiantes LGBTQ+.
- Necesidad de mayor representación: Si bien la visibilidad ha aumentado, aún falta representación LGBTQ+ en puestos de liderazgo y en el profesorado de muchas disciplinas.
- Interseccionalidad: Es crucial abordar las experiencias de las personas LGBTQ+ en intersección con otras identidades, como la raza, la etnia, la clase social y la discapacidad.
- Implementación efectiva de la legislación: Asegurar que la legislación nacional y autonómica en materia de derechos LGBTQ+ se traduzca en políticas y prácticas concretas dentro de las universidades.

Las causas de la LGBTIfobia en la universidad son complejas y reflejan los prejuicios y estereotipos arraigados en la sociedad en general. La falta de educación integral sobre diversidad sexual y de género en los niveles educativos previos contribuye a la persistencia de la ignorancia y el miedo hacia lo desconocido. Las normas de género tradicionales y heteronormativas, a menudo implícitas en las estructuras y prácticas universitarias, pueden generar un ambiente hostil para quienes no se ajustan a ellas. La influencia de discursos de odio y desinformación en las redes sociales y en ciertos sectores de la sociedad también puede exacerbar la intolerancia y la discriminación en el ámbito universitario.

En conclusión, la universidad queer no es una utopía, sino una necesidad apremiante en un mundo marcado por la desigualdad, la discriminación y la LGBTIQAfobia. Esta visión de la educación superior nos invita a repensar radicalmente nuestras instituciones, a desafiar las normas opresivas y a construir un espacio donde todas las identidades sean valoradas y donde el conocimiento se convierta en una herramienta para la liberación y la justicia. La universidad queer es un proyecto en curso, una conversación constante y un compromiso inquebrantable con un futuro más inclusivo y equitativo.

V. Conclusiones inacabadas

Desde el proyecto GFORCE, queremos aportar un grano de arena en el avance en los derechos de las personas LGBTIQ+ y la igualdad de género en la enseñanza superior. Este proyecto el cual consideramos muy necesario, pues es una aportación para acabar con la

desigualdad en la Universidad, ya que es una responsabilidad compartida que requiere esfuerzos conjuntos en todos los niveles. Podemos concluir que el proyecto GFORCE es un avance en la igualdad de género y los derechos de las personas LGBTIQ+ en el entorno universitario.

La discriminación, la violencia y el odio contra las personas LGBTIQ+ son incompatibles con los valores fundamentales de la Unión Europea y deben, por tanto, erradicarse y para ello este compromiso desde la Universidad de Cádiz. Somos consciente que juntos podemos derribar los obstáculos que impiden la igualdad de las personas LGBTIQ+ y lograr avances visibles, en el camino hacia una Unión Europea en la que las personas LGBTIQ+, en toda su diversidad, se sientan seguras y disfruten de las mismas oportunidades para participar de lleno en la sociedad y realizarse plenamente.

Desde la Universidad de Cádiz llevamos varios años trabajando en el compromiso con los derechos de las personas LGBTIQ+, siendo pionera en la plena inclusión desde el ámbito de la universidad y la sociedad. En 2021 se creó el Observatorio andaluz para las diversidades sexo-genéricas ciudadanía, salud y ciudadanía (DIVERSACI), el cual es un espacio de conocimiento, investigación y formación, para avanzar en la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa con las personas que por su orientación sexual o identidad de género diversa han estado excluidas de su ejercicio como ciudadanos y ciudadanas. Pretende ser una herramienta útil y de transformación social, en la inclusión de las diversidades sexo-genéricas, y ayudar a reflexionar conjuntamente sobre por qué todas las personas tenemos un papel clave en el cambio social para lograr la igualdad, la inclusión y el reconocimiento de las personas LGTBIQA+.

El compromiso de una universidad con los derechos LGTBIQA+ no es solo una declaración de principios; se manifiesta a través de acciones y programas tangibles que transforman el campus en un espacio verdaderamente inclusivo. Más allá de las políticas antidiscriminatorias básicas, las instituciones líderes están implementando iniciativas innovadoras y reconociendo la importancia fundamental de la interseccionalidad para abordar las necesidades de toda la comunidad. El compromiso con los derechos LGBTIQ+ debe ser, por naturaleza, interseccional. Esto significa reconocer que las experiencias de las personas LGBTIQ+ no son homogéneas y que la discriminación puede agravarse cuando se cruza con otras identidades como la raza, la etnia, la clase socioeconómica, la discapacidad o la religión.

Es fundamental que las universidades adopten un enfoque integral y transversal para abordar la LGTBIFOBIA, que involucre a todos los miembros de la comunidad universitaria: alumnado, profesorado, personal administrativo y autoridades. Las universidades, como instituciones educativas y centros de pensamiento crítico, tienen un papel fundamental en la promoción y protección de los derechos humanos, incluyendo los derechos de la comunidad LGBTIQ+. Su compromiso va más allá de la mera tolerancia, buscando activamente crear entornos inclusivos, seguros y equitativos para estudiantes, profesores y personal de diversas orientaciones sexuales e identidades de género.

Esto implica no solo la implementación de políticas y protocolos, sino también un cambio cultural profundo que promueva el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad en todas sus formas. La universidad, como faro de conocimiento y progreso, tiene la responsabilidad de liderar este cambio y de garantizar que la diversidad sexual y de género sea celebrada como una fortaleza y no como un motivo de discriminación.

Como plantea el proyecto GFORCE, un primer paso crucial para cualquier universidad comprometida con los derechos LGBTIQ+ es la implementación de políticas claras y exhaustivas que prohíban la discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género y expresión de género. Estas políticas deben abarcar todos los aspectos de la vida universitaria, desde el proceso de admisión y contratación hasta el acceso a servicios y la participación en actividades estudiantiles.

Además, es importante que las universidades adopten procedimientos claros para reportar y abordar casos de acoso, discriminación o violencia contra miembros de la comunidad LGBTIQ+. Esto incluye la capacitación del personal para manejar estas situaciones con sensibilidad y eficacia, garantizando que las víctimas se sientan apoyadas y que se tomen medidas apropiadas contra los agresores.

A pesar de los avances significativos, las universidades aún enfrentan desafíos en su compromiso con los derechos LGBTIQ+. La resistencia al cambio, la falta de financiación adecuada, y la necesidad de abordar la interseccionalidad (reconociendo que las personas LGBTIQ+ pueden enfrentar discriminación adicional basada en su raza, etnia, clase social o discapacidad) son aspectos que requieren atención continua. El futuro del compromiso universitario con los derechos LGBTIQ+ implica una evolución constante. Las universidades deben seguir siendo espacios de diálogo abierto, donde se puedan discutir temas complejos y donde se empodere a la comunidad LGBTIQ+ para abogar por sus propios derechos.

La plena inclusión LGBTIQ+ en la universidad no solo beneficia a las personas de la comunidad, sino que enriquece a toda la institución al fomentar un ambiente de respeto, diversidad y pensamiento crítico. Es un proceso continuo que requiere el compromiso y la colaboración de todos los miembros de la comunidad universitaria. El compromiso de una universidad con los derechos LGBTIQ+ es un indicador clave de su dedicación a la equidad, la justicia y la dignidad humana. El compromiso de la universidad con los derechos LGBTIQ+ no es un destino, sino un viaje continuo de aprendizaje, adaptación y mejora.

Al implementar iniciativas concretas y, crucialmente, al adoptar una perspectiva interseccional, las universidades no solo cumplen con su deber moral de promover la equidad y la dignidad, sino que también enriquecen la experiencia educativa para todos sus miembros, preparando a futuros líderes para una sociedad más justa e inclusiva. Al crear entornos inclusivos, como plantea el proyecto GFORCE, proporcionar apoyo, educar y fomentar la investigación, las universidades no solo benefician a la comunidad LGBTIQ+ dentro de sus propios campus, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más justa.

VI. Referencias bibliográfica

Bosch, E. & Ferrer, V. (2013). "La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género". II Xornada de Innovación Educativa en Xénero, Docencia e Investigación. Vigo: Unidade de Igualdade Universidade de Vigo, 31–49.

Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Paidós Studio 168.

Elipe, P., Muñoz, M. O. y Rey, R. (2017). "Homophobic Bullying and Cyberbullying: Study of a Silenced Problem", *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>

- Elsbree, A. (2002). *Disruptive Pedagogies: How Teacher Educators Disrupt Homophobia*. Wisconsin: University of Wisconsin.
- Granero-Andújar, A., & Moreno-Morilla, C. (2024). A Collective Case Study in Spain about the LGBTI Community in Sexuality Education. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(2), 202–222. <https://doi.org/10.17583/remie.11172>
- Heras-Sevilla, D., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: analysis of related variables. *Frontiers in Psychology*, (11), 2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Hooks, B. (2004). *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. Atria Books
- Jabbaz, Marcela, Samper Teresa y Díaz Capitolina (2019), La brecha salarial de género en las instituciones científicas. Un estudio de caso, *Convergencias. Revista de Ciencias Sociales*, (80), 1-27.
- Langarita, J. A. y Mas, J. (2017). Antropología y diversidad sexual y de género en España. Hacia la construcción de una especialidad disciplinaria, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXXII(2), 311-334.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre hombres y mujeres*. Península.
- Meyer, E. J. (2009). *Gender, Bullying and Harassment. Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. Teachers College Press.
- Muñoz Esteban, J. (2009). *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*. Sexual culture.
- Nuño Gómez, L. y Álvarez Conde, E. (2017). “Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral”. En Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia*. *Feminismo/s*, (29), 279-297.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Pereira, Lola y Díaz Capitolina (2016). “Are Women Properly Represented in Scientific Publications and Research? Interim results from a Spanish Case Study in Earth Sciences”. *Episodes. Journal of International Geosciences*, Vol 38-9(1), 52-58.
- Pichardo Galán, J. I. y Puche Cabezas, I. (2019). “Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro”. *Methados. Revista de ciencias sociales*, 7(1), 10-26. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Puche, L. (2018). *Infancias y juventudes trans. Una aproximación desde la Antropología Social*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686587>

- Puigvert, L. & Valls, R. (2003). "Violencia de género en las universidades españolas". *Conlao*, (27), 12–14.
- Sánchez-Torrejón, B. (2024). Atención a la diversidad sexogenérica y educación inclusiva: caminando hacia una escuela arcoíris. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-633>
- Santos, T., Bas, E. & Iranzo, P. (2012). "La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 25–39.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemología del closet*. Universidad de California
- Torres-Fernández, C., García-Vidal, M., Sánchez Torrejón, B. y Elvira-Zorzo, M.N. (2024). *Empoderando el futuro: educación y desarrollo en la Agenda 2030*. Dykinson.
- Valcuende, J. M., Vázquez, P. y Marco, M. J. (Eds.) (2016). *Sexualidades. Represión, resistencia y cotidianidades*. Aconcagua.
- Valls, R. & Puigvert, L. (2008). Gender Violence Among Teenagers. Socialization and Prevention". *Violence Against Women*, 7(14), 759–785.
- Ventura, A. (2009). El procés de Bolonya i els estudis de gènere, *Quaderns d'Educació Contínua*, (20), 13–19.
- Vidarte, P. (2007). *Ética marica. Proclamas libertarias para una militancia LGTBQ*. EGALES.

Capítulo 2. Ser docente LGBTIQ+: identidades alternativas desde el enfoque de la estudios críticos de la discapacidad

Dra. Macarena Machín Álvarez
Universidad de Cádiz

I. Introducción

Como bien remarca Sánchez (2017) “una de las formas de determinar el avance de la inclusión social en un país, pasa por el reconocimiento de la diferencia y la diversidad” (p.116). Y ello se expresa, entre otras maneras, a través de los procesos organizativos y reivindicativos de grupos considerados minoritarios. En el siguiente capítulo de libro presentamos los resultados de una revisión bibliográfica sobre capacitismo, identidad sexual y de género y educación desde el enfoque de los Estudios Críticos de la capacidad para darle sentido a aquellas narrativas que, desde este enfoque, se desarrollan en el ámbito educativo y que dan sentido a propuestas como aquella denominada “Espejos en las Aulas”. Esta campaña, promovida como un acto de reivindicación desde la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+Q) en el marco de la campaña vuelta al cole 2022, tuvo por objetivo promover la visibilidad de otros referentes no normativizados en las escuelas a través de la visibilización del colectivo en estos espacios y la necesidad de favorecer la construcción de identidades no heteronormativas y la promoción de entornos seguros.

Aunque pareciera una acción aislada a otras reivindicaciones en materia de derechos del colectivo, este proyecto tiene su sentir histórico en tanto que provenimos de un contexto donde se negaba la capacidad de ejercer como docente a cualquier persona con una identidad sexogenérica alternativa a la heteronormativa. Un ejemplo de ello se muestra en el anexo I de la orden 1 de febrero de 1971 emitida por el Ministerio de Educación y Ciencia donde aparece una tabla de defectos físico o enfermedades que impedían el ingreso al cuerpo de magisterio nacional de enseñanza, entre ellos, ser intersexual y/o homosexual. Actualmente, según diferentes informes de la FELGTBI+Q (2022), alrededor del 70% del personal LGTBI+ de los centros educativos prefieren no dar a conocer su orientación sexual o su identidad de género por miedo a ser rechazadas socialmente, ser señalado o tratado de manera diferente por sus compañeros y compañeras así como por el alumnado y familias del centro. Ello muestra como a día de hoy el colectivo LGBTIQ+ sigue siendo una minoría oprimida, esto es, una minoría definida ante una mayoría moral y conducta dominante heteronormativa.

¿Y qué significa eso ser heterosexual? Según un estudio realizado por Francisco Amat et al. (2018) a alumnado de secundaria significa, ser heterosexual significa que te guste el sexo opuesto, ser igual que el resto (la gran mayoría) y, sobre todo, es algo que no necesita ser explicado ya que es lo que se espera de ti como “mujer” u “hombre”. En este sentido, ser heterosexual se plantea, en palabras de Seider (1995), como un reconocimiento del yo, una relación de poder que sirve para normalizar una pauta particular de relaciones sexuales que oprimen al resto de diversidades sexuales y de género. Según este autor, “la

heterosexualidad existe no simplemente como una preferencia sexual, sino como una poderosa institución dentro de la sociedad patriarcal” (p.78).

Si nos situamos en la escuela como un espacio no neutral donde convergen relaciones de poder que a su vez ocupan un lugar central en la construcción de identidades, la heteronormatividad, en palabras de Estrada (2023), está imbuida en la cultura escolar de manera que pasa sutilmente desapercibida. Para Gansen (2017) las escuelas son “contextos sociales heteronormativos que a menudo reflejan las creencias y estructuras dominantes de la sociedad, especialmente las normas y comportamientos asociados a una apropiada sexualidad” (p. 256).

En este contexto heteronormativo vamos a centrarnos en las y los docentes como referentes en las aulas, esto es, en palabras de Lobianco (2021), como “los modelos y las influencias que recibimos en el transcurso de nuestra vida y que forman parte de la construcción de nuestra identidad, de nuestros sueños, metas, ideas y opiniones”. Según este autor, si en este proceso de construcción no nos encontramos con personas parecidas a nosotros, que compartan experiencias, frustraciones y ambiciones similares, acabamos por sentir que no hay espacio para nosotros, que necesitamos cambiar nuestra forma de ser o no seremos vistos, escuchados o reconocidos. En este sentido, “los referentes propuestos por el sistema educativo no siempre ofrecen paradigmas con los que todas las personas se puedan sentir identificadas ni permite reconocer identidades alternativas” (Hernández, 2020, p.97). Para ahondar en esta problemática vamos a sumergirnos en la teoría crip, esto es, un posible marco analítico desde dónde analizar cómo se construyen las identidades, así como referentes en el ámbito educativo.

Ahora bien, la reproducción y promoción de referentes heteronormativos es algo muy complejo que no debiera analizarse de manera aislada. La falta de referentes de identidades alternativas a la heteronormativa en el ámbito educativo guarda cierta relación, desde un análisis interseccional, con el peso que el enfoque capacitista -cuerpo capaz- tiene aún en el sistema educativo. En palabras de Vite (2020), el capacitismo entra “como un sistema de opresión que dota de privilegios a aquellas personas que cumplen con la integridad corporal obligatoria” (p.14). Dicho de otra manera, según McRuer (2022) en el marco de la teoría crip, el heterosexismo y el capacitismo son sistemas interdependientes que se requieren mutuamente para producir las distintas posiciones disponibles en los mismos (hombre/mujer, homosexual/heterosexual, capacitado/discapacitado). Así, “una performance de género/sexo/sexualidad contranormativa (intersex, trans, no heterosexual, femenina) es una performance discapacitada (causada por una deficiencia del cuerpo o la mente). Mientras que, una performance contranormativa de la capacidad (encarnar el sujeto discapacitado) suele conllevar una performance de género/sexo/sexualidad contranormativa. O, dicho de otro modo, una performance de sexo/género/sexualidad reconocible como legítima requiere determinadas capacidades y formas corporales” (García-Santesmases y Arenas-Conejo, 2017, p.125). La autora Maldonado (2019) nos muestra esta relación a través de un ejemplo que le surgió estando en un babyshower. La familia en ese momento, según la autora, expresó que no le importaba que el bebé fuera hombre o mujer lo importante era que viniera sano. Lo sano, en este sentido y según la misma autora, comienza con la diferenciación binaria y jerárquica de los órganos genitales, esto es, en sus palabras, una muestra de cómo hemos aprendido de desear en el marco de las economías afectivas heterocissexistas y

capacitistas, en las cuales ciertas formas de vida se entienden como objetos de decepción y figuras del fracaso.

De este modo y según las mismas autoras, “el capacitismo no es solo el sistema de prácticas que hace posible el discapacitismo, sino que también es, por ejemplo, una pieza fundamental del heterosexismo, en tanto que performar correctamente el género y la heterosexualidad requiere un conjunto de capacidades corporales” (Sanmiquel-Molinero y García-Santesmases, 2023, p.125).

Por tanto, es posible analizar desde la discapacidad la promoción y reproducción de referentes educativos heteronormativos en tanto que esta categoría ocupa “un lugar común retórico que, a través de su plasticidad movilizadora”, puede conferir peso discursivo y profundidad ontológica a la homosexualidad y otras identidades alternativas (Smilges, 2024, p.444). Este autor nos introduce el concepto de homo-ableismo para referirse “a cómo esta distribución desigual se vectoriza para materializar la homosexualidad como proyecto político e intelectual” (idem). Así mismo expone la homofobia como un problema epistemológico entretelado, en sus palabras, en el músculo de la investigación académica.

Desde su punto de vista, el contexto educativo debe entenderse como un espacio impregnado de la «enfermedad heterosexual» como una metáfora invertida que se refiere tanto a la despatologización de la homosexualidad como a la irracionalidad de la homofobia. A partir de esta metáfora sobre la “enfermedad heterosexual” es posible, según este autor, centrar el foco de atención en eliminar las prácticas homofóbicas y el lenguaje medico-discapacitista que las impregna. En definitiva, la importancia de cruzar categorías sociales, esto es, discapacidad/capacidad con género, sexualidad, edad, poder, violencia entre otras es fundamental para entender desde dónde nos construimos y, en concreto, desde qué posición ideológica y política la escuela construye identidades.

II. DisCrit y educación

Para el análisis de referentes educativos con identidades alternativas vamos a usar el enfoque de los Estudios Críticos de la Discapacidad (DisCrit) que se definen como “los estudios que rompen parcialmente con el modelo social de la discapacidad, fundamento de los llamados Estudios de la Discapacidad a secas” (McRuer, 2021, p.162). Este enfoque, proveniente del contexto anglosajón, argumenta que la discapacidad es una forma de opresión impuesta por la organización capitalista de la actividad sobre los cuerpos o mentes “biológicamente deficientes”.

En este sentido, la discapacidad crítica en su intersección con el feminismo permite, en palabras de Shelton (2020), introducir experiencias de activismo/defensa a favor de la justicia de la discapacidad y la promoción de una educación contra la violencia a partir de la atención al acceso, cuidado e interdependencia de las acciones que se llevan a cabo como docentes en la universidad. Su posicionamiento se argumenta en torno a un esfuerzo por vincular dos movimientos que, según él, han permanecido en gran medida aislados unos de otros, esto es, la enseñanza feminista contra la violencia de género y la teoría de la justicia y pedagogía crítica de la discapacidad. En sus palabras, en el ámbito de la educación feminista muchos educadores y educadoras que afirman valorar incluso la interseccionalidad, “descuidan la discapacidad como un sitio primario de opresión” (p.442).

Desde este enfoque, según Kulkarni y Chong (2021), es posible promover en las aulas prácticas de justicia restaurativa con la finalidad de alterar las normas homofóbicas, racistas y capacitistas que a menudo se encuentran arraigadas en los sistemas dominantes de gestión del comportamiento. Desde este enfoque activista, se promueve la visión de la escuela no sólo un escenario de reproducción de las normas sociales sobre el género, la sexualidad y la discapacidad sino también como espacio donde es posible la transformación social. De aquí la dualidad de la escuela como institución que, en palabras de Haddad (2019), por un lado, es relacionalmente justa y abierta a la representación de identidades multiculturales y alternativas y, por otro lado, relacionalmente injusta en tanto que mantiene y perpetúa la promulgación de identidades heteronormativas.

Otra experiencia en el ámbito educativo nos llega de parte de autores como Siuty y Meyer (2024) quienes nos proponen usar el enfoque “DisCrit Classroom Ecology” como un marco para la enseñanza y el aprendizaje que rechaza la posición deficitaria de los estudiantes marginados y reimagina la escolarización para amplificar sus ventajas. Este enfoque, en palabras de estos autores, “ofrece una visión significativa del proceso de aprender a enseñar, pero también pone de relieve las formas en que el capacitismo se normaliza como norma de competencia docente, creando así desafíos únicos para las comunidades terapéuticas discapacitadas” (s/n).

En concreto, su estudio se centra en utilizar este enfoque como “ancla” para conceptualizar las prácticas que se esfuerzan por transformar las escuelas en comunidades que celebran, honran y satisfacen las necesidades de los estudiantes multimarginados. El DisCrit Classroom Ecology es un enfoque sacado del estudio de Annamma y Morrison (2018) y que abarca cuatro componentes: (a) Currículo DisCrit, esto es, la comprensión histórica de la opresión estructural y sus conexiones con las experiencias actuales de los estudiantes, (b) Pedagogía DisCrit, que se centra en reconocer y cultivar los dones, puntos fuertes e intereses únicos de los estudiantes con minorías múltiples en el aula; (c) Solidaridad DisCrit que consiste en trabajar con los alumnos con minorías múltiples para elaborar estrategias que les permitan utilizar sus estrategias de resistencia para dismantelar las opresiones estructurales y, por último, la (d) Resistencia DisCrit, esto es, un principio rector que envuelve los demás componentes y que rechaza las creencias deficitarias sobre los alumnos marginados que impregnan los sistemas escolares y que actúan para patologizarlos, vigilarlos y controlarlos.

Este enfoque junto con la cripistemología (o teoría Crip) proveniente nuevamente del ámbito anglosajón y que hace referencia al término “cripple” (tullido en inglés), permite trabajar la interseccional entre sexo, género y discapacidad para entender, en palabras de Siuty y Meyer (2024), las dinámicas de poder particulares de este estudio sobre la experiencia única del profesorado con marginación múltiple, donde los participantes son a la vez opresores y oprimidos en su recorrido por los espacios de formación del profesorado y sus centros escolares. Este estudio pudo demostrar cómo las y los educadores son más que referentes en sus comunidades educativas, sino que además son personas cuyas experiencias en un mundo capacitista dan sentido y forma a la transformación de los espacios en las aulas escolares.

Esta experiencia está muy en la línea de otros estudios como el de Hancock et al. (2021), el de Locke et al. (2022) aplicado en este caso, en escuelas de primaria y secundaria o el de Annamma y Handy, (2019) quienes se sitúan en una crítica hacia la gestión tradicional de las aulas y del comportamiento como forma de establecer relaciones en el aula en tanto que la

concepción que existe entorno a la gestión del aula suele centrarse en controlar o erradicar el comportamiento del alumnado. En palabras de estas autoras “estas lógicas carcelarias limitan las formas en que los educadores pueden construir relaciones en el aula centradas en el amor y el respeto. Además, la gestión del aula y del comportamiento se basa a menudo en enfoques punitivos y verticalistas en los que las prácticas se dictan a los profesores y se ignoran los contextos del aula y a los alumnos” (p.442).

Otra experiencia es la de Friedman et al. (2022) quienes exploraron cómo las percepciones de los profesores sobre el racismo, el capacitismo y el modelo médico de discapacidad conformaban su comprensión de lo que es posible en la enseñanza y el aprendizaje. Mientras que la experiencia de Beneke et al. (2022) fue más allá en tanto que animó a las y los educadores de primaria que llevaran a cabo un proceso de alfabetización del enfoque DisCrit.

Desde este enfoque, es posible situar en el centro del análisis sobre referentes educativos la interseccionalidad entre sexualidad y discapacidad y, con ello, subvertir los imperativos de heterosexualidad obligatoria e integridad corporal o cuerpo mente capaz que, de manera sutil, impregnan las prácticas educativas.

III. Ser docente no heteronormativo en el aula

Ser docente, en palabras de Martínez (2016), “implica cumplir cabalmente con los estereotipos y roles de género establecidos por el sistema heteropatriarcal, para éste, los profesores deben asumir su labor, como una carrera de vida, por lo que su comportamiento dentro y fuera de los espacios escolares, siempre debe apegarse al orden, a la categorización y a las normas que emergen de estos procesos” (p.140).

El ser docente, en este sentido y según la misma autora, “no se queda en reproducir estos supuestos a través del ejemplo, sino que, además, deben promoverlos en las clases que imparten y en la enseñanza de los contenidos” (idem). Ello lleva a que, en este contexto heteronormativo y heteropatriarcal, la diversidad de orientaciones y expresiones sexuales y de género no se perciben y no se reconozca. La orientación sexual alternativa en estos espacios educativos es totalmente invisibilizada siendo así que, en los casos de presencia del colectivo LGBTIQ+, lo normal es hacer preguntas y esperar respuestas heteronormativas que se ajusten a la moral dominante.

En palabras de Torres (2012), “la sociedad está cada vez demandando un mayor reconocimiento de las diversidades, sin embargo, en la escuela pareciera difícil el reconocimiento de las diferencias” (p.16). Esa falta de reconocimiento de las diferencias, según recoge este autor en una cita de sus tesis, se debe no tanto al miedo de la persona a visibilizar su orientación sexual y de género sino al hecho de que puedan asociar dicha orientación a su capacidad como docente: “En las sombras, dentro de mi profesión no se incluye el hecho de que ellos sepan que yo soy homosexual, lo manejo siempre como un punto muy aparte, no es miedo, sino porque que se tiene la idea de que tu como homosexual no puedes estar a cargo de un grupo de niños, te ven como una persona rara y poco capaz, entonces, es por eso, que permanezco en las sombras”(p.141). Ello lleva a que la mayoría de las y los docentes dentro del espacio educativo prefieran, en palabras de Martínez (2016), ocultar su orientación no heterosexual o mantenerla desde cierta ambigüedad dejando siempre la sospecha, sin afirmar o negar abiertamente su pertenencia al colectivo LGBTIQ+.

Según la misma autora, vivir y mostrar en el espacio educativo una orientación sexual y de género indefinida, de alguna manera, contradice la ideología de inclusión y aceptación que permea en el discurso pedagógico. En palabras textuales de la autora, “fingir la orientación sexual, significa evitar la transgresión entre lo público -trabajo – y lo privado- no heterosexualidad- con el fin de preservar el deber docente y su estabilidad laboral” (2016, p.141), esto es, según Torres (2012), se establece una estrategia de diferenciación tajante entre ambos planos de identidad para evitar una exposición pública donde se cuestione su capacidad como docente en función de los genitales que tenga y su orientación sexual o de género.

La no visibilización del colectivo en estos espacios, según este autor, significa someterse a las “dinámicas y reglas del orden heteronormativo, participando en el juego de las apariencias. Y para ello se adiestra en las artes del ocultamiento, borra socialmente su yo y adopta el fingimiento, el engaño como modo de vida” (p.78). Así mismo, los artificios a los que llega para ocultar su identidad pueden llegar a representar un proceso confuso, cargado de malestar y presión al tener que mentir o no poder expresarse cómo es y siente. Por todo ello, el mismo autor concluye que “el significado de ser maestro gay, se vive, pero no se dice. Pareciera que no puede haber un maestro que habla, que siente, porque transgrede un modo de reconocer al docente aséptico” (idem).

En esta línea, los procesos de construcción identitaria que se viven en las escuelas otorgan un significado al ser docente que tiene a su vez sus efectos en una determinada forma de ser docente y, por ende, en la práctica educativa.

A continuación, vamos a reflejar aquellas experiencias que intentan, a través de la introducción de referentes LGTBI+Q en el ámbito educativo, la visibilización del colectivo en estos espacios y la necesidad de favorecer la construcción de identidades no heteronormativas y la promoción de entornos seguros.

IV. Narrativas de la campaña Espejos en el aula

Como se indicó al inicio del capítulo, Espejos en el aula es una campaña promovida por la FELGTBI+ en el marco de la vuelta al cole para el curso 2022-2023. Esta campaña dirigida a toda la comunidad educativa se centraba en la visibilización del profesorado perteneciente al colectivo LGBTI+ como modelos de referencia para el alumnado. El mensaje principal que se quería transmitir a través de este proyecto es el de: “Visibilízate en tu escuela y conviértete en un referente de la diversidad”.

En concreto, la campaña recoge cinco testimonios reales de profesores y profesoras para demostrar el gran beneficio que aporta su visibilización en las comunidades educativas. La importancia de estas narrativas radica en develar el significado particular, no universal, de la experiencia de la diferencia de estos sujetos en las escuelas como espacio de transformación social. En este sentido, se muestran las narrativas de estos profesores y profesoras no desde un “lenguaje estándar de la academia que, en palabras de Larrosa (2008), es un “lenguaje vacío, sin ningún sujeto” (p.51) sino desde un lenguaje que nos dé la verdad de lo que son las cosas y nos permita vivir en el mundo, hacer experiencia del mundo y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que pasa. Desde esta postura iniciamos con el testimonio de Elena.

Elena se describe ante el espejo como mujer, lesbiana que se dedica a ser profesora de lengua y literatura. Su testimonio inicia con la siguiente frase “yo creo que soy una buena docente porque estoy con mis alumnos al pie del cañón y siempre encuentran en mí no sólo una persona que les sabe enseñar sino también una persona en la que pueden confiar”. Elena, tras expresar de forma abierta en su clase que era lesbiana al responder a la pregunta de un alumno sobre si tenía novio, las familias se quejaron de ello aludiendo que hablar abiertamente de su homosexualidad suponía una forma de adoctrinamiento siendo que varias familias querían poner un parte a inspección educativa por ello. Ello le llevó a una crisis de ansiedad, a tener que dejar de dar clases y replantearse su “capacidad” como “buena” docente.

Este ejemplo muestra la violencia que vive una maestra en un centro educativo donde desde un enfoque capacitista se cuestiona el ejercicio docente de una mujer homosexual. Así mismo, Elena relata como un alumno de primero de la ESO que, tras haber expresado Elena su homosexualidad, le preguntó que si todos fuéramos del colectivo LGTBI+ nos extinguiríamos. Lo que refleja el pensamiento médico-biológico capacitista que aún permea en parte de nuestra sociedad. Su testimonio continúa con la frase que le dijo una de las madres delegadas en el centro y madre también de una hija del colectivo LGTBI+. Ella se atrevió, en palabras de Elena, a expresar ante la clase que Elena aportaba cosas muy buenas a los alumnos, no obstante, al ser madre delegada se veía obligada a hacer lo que tenía que hacer (poner un parte ante inspección educativa) porque el grupo de padres se lo decían.

Elena otorga una gran importancia a tener referentes LGTBI+ en las aulas desde pequeños, en sus palabras “una infancia sin referentes y sin saber nombrar lo que sientes siempre es más complicada (...) ser una docente visible siempre merece la pena porque, a pesar de que puedas llevarte esos palos y esas decepciones frente a una serie de alumnado, hay mucho otro alumnado que te necesita y por el que tienes que estar”.

Otro testimonio es el de Mikel presentado como hombre trans, maestro, madre, amigo y marido. Decidió hacer la transición cuando le cambiaron de destino a otro centro educativo. Para él la transición era una cuestión de supervivencia. En sus palabras, “el centro donde realicé la transición influyó mucho a la hora de realizarla, porque era un centro un poco peculiar, la zona donde se encontraba, el pueblo donde se encontraba, pero es verdad que las personas que me rodeaban me empujaron y me arrojaron de una manera que fue relativamente sencilla”.

Este proceso de transición marcado por la masculinización de pecho, Mikel indica como salió del centro siendo mujer y volvió al centro educativo siendo hombre. En este proceso de vuelta al centro lo recuerda con cariño, tanto compañeros como alumnado le preguntaban que qué tal estaba y le decían que le veían muy bien. De ese momento, Mikel afirma que se quedaría con una pregunta que le hizo un alumno de 10 años, ésta fue ¿entonces, a qué baño entras?

El siguiente testimonio es de David, profesor de matemáticas, tímido, vergonzoso, pero con muchas ganas de enseñar. David nos cuenta que, cuando aún no se había visibilizado en el aula (como gay) siempre oías hablar y todo el mundo comentaba sobre tu vida privada y sobre lo que no sabían, esto era bastante incómodo. En sus palabras, “yo tenía que ceñirme a mi asignatura, a ser profesional y ya está y sabes que, a los profesores, los alumnos comentan cosas, pero no te gustan, evidentemente”. David se vivió una situación en el aula que le marcó a la hora de tomar la decisión de visibilizarse como miembro del colectivo. Este hecho se dio

un día a la vuelta del recreo cuando una alumna se echó a llorar en la clase. Él mandó al resto del alumnado deberes y salió al pasillo con la alumna para preguntarle qué le pasaba. Ella le contó que sus compañeros, por ser ella lesbiana, le habían dicho que no se merecía tener hijos y que, si algún momento llegaban a un colegio o un instituto, se merecían que les pegaran una paliza.

Para David fue “bastante duro oír eso” no conseguía tranquilizarla y ello le llevó a abrirse a ella, al hacerlo vio que eso, en cierta medida, la tranquilizaba. Esta experiencia le llevó a que, al día siguiente, decidiera visibilizarse. El alumnado de esta clase mostraba respeto por David como profesor de matemáticas, ello, según David, le ayudó en cierta medida a que vieran que la persona que tenían delante, a la que respetan por su capacidad como “buen docente”, era diferente y que lo que le habían hecho a la compañera, de alguna manera, también se lo estaban haciendo a él.

En su testimonio se muestra de nuevo como el discurso capacitista y heteronormatizado recae sobre los cuerpos de las personas que responden a ese modelo. Detrás de la insinuación de que una mujer lesbiana no se merece tener hijos se expone el pretexto a un privilegio y es que, los que son heteronormativos sí merecen tener hijos. Es necesario en este sentido romper con la percepción esencialista de la sexualidad y la reproducción como algo que de lo que puede disfrutar “ciertas personas”, dejando de lado otros cuerpos.

Otra iniciativa que llevó a cabo David, tras un encuentro de la FELGTBI+ sobre la importancia de crear espacios seguros en las escuelas, fue lo que denominó “familia LGTB”. David expresa que “los centros necesitan espacios seguros y qué mejor que los profesores seamos los que hagamos estos espacios”.

El cuarto testimonio es el de María José, maestra, lesbiana visible en un colegio de un pueblo pequeño. En su testimonio, ante la frase “mamá, mi profe de música es lesbiana” nos narra que seguramente más de uno de su alumnado ha llegado a casa con esta frase y que, puede haber sido expresado como quien dice “hoy está lloviendo”, pero que en otros casos puede haber sido expresada desde el roce, ficción, como algo negativo. Ante las quejas de las familias, María José reacciona hablando con ellas sobre todo porque considera que es una cuestión de desconocimiento, para que la conozcan y la escuchen desde la calma. Ella, además de ser referente en el aula, trae a sus clases otros referentes, en este caso, a Tchaikovski, autor de música de la época del romanticismo y homosexual.

Tiene un cuento donde aparecen imágenes sobre la vida de este autor, y cuando sale la imagen que se casa con una chica la cara de este músico, a su interpretar, es de bastante enfado, tristeza y descontento lo que lleva a explicar a su alumnado la causa, ésta es, según ella, porque en aquella época Tchaikovski no podía mostrarse tal y cómo era. Estas prácticas María José las enmarca en un contexto de activismo, considera fundamental que las, los y les niños tengan alguien con quien contar. En sus palabras “mi infancia y mi adolescencia hubiera cambiado muchísimo si hubiera tenido referentes en el aula, no hubiera tenido tantos miedos y me hubiese desarrollado como una niña o un niño natural, como el resto de niños y niñas, con su proceso de desarrollo natural”. Este tipo de activismo confronta, en palabras de sei “los fundamentos ideológicos “capacitistas”, tras los que subyace la exclusión en los entornos físicos de las personas que no poseen un cuerpo estandarizado o normalizado” (p.86).

El quinto testimonio es el de Rubén que se define como maestro gay cansado del “y fueron felices” de los cuentos. En palabras de Rubén, “el poder ser uno mismo con todo el mundo, sin tener que esconderme u ocultar una parte de mí mismo, creo que me empodera de alguna forma”. El paso que dio en la escuela de visibilización de su identidad sexual lo dio de manera más orgánica que cuando lo hizo en el ámbito personal donde sí sintió que tenía que dar explicaciones de por qué era gay. Una vez pasada esa transición, entendió que ser gay es algo normal y no una excepción a la norma.

A David una de las frases que más le enfadan es la de “los niños pequeños no se enteran de nada”, es una frase que, en sus palabras, muchos sectores de la sociedad repiten, incluso sectores que están de acuerdo con que se visibilice la homosexualidad o la diversidad familiar a través de películas infantiles o cuentos. Cualquiera que trabaje con la infancia sabe, en palabras de David, que los niños pequeños se enteran de todo: “si tú a un niño pequeño le sensibilizas o normalizas según qué cosas, todo eso, ya lo lleva dentro, aunque tú creas que no se entera de nada, él ya lo lleva dentro y eso le va a ayudar a ser un adulto competente, abierto y tolerante, ósea a ser una mejor persona yo creo”.

Para él la frase “y fueron felices para siempre”, es la típica frase con la que finalizan todos los cuentos y películas de su infancia. Esta frase le despierta un sabor agri dulce al tiempo que le da coraje ya que, en sus palabras, “nunca he visto un “y fueron felices” con el que se hubiera sentido identificado, siempre eran felices un príncipe y una princesa, nunca eran felices dos príncipes”. Entonces, según David, “cuando empecé a darme cuenta que me gustaban los chicos, creo que pensaba que eso era sinónimo de que no iba a ser feliz porque yo no tenía esos referentes”. De ahí que considera que es muy importante ser referente para los niños, no importa qué edad.

David visibiliza lo que Alberti y Maroni (2021) expresaron como “imperativo de la felicidad que recae sobre determinadas existencias generando guiones normativos que, a la vez que producen el imaginario de que son esos los caminos para arribar a un futuro feliz, introducen modos de vida heterocentros (...) alinean cuerpos heteronormales y amenazan con la infelicidad como castigo ante la desviación” (p.864). En este sentido, el imperativo de la felicidad no sólo impregna marcos normativos que regulan la construcción de identidades y sexualidades, sino que influye en la toma de decisiones, en los objetivos de vida y aspiraciones de aquellos que se encuentran en los márgenes de este sistema y donde el desvío es impuesto como un fracaso ante el estilo de vida normativo. En palabras de estos autores, el “fracaso que puede darse de manera no intencional por parte del sujeto, porque las diferencias de clase, de géneros y de sexo, el capacitismo, los procesos de racialización y la diáspora funcionan como tecnologías y discursividades opresivas, que propician el fracaso obligatorio de los grandes mandatos sociales, económicos, culturales y afectivos” (p.865)

V. Conclusiones

En este capítulo he intentado poner en relieve la importancia de utilizar el enfoque DisCrit para el análisis sobre cómo se lleva a cabo la construcción de identidades en el marco educativo, cómo se construyen las referentes y, en particular, las formas de ser docentes siendo así que, sus efectos permean en la práctica educativa contraponiéndose en ocasiones a los discursos ideológicos inclusivos. En este capítulo también se ha intentado, por un lado, situar el cuerpo como uno de los elementos principales en la construcción del ser diferente y,

por otro lado, posicionar la escuela en un sitio incómodo en tanto que tiene una gran responsabilidad en la reproducción de representaciones negativas y capacitistas sobre el diferente. En esta línea y abogando por las palabras de Torres (2012), a) “Ser docente es más que un hacer, implica un modo de reconocerse, es decir, una identidad; Ser docente no se realiza en la adscripción a un rol; sino que es un proceso de subjetivización” (p.34).

Desde este punto de vista, es importante seguir investigando sobre la vivencia de ser maestro no heteronormativo en las escuelas y cómo, a través de prácticas como las que promueve la campaña Espejos en el aula, se pueda visibilizar los mecanismos que se generan en los centros educativos y que pudieran ser tanto de opresión como de resistencia.

V. Referencias bibliográficas

- Annamma, S. A. & Handy, T. (2019). DisCrit solidarity as curriculum studies and transformative praxis, *Curriculum Inquiry*, 49(4), 442–463. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1665456>
- Alberti, C., Maroni, A. (2020). El fracaso como plataforma: una crítica queer a los guiones de felicidad marica, *XIII Congreso Argentino de Salud Mental*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Beneke, M. R. & Love, H. R. (2022). A DisCrit analysis of quality in early childhood: Toward pedagogies of wholeness, access, and interdependence. *Teachers College Record*, 124(12), 192-219.
- Estrada Chauta, J.C. (2023). Disidencias sexuales y de género en la escuela ¿Una institución reproductora o transformadora?, *Boletín Redipe*, 12(5), 2023 (Ejemplar dedicado a: Ethopolitics: Education, Gender and Development), págs. 49-59.
- Francisco Amat, A., Aguirre García-Carpintero, A. y Moliner Miravet, L. (2018). Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 93-108. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>
- Friedman, C. (2023). Explicit and implicit: Ableism of disability professionals. *Disability and Health Journal*, 16(4), 101482. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2023.101482>
- Gansen, H. (2017). Reproducing (and disrupting) heteronormativity: gendered sexual socialization in preschool classrooms. *Sociology of Education*, 90(3), 255-272. <https://doi.org/10.1177/0038040717720981>
- García-Santesmases Fernández, A. y Arenas-Conejo, M. (2017). «Playing Crip: The Politics of Disabled Artists’ Performances in Spain». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(3), 345-351. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1327804>
- Haddad, Z. (2019). Understanding identity and context in the development of gay teacher identity: perceptions and realities in teacher education and teaching. *Education Sciences*, 9(145), 1-13, <https://doi.org/10.3390/educsci9020145>

- Hancock C. L., Morgan C. W., Holly J. Jr. (2021). Counteracting dysconscious racism and ableism through fieldwork: Applying DisCrit classroom ecology in early childhood personnel preparation. Topics in *Early Childhood Special Education*, 41(1), 45–56. <https://doi.org/10.1177/0271121421989797>
- Hernández Quintana, B. (2020). La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. *Propuestas didácticas. Lenguaje y Textos*, 0(51), 95-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11555>
- Kulkarni, S. S., & Chong, M. M. (2021). Teachers of Color Implementing Restorative Justice Practices in Elementary Classrooms: A DisCrit Analysis. *Equity & Excellence in Education*, 54(4), 378–392. <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2000519>
- Larrosa, J. (2008). “Una lengua para la conversación”. En: Maaschelein y Simons (eds.): *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*, pp. 45-56. Barcelona: Laertes
- Lobianco, B. (2021). La importancia de referencias LGBTQIA+ en el entorno laboral, *Blog VTEX*. Recuperado a partir de <https://vtex.com/latam/blog/institucional-latam/la-importancia-de-referencias-lgbtqia-en-el-entorno-laboral/>
- McRuer, R. (2022). Teoría crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad, *Reis. Rev.Esp.Investig.Sociol*, (179), 159-166.
- Maldonado Ramírez, J. (2019). Los fracasos de la discapacidad: Desear hijos sanos, *Blog Nexos*. Recuperado a partir de http://https://discapacidades.nexos.com.mx/los-fracasos-de-la-discapacidad-desear-hijos-sanos/#_ftn2
- Martínez Salcido, L. (2016). Ser docente no heterosexual: Ser, pero no existir. Primeros hallazgos. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 137-143.
- Sánchez Barrera, E. L., (2017). El movimiento LGBT (I) en Colombia: la voz de la diversidad de género. *Logros, retos y desafíos. Reflexión Política*, 19(38), 116-131.
- Sanmiquel-Molinero, L. y García-Santesmases Fernández, A. (2023). Actas del IX Congreso de la Red Española de Política Social, Vol. 1, Tomo 2, (Parte I: Políticas sociales, cuidados y atención a la dependencia), págs. 124-129
- Seidler, V. J., Moreno, H., y Amador, C. (1995). Los hombres heterosexuales y su vida emocional. *Debate Feminista*, (11), 78–111.
- Shelton, S. Z. (2020). Integrating Crip Theory and Disability Justice into Feminist Anti-Violence Education. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 441–463. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.704>
- Siuty, M. B., & Meyer, K. M. (2024). Cripistemologies of Teacher Education: Centering Disabled Ways of Knowing in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00224871241301996>

- Smilges, J. L. (2024). The Homo-ableist Imagination. *College English*, 86(6), 443-446,466.
Recuperado a partir de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/homo-ableist-imagination/docview/3106486462/se-2>
- Torres, J. (2012). *La construcción del significado en torno al ser docente en maestros gay en nivel universitario*. [Tesis para obtener el grado de maestro en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, D.F]
<http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/65551>
- Vite, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Revista Nómadas*, (52), 13-27.

Capítulo 3. Salud sexual y celos en la población LGTBIQA+

Dra. Yolanda Medina Mesa

Universidad de Cádiz

Amor Espinosa García

Universidad de Cádiz

Dr. F. Javier del Río Olvera

Universidad de Cádiz

I. Salud sexual

En 1975, tras un encuentro sobre Educación y Tratamiento en Sexualidad humana, la Organización Mundial de la Salud define por primera vez el concepto de salud sexual como “Sexual health is the integration of the somatic, emotional, intellectual, and social aspects of sexual being, in ways that are positively enriching and that enhance personality, communication, and love”. Algunas conclusiones a las que llegaron tras ese encuentro fueron que, a través de la educación y la formación, se podían desarrollar actitudes positivas hacia la sexualidad como componente integral de la salud. Además, la educación sexual para el público en general debe de ser la máxima prioridad por su importancia en la prevención y que la educación, el asesoramiento y la terapia deben considerarse inseparables para conseguir una salud sexual óptima.

El Informe de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (1994) define la salud sexual y reproductiva como un estado general de bienestar físico, mental y social, y no la mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el aparato reproductor y sus funciones y procesos. La salud reproductiva implica que las personas puedan tener una vida sexual segura y satisfactoria. En salud sexual, el objetivo es optimizar la vida y las relaciones personales, y no simplemente brindar asesoramiento y atención en materia de reproducción y enfermedades de transmisión sexual.

Actualmente, en 2025, si consultamos la página web de la Organización Mundial de la Salud, observamos que están publicadas las definiciones de los principales términos relativos a la salud sexual, entre ellos define *Sexo*, como las características biológicas que definen a los seres humanos como hombres o mujeres aunque no son excluyentes entre sí; *Salud sexual*, como un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, la cual no es la ausencia de enfermedad, disfunción o incapacidad. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia; *Sexualidad*, como un aspecto central del ser humano y abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales y *Derechos sexuales*, como la aplicación de los derechos humanos existentes a la sexualidad y a la salud sexual. Protegen el derecho de todas las personas a satisfacer y expresar su sexualidad y a disfrutar de la salud sexual, con el debido respeto por los derechos de los demás, dentro de un marco de protección frente a la discriminación.

Según la OMS (2018), los derechos fundamentales para la realización de la salud sexual son los siguientes:

- El derecho a la igualdad y la no discriminación;
- El derecho a no ser sometido a torturas o a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes;
- El derecho a la privacidad;
- Los derechos al grado máximo de salud (incluida la salud sexual) y al nivel máximo de seguridad social;
- El derecho al matrimonio y a formar una familia con el libre y completo consentimiento de ambos esposos, y a la igualdad dentro del matrimonio y en el momento de disolución de este;
- El derecho a decidir el número de hijos que se desea tener y el intervalo de tiempo entre los nacimientos;
- Los derechos a la información y a la educación;
- Los derechos a la libertad de opinión y de expresión; y
- El derecho a la reparación efectiva en caso de violación de los derechos fundamentales.

Igualmente, en la página web de la OMS se describen los principales elementos conceptuales de la salud sexual desde una perspectiva holística y positiva entendiéndose en los contextos sociales, económicos y políticos específicos:

- La salud sexual consiste en el bienestar, y no meramente en la ausencia de enfermedad.
- La salud sexual implica el respeto, la seguridad y la libertad frente a la discriminación y la violencia.
- La salud sexual depende de goce de determinados derechos humanos.
- La salud sexual es pertinente a todo el ciclo vital de las personas, sean jóvenes o mayores, y no solo en los años de edad fecunda.
- La salud sexual se manifiesta por medio de diferentes sexualidades y formas de expresión sexual.
- La salud sexual está influenciada de manera crítica por normas, funciones, expectativas y dinámicas de poder relacionadas con el género.

La World Association for Sexual Health (WAS) es una Confederación que está luchando a nivel mundial para que todas las personas tengan acceso a la salud sexual, los derechos, la justicia y el placer. En su página web describen ocho resultados en su Teoría del cambio, entre ellos:

1. Las personas toman decisiones de salud sexual informadas, autónomas, éticas y respetuosas.
2. Se aplican leyes y políticas para garantizar la salud sexual, los derechos y la justicia para TODOS.
3. Las actitudes y creencias positivas respecto al sexo son adoptadas en todo el mundo y la diversidad es ampliamente aceptada.

4. El conocimiento científico sobre la sexualidad, basado en evidencias y derechos, basado en la experiencia y sensible al contexto, es ampliamente accesible y no está censurado.
5. La igualdad de género se logra dentro de la comprensión más amplia del género, incluida la de las personas trans y de género diverso.
6. La violencia y el daño sexual se eliminan en todas las circunstancias.
7. La educación sexual integral es una práctica habitual dentro y fuera de la escuela.
8. Los estándares profesionales están bien desarrollados y regulados según pautas éticas y de mejores prácticas para garantizar la más alta calidad de los servicios clínicos y de salud sexual en todo el mundo.

En cuanto a la salud sexual de las personas del colectivo LGTBIQA+ podemos decir que, la agrupación de entidades LGTBI+ de la Comunidad Autónoma de Andalucía, “Andalucía Diversidad LGBT”, en su página web hacen referencia al estudio publicado por la Confederación Salud Mental España y la Mutua Madrileña (2023) sobre la situación de la salud mental en España y una de las conclusiones a las que llegan es que las personas del colectivo LGTBIQA+ tienen más riesgo de padecer situaciones difíciles de salud mental, ya que pertenecer al colectivo supone un riesgo por el rechazo y la discriminación y esto favorece la violencia. Además, los resultados del estudio indican que este colectivo reporta en mayor medida haber sufrido depresión (55.4%), ansiedad prolongada (48.2%), ideación o intento de suicidio (32.1%), y autolesiones (19.5%). Igualmente, según este estudio, el colectivo LGTBI es una población infra atendida por los/as especialistas en salud mental ya que tienen una mayor probabilidad de consumir psicofármacos, pero no se observan diferencias significativas sobre la probabilidad de acudir al/la psicólogo/a o al/la psiquiatra en comparación con la población general.

Por otro lado, en la página web de “Andalucía Diversidad LGBT” se informa que la población Queer es más susceptible, en comparación con la población cis hetero, de sentir insatisfacción vital, vergüenza y/o culpa además de LGTBIQAfobia interiorizada, mantener conductas como afrontamiento a problemas de consumo de alcohol y otras drogas, sufrir acoso o de padecer condiciones del estado del ánimo como son la depresión o la ansiedad.

Calderón y colaboradores (2019) realizaron un estudio donde recogieron las narrativas de 67 personas con experiencia de vida trans para identificar las barreras y los facilitadores en el acceso a los servicios de salud sexual y salud reproductiva. Los resultados indican que las necesidades generales en salud sexual y salud reproductiva incluyen:

1. Control prenatal y consultas obstétricas.
2. Atención de las violencias basadas en género.
3. Servicios de aborto y post-aborto.
4. Acceso a mamografía, histerectomía y ecografía transvaginal.
5. Consulta de sexología, ginecología, urología, anticoncepción y servicios de fertilización.
6. Educación sexual integral.
7. Servicios de salud mental y apoyo psicosocial.
8. Atención y tratamiento de ITS (infecciones de transmisión sexual).

También indican que es una necesidad urgente llevar a cabo la adaptación de los servicios de salud sexual y salud reproductiva con el fin de aumentar el acceso a servicios de atención dignos y de calidad fundamentados en el reconocimiento de sus necesidades, identidades y circunstancias. El objetivo es conseguir la búsqueda de una atención igualitaria y equitativa por parte de las personas trans acercándonos a lograr la cobertura universal en salud sexual y salud reproductiva en 2030 y a prestar servicios de salud más equitativos, inclusivo y libres de discriminación.

En cuanto a la promoción de la salud sexual, el Acta publicada en Mayo 2000 de la reunión entre la Organización Panamericana de la Salud (OPS) junto con la Asociación Mundial de Sexología (WAS) indica que entre las estrategias que proponen, la 1.4 describe como objetivo eliminar el terror, el prejuicio, la discriminación y odio relacionados con la sexualidad y las minoría sexuales, enfatizando la relación entre la falta de conocimiento y de información en el mantenimiento de las actitudes negativas. Señalan que las personas erotofóbicas (respuesta afectivo-evaluativa negativa a los componentes placenteros de la sexualidad) tienen reacciones más negativas a la hora de expresarse sobre la sexualidad, y no se preocupan por usar un método anticonceptivo antes de la actividad sexual. Algunos de los componentes y acciones específicas de esta estrategia incluyen por un lado promover la comprensión del espectro de las identidades masculina y femenina dentro de una gama que incluya heterosexual, homosexual, bisexual, bigénero y transgénero y, por otro lado, disminuir la homofobia entre individuos de todas las orientaciones sexuales.

En la actualidad, la Universidad de Sevilla ha publicado en su página web que se ha puesto en marcha un programa denominado “Punto de Salud Sexual” que está enmarcado dentro de los programas de Promoción de la Salud de la Universidad de Sevilla. El objetivo de este programa es asesorar y concienciar a la comunidad universitaria sobre bienestar afectivo-sexual y prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS). Ofrece atención gratuita, segura y confidencial, donde los especialistas brindan a las personas interesadas información y recursos sobre diversos aspectos de la salud sexual, incluyendo educación y empoderamiento sexual, consentimiento, autoestima, diversidad de género y orientación sexual, prevención de ITS, y el fenómeno del chemsex. También se abordan cuestiones como la discriminación por identidad de género u orientación sexual, el bienestar emocional en las relaciones y la violencia en el ámbito afectivo-sexual. El programa ofrece asesoramiento sobre:

- Salud mental y la sexualidad.
- Consentimiento y comunicación en las relaciones.
- Cuerpo y autoestima.
- Educación y empoderamiento sexual.
- Violencia y abuso en relaciones sexuales y de pareja.
- Discriminación por orientación sexual o identidad de género (Protocolos).
- Salud sexual en relaciones diversas.
- Información y prevención sobre Infecciones de transmisión sexual (ITS).
- Derechos sexuales y reproductivos.
- Diversidad de género y orientación sexual.
- Recursos y apoyo para personas LGBTIQ+.
- Relaciones afectivas en la comunidad LGTBIQA+.
- Recursos y apoyo para personas LGBTIQ+.

- Atención a la salud sexual en personas trans.
- Información chemsex (consumo voluntario de sustancias en contexto sexual).

II. Celos

2.1. Definición y conceptualización de los celos

Los celos en las relaciones de pareja han sido ampliamente estudiados a lo largo de la historia, por lo que nos encontramos con diferentes definiciones. En primer lugar, Hansen (1982) sugirió que los celos son “una reacción protectora a una amenaza percibida a una relación valorada”. Más tarde, White (1993) los define como una interacción de pensamientos, sentimientos y conductas, que promueven la pérdida de autoestima y calidad de pareja ante la amenaza percibida, real o no, de una atracción entre la pareja y un/a posible rival. Por otra parte, otros autores proponen que los celos son un estado, que, dependiendo del contexto, puede despertar distintas emociones, como tristeza, ira o miedo (Hart & Legerstee, 2013). Por otra parte, la CIE 11 (Organización Mundial de la Salud, 2019) define los celos como la idea delirante de que la pareja sexual le es infiel a uno.

Esta emoción conlleva una mezcla de sentimientos asociados con el malestar, como son la ansiedad, el miedo o la tristeza, junto a pensamientos sospechosos o imaginarios sobre la posible infidelidad o pérdida. La persona celosa experimenta un gran temor a ser reemplazada, ira hacia la pareja y/o el/la rival e inseguridad acerca de su propio valor en la relación. Además, los celos suelen estar acompañados de comportamientos de vigilancia o control, motivados por la necesidad de asegurar exclusividad en la relación de pareja (Ahlen et al., 2023). Por tanto, esta combinación de componentes emocionales, cognitivos y conductuales hace que los celos sean considerados como un fenómeno complejo.

Algunos autores como Fernández y colaboradores (2023), consideran que los celos en dosis moderadas, pueden llegar a tener una función adaptativa al alertar sobre posibles amenazas en la relación, y motivar a realizar acciones para proteger el vínculo. Sin embargo, debido al malestar que generan, se perciben como una emoción problemática.

En resumen, los celos son una respuesta emocional ante el temor a perder una relación que se considera valiosa, con manifestaciones que van desde pequeñas inquietudes, hasta fuertes reacciones emocionales y conductuales que pueden afectar gravemente a la relación de pareja.

2.2. Tipos de celos

Al hablar de celos, es importante distinguir entre celos situacionales o “normales” y celos patológicos, ya que las consecuencias en la pareja son muy diferentes.

Los celos situacionales son aquellos que surgen de forma proporcionada ante amenazas que son reales y concretas. Sentir un leve grado de celos ante situaciones amenazantes puede considerarse una reacción comprensible y manejable, que no interfiere con el funcionamiento cotidiano ni con la confianza en la pareja. Por el contrario, se habla de celos patológicos cuando la respuesta emocional es extrema y persistente, hasta llegar a ser desadaptativa. En este caso, la persona experimenta los celos de forma frecuente y con excesiva intensidad, sin evidencia objetiva que los justifique, y además los maneja de forma inadecuada. La

literatura propone que los celos se consideran patológicos cuando superan el nivel de posesividad socialmente aceptable, volviéndose una preocupación central en la vida de la persona (Mullen, 1991).

En síntesis, los celos normales son puntuales y proporcionados, como respuesta ante amenazas objetivas, manejable con comunicación y confianza, y los celos patológicos implican una reacción extrema y reiterada, y generalmente sin evidencias objetivas.

2.3. Celos y redes sociales

En la actualidad, las tecnologías y las redes sociales se han convertido en un eje de interés, ya que ofrecen nuevas formas de interactuar y, a la misma vez, aumentan las posibilidades de sospecha o vigilancia. El uso frecuente de estas redes ha generado nuevas formas de interacción que pueden desencadenar comportamientos de vigilancia excesiva o comparaciones continuas con otras personas, como fotos con terceros, “me gusta” en publicaciones, tiempos de conexión o vista de la última hora en línea. Además, la inmediatez y accesibilidad a la información incrementa la probabilidad de malentendidos y reacciones impulsivas, alimentando así la espiral de los celos (Frampton & Fox, 2018).

Una revisión sistemática de Tandon y colaboradores (2021) identificó múltiples factores que alimentan los celos inducidos por las redes sociales: factores personales, como la inseguridad personal o rasgos de personalidad, factores de la relación de pareja, como el nivel de confianza o la comunicación, factores relativos al rival, como la presencia de exparejas en línea, y las características de la plataforma, como la visibilidad pública de las interacciones o la permanencia de publicaciones.

El impacto de estos celos en la relación de pareja puede ser significativo. Investigaciones recientes señalan que los celos en las redes se asocian con menor satisfacción en la relación y bienestar personal. Además, cuando la comunicación de pareja no es adecuada, los efectos negativos de los celos tienden a acentuarse, mientras que buenas habilidades comunicativas pueden mitigar este impacto (Kovan, 2023).

Este tipo de celos están vinculados con dinámicas de abuso psicológico en línea. Estudios sobre violencia digital de pareja señalan que las personas con altos niveles de celos tienden a promover comportamientos como Ciber-vigilancia o acoso virtual hacia sus parejas, llegando a monitorear su actividad en redes, enviar mensajes de control e incluso utilizar sus redes para amenazar (Deans & Bhogal, 2019). De esta forma, el ámbito virtual puede trasladar los celos al terreno del ciberacoso y la violencia de pareja, convirtiéndose en una extensión del control (Tandon et al., 2021).

En resumen, las nuevas tecnologías han ampliado los celos en el contexto de las redes sociales. A la vez que se facilita la conexión, se ofrecen más “estímulos” que pueden ser interpretados por la persona celosa, afectando a la confianza y generando conflictos en la relación.

2.4. Teorías psicológicas sobre los celos

A continuación, se resumen algunas de las teorías psicológicas más relevantes que explican el origen y la función de los celos.

2.4.1 *Perspectiva evolutiva*

Entiende los celos como un mecanismo de defensa innato, con el objetivo de proteger la exclusividad de la relación de pareja, aumentando las probabilidades de éxito reproductivo y la supervivencia (Chung & Harris, 2018; Fernández et al., 2023). A pesar de su influencia, tiene críticas, pues no lo explica todo. La expresión e intensidad de los celos varía según la cultura, el contexto y las personas, por lo que se puede concluir que factores sociales y de aprendizaje también tienen un papel fundamental (Zandbergen & Brown, 2015). En resumen, esta perspectiva ofrece una base sobre la función originaria de los celos, como es proteger la pareja y la descendencia, pero es insuficiente para entender la manifestación de estos, ya que está modulada por normas sociales, culturales y de personalidad.

2.4.2. *Teoría del apego y rasgos de personalidad*

En relación a la teoría del apego, las experiencias tempranas con las figuras de apego forman los estilos de apego, que luego se relacionan con la forma de vincularse con la pareja cuando se es adulto/a. Hay estudios que demuestran que las personas con apego inseguro (ansioso o ambivalente) tienden a ser más propensas a experimentar celos en sus relaciones de pareja (Sullivan, 2021). El apego ansioso es un predictor importante, ya que las personas que muestra más celos, a menudo se sienten menos seguras en sus relaciones de pareja (Fernández et al., 2025). Esta perspectiva ayuda a explicar por qué algunas personas son más celosas que otras. Sin embargo, una crítica es que no todas las manifestaciones de celos derivan solo del tipo de apego, pues personas con un apego seguro pueden experimentar celos.

2.4.3. *Enfoque sociocultural*

Según una revisión de estudios sobre los celos románticos (Karakoçoğlu & Hasdağ, 2024), se concluye que los celos son una emoción universal, pero existen diferencias interculturales en su forma de vivirlos. Los factores desencadenantes de los celos pueden ser parecidos en todas las culturas, pero los eventos que causan esos celos pueden ser muy diferentes, lo que muestra la variabilidad cultural (Martínez-León et al., 2017).

En resumen, cada perspectiva teórica aborda alguna faceta de los celos, pero ninguna de ellas los abarca de forma completa. Un modelo integrador consideraría que los celos surgen de la interacción entre diferentes factores: personales (biología, personalidad, estilo de apego, autoestima), interpersonales (dinámica de la relación: amor, satisfacción, historia de infidelidades, comunicación) y socioculturales (cultura, normas, redes sociales, etc.).

2.5. Consecuencias de los celos en la relación de pareja

Los celos no sólo afectan a la persona que los siente y los expresa, sino que también afecta a la pareja (Martínez-León et al., 2017). Estos, tanto los experimentados como los percibidos, están relacionados con una mayor ambivalencia en la relación de pareja, pudiendo afectar esta ambivalencia a la satisfacción y estabilidad de la relación de pareja (Đurić et al., 2024).

Suelen provocar un aumento de la ansiedad y los síntomas depresivos, especialmente en personas con estilo de apego ansioso (Kim et al., 2018). Se asocian con consecuencias negativas como la violencia verbal, física y el consumo de alcohol. Las personas que tienen antecedentes de infidelidad experimentan los celos con síntomas más graves (Ahlen et al., 2023). Puede ir desde niveles moderados, que podrían resolverse mediante la comunicación, hasta niveles desproporcionados, llevando a conductas negativas, como la violencia contra la pareja (Nascimento & Little, 2019).

En relación a las consecuencias negativas de los celos, se destacan los altos porcentajes de violencia de género registrados, mostrándose un total de 1.033 asesinatos, de 2003 a 2019 (Pastor-Gosálbez et al., 2021), ya que es obvio reconocer la relación entre los celos y los comportamientos derivados de estos, que como muestra la bibliografía, pueden desembocar en violencia.

En resumen, pueden tener consecuencias negativas, afectando tanto al otro miembro como a la relación en general. El estado emocional se suele manifestar en comportamientos destructivos, llegando a consecuencias muy graves.

2.5.1. Consecuencias de los celos en la sexualidad

En el ámbito sexual pueden aparecer diferentes conductas, desde un desinterés aparente, derivado de las preocupaciones de celos, hasta una gran actividad sexual, con el fin de demostrar a la pareja su suficiencia en esta área y ahuyentar las necesidades sexuales buscadas en otra persona. De la misma forma, la ausencia de deseo sexual por parte de la pareja puede ser una señal inequívoca para la mente de la persona celosa, de la existencia de relaciones sexuales con otra persona (Echeburúa & Fernández-Montalvo, 2010).

Según Pinho y colaboradores (2024), las personas celosas pueden proyectar sus inseguridades en su pareja, lo que lleva a conductas de control que pueden tensar la intimidad sexual. Un alto nivel de celos puede provocar un aumento en los niveles de cortisol, afectando de forma negativa a la excitación y al rendimiento sexual, y que estos están relacionados con disfunciones sexuales como la disfunción eréctil o el deseo sexual hipoactivo.

En resumen, pueden afectar de forma significativa al placer sexual. La interacción entre esta emoción y la disfunción sexual es compleja, pero se concluye que estos los celos pueden exacerbar dificultades en el ámbito sexual.

2.6. Conclusión

Los celos en la relación de pareja, derivados del miedo a la pérdida de la pareja por un/a posible rival, pueden ir desde una “pequeña dosis”, que puede tener función protectora y que con una adecuada comunicación puede solucionarse, hasta altos niveles de celos, que

constituye una de las principales amenazas para que la relación se termine, llegando incluso a la violencia.

Es importante recordar el impacto de las nuevas tecnologías en la dinámica de los celos, mostrando que las redes sociales actúan como un nuevo escenario donde aparecen las inseguridades y los comportamientos de control.

Tras ofrecer esta información, la buena noticia es que los celos, con las herramientas adecuadas, pueden manejarse y reducirse. Esto se consigue a través de intervenciones terapéuticas (psicoeducación, reestructuración cognitiva, fomento de la autoestima y terapia de pareja, entre otras) y del trabajo conjunto de la pareja, es decir, por una parte, la persona celosa tiene que enfrentarse a sus inseguridades y modificar su comportamiento y reacciones, y se propondría que la persona víctima de los celos fomentara un ambiente de empatía y seguridad emocional.

En conclusión, no se debe olvidar que celos **NO** son sinónimo de amor, pues, aunque estos surjan del deseo de no perder a la persona querida, cuando se expresan de forma intensa pueden provocar justo lo que se teme, la ruptura. Los pilares de una relación de pareja son: confianza, comunicación y respeto, por lo que mantenerlos fuertes es la mejor estrategia para que si los celos aparecen, no pasen de algo pasajero a ser un problema grave.

III. Salud sexual y celos

Por lo leído hasta ahora en este capítulo, el lector puede llegar a una conclusión sencilla, y es que, aunque los celos pueden ser una emoción ante una amenaza percibida (real o imaginaria), y por tanto, puede ser en ocasiones adaptativa, la conducta que se desprende de dicha emoción suele ir en contraposición con lo que se entiende por salud sexual, ya que en no pocas ocasiones, se traduce en falta de confianza, necesidad de control de la pareja, comunicación deteriorada, disfunciones sexuales, y, violencia en la pareja. A pesar de que los celos son un fenómeno social y psicológico, que normalmente se ha asociado con las parejas heterosexuales, las parejas LGTBIQA+ no se libran de ellos. Un error clásico es pensar que en las parejas no heterosexuales es frecuente pactar tener relaciones abiertas, y, por tanto, no hay espacio para los celos, pero, nada más lejos de la realidad.

Pertenecer al colectivo LGTBIQA+ puede suponer, con mayor probabilidad que en otros colectivos, estar en riesgo de sufrir violencia y/o discriminación. Actualmente, en pleno siglo XXI, existen 62 países en el mundo donde aún se tipifica como delito las relaciones homosexuales (Amnistía Internacional, 2024), lo que permite que siga existiendo violencia hacia dicho colectivo. De hecho, el informe de Amnistía Internacional (2024) señala que, en este último año, la violencia contra el colectivo LGBTI se ha intensificado, como, por ejemplo, con un aumento alarmante de la incitación al odio al colectivo a través de la red social X.

La violencia se puede producir, no sólo por personas externas al colectivo LGTBIQA+, sino también por personas que pertenecen a dicho colectivo, lo que nos puede llevar a lo que conocemos como violencia intragénero. Se entiende por violencia intragénero las conductas violentas que se producen en el interior de las relaciones afectivo-sexuales entre personas del mismo sexo, lo que constituye un ejercicio de poder de un miembro sobre el otro con el fin de someter, coaccionar o aislar a la víctima (Zavala et al., 2019). La violencia intragénero

es similar la producida en las relaciones heterosexuales, donde interactúa un rol dominante y uno de sumisión, independientemente de los roles de género (Redondo-Pacheco et al., 2021).

Uno de los grandes problemas que existe con la violencia intragénero es la falta de visibilidad, y, en consecuencia, la falta de datos sobre su prevalencia. Las estadísticas que presenta el gobierno español a través del INE (Instituto Nacional de Estadística) sobre violencia en el país, no reconoce la violencia intragénero, sino que lo incluye dentro de la violencia doméstica, por lo que se enmascaran los datos con otros tipos de violencia. Según los datos de la FELGTB (2011, citado por Zapata y Prado, 2025), el 70% de las mujeres sufre violencia psicológica de su compañera, y en el caso de los hombres, el 56% sufre violencia física de su compañero. Otros datos señalan una prevalencia de entre el 25% y el 75% (Castedo, 2017; Ferrera, 2017; Reyes et al., 2005). Como señalan Rondan y colaboradores (2022), gran parte de esta violencia intragénero se debe a la inseguridad emocional expresada en los temores que generan los celos, que conducen a situaciones de desconfianza y a conductas de control.

3.1. De los celos a la salud sexual

En este capítulo no solo pretendemos describir una situación grave en las relaciones de pareja LGBTIQ+, sino que también pretendemos proponer una serie posibles soluciones para conseguir una buena salud sexual. Lógicamente, estas recomendaciones no sustituyen a un profesional de la psicología, por tanto, si en algún momento tienes sospechas de que puedes tener problemas en la pareja, como consecuencia de los celos, la principal recomendación siempre es acudir a un profesional.

El primer paso siempre va a ser identificar el problema. No se puede solucionar ningún problema si no se admite dicho problema. Normalmente los problemas se identifican porque se vive una relación de pareja tensa, porque uno de los miembros de la pareja está pensando constantemente qué hace la pareja, o cuando uno de los dos se enfada con demasiada frecuencia cuando la pareja ejerce su libertad. Ese suele ser el momento de acudir a un profesional. De nada sirve que la persona que se enfada diga que “es que soy así”, ya que, tenemos claro que a *quien se quiere no se le hace daño*. Por tanto, si uno de los miembros de la pareja hace daño (en mayor o en menor medida) al otro, y piensa que es así, es porque no quiere reconocer el problema de celos. En la literatura existen diversos cuestionarios para evaluar el nivel de celos en una persona, como, por ejemplo, el Inventario Multidimensional de Celos (Díaz et al., 1989).

Una vez identificado el problema, y entendiendo las graves repercusiones que puede tener en la relación de pareja, se establecerían dos objetivos principales, por un lado, conseguir que la persona celosa disminuya o elimine los celos, y por otro, aprender a vivir una sexualidad saludable con la pareja.

Para el primer objetivo, conseguir disminuir o eliminar los celos, Echeburúa y Fernández-Montalvo (2010) proponen una serie de recomendaciones. La primera recomendación es aprender a relajarse. La emoción de los celos viene acompañada de tensión y de pensamientos recurrentes, a mayor tensión, mayor presión de los pensamientos, y si no se consigue parar el ciclo, se llegará a realizar conductas descritas anteriormente. Por todo ello es importante aprender a relajarse utilizando técnicas de relajación, aunque, también es necesario realizar otras actividades. Por ejemplo, sería conveniente disminuir el consumo de sustancias excitantes (café, té u otras sustancias), hacer ejercicio físico de forma regular,

llegar una alimentación sana, disminuir situaciones de estrés, y realizar actividades que resulten agradables.

Otra recomendación para el primer objetivo sería reducir o eliminar el consumo de alcohol. El alcohol no es una sustancia necesaria para vivir, pero está socialmente aceptada, y se ejerce bastante presión social para su consumo. En el caso de que se decida hacer un consumo responsable del alcohol, es conveniente seguir unas pautas, como las siguientes: beber agua entre una copa y otra (el alcohol es una sustancia diurética, cuanto más se bebe más sed provoca y más se sigue bebiendo); no beber dependiendo del estado emocional de la persona (hay personas que se vuelven violentas cuando beben estando tristes, y otras que lo hacen estando alegres, depende de cada uno); establecer un límite de alcohol para beber en el día (por ejemplo, dos copas máximo); no beber sin haber comido previamente.

Para conseguir disminuir los celos en una persona, también es importante conseguir un aumento de su autoestima. Los celos se producen principalmente en personas que tienen una baja autoestima, ya que, como explicó antes, una de las razones de la aparición de los celos es el miedo a perder a la pareja ante un posible rival. Este miedo se produce ante la comparación con la persona rival, y pensar que esa otra persona tiene mejores cualidades y puede resultar más interesante y atractiva a la pareja, de ahí la importancia de mejorar la autoestima. Para mejorar la autoestima, la persona debería centrarse en los aspectos positivos que posee, pero observados de forma objetiva, viendo los logros conseguidos a lo largo de su vida. También es importante aprender a quererse a sí mismo, y para ello, se recomienda que cada día haga alguna actividad que le resulte placentera y que lo viva como quien se hace un regalo (por ejemplo, una ducha relajante, un paseo por la naturaleza, escuchar una canción favorita, etc.). Así mismo, no debe olvidar que se poseen cualidades que hicieron comenzar la relación con la pareja actual.

Finalmente, es necesario mejorar la relación de pareja. Como se ha comentado anteriormente, los celos deterioran la relación de pareja en muchas facetas. El objetivo principal con esta recomendación es aprender a resolver los problemas de pareja de una forma más adaptativa de lo que se hacía hasta el momento.

Para el segundo objetivo establecido anteriormente, aprender a vivir una sexualidad saludable, las recomendaciones son las siguientes:

- **Comunicación.** Se debe mejorar la comunicación en general, y la comunicación sexual en particular. En ocasiones, una de las dificultades principales es que las parejas no hablan de sexo, y no saben qué le gusta hacer al otro. Por esa razón es esencial que se hable de qué le gusta a cada uno, qué quiere hacer y qué está dispuesto/a a hacer. Esta comunicación debería ser clara, sin miedos y asertiva.
- **Situación.** Crear la situación para el encuentro sexual también es importante, ya que hace que ambos piensen en el encuentro sexual antes de producirse, y que no lo dejen a la improvisación. Preparar el lugar, las luces, o incluso la música adecuada permite que el encuentro sea más placentero.
- **Gozar.** Las personas celosas, como comentamos anteriormente, pueden vivir la relación de pareja con cierta ansiedad ante el posible abandono. Esta ansiedad hace que la persona no se permita relajarse y disfrutar del momento presente, incluso, puede hacer que llegue al encuentro sexual con prejuicios o tabúes. La recomendación es que se viva el momento presente, sin miedos, sin tabúes ni

prejuicios, permitiéndose disfrutar y gozar del cuerpo de la pareja, y del momento de intimidad y cercanía que provoca el encuentro sexual.

- Romper la rutina. La rutina es la peor enemiga de la sexualidad, ya que puede generar habituación al encuentro, lo que puede provocar aburrimiento, y se termina perdiendo el deseo. Tener relaciones sexuales siempre en el mismo sitio, a la misma hora, y el mismo día de la semana, no es la mejor forma de disfrutar del sexo. Es necesario experimentar prácticas diferentes con la pareja para mantener el deseo en la relación de pareja.
- Probar cosas nuevas. En el sexo hay multitud de juegos diferentes que se pueden realizar, si no se encuentran alternativas a lo que se hace habitualmente, la recomendación es que se lean libros sobre sexualidad. A la hora de experimentar nuevos juegos, la recomendación es animarse y probarlo, pero, si por alguna razón, no se desea hacer algo en concreto, no se está obligado a hacer algo que no se desea hacer, no podemos olvidar que no significa no.

A pesar de las recomendaciones señaladas en esta última parte del capítulo, el verdadero cambio de una conducta de celos hacia una sexualidad saludable proviene de la actitud que uno quiera tener, tanto consigo mismo como hacia la propia pareja. Darse cuenta de que está dañando la relación de pareja con la conducta celosa debería ser razón más que suficiente para emprender el camino del cambio. Aún así, si estas recomendaciones no son suficientes, debería contactar con un profesional. Siempre hay alternativas para mejorar la relación de pareja.

IV. Referencias bibliográficas

Ahlen, J., Bjureberg, J., Lenhard, F., Wahlund, T., Linde, J. & Mataix-Cols, D. (2023). Obsessional jealousy in a community sample: Association with relationship factors, impairment and perceived treatment needs. *The British Journal of Clinical Psychology*, 62(1), 298–311. <https://doi.org/10.1111/bjc.12409>

Amnistía Internacional (2024). *La situación de los derechos humanos en el mundo: abril de 2024*. Recuperado el 18 de marzo de 2025, de <https://www.amnesty.org/es/documents/pol10/7200/2024/es/>

Andalucía Diversidad LGBT (2025). *Salud mental y el colectivo LGTBIQA+*. Recuperado el 3 de marzo de 2025, de <https://andalucialgbt.com/salud-mental-y-el-colectivo-lgtbiqa/>

Calderón, M., Mendoza, Á., Acevedo, N., Forero, L. J., Sánchez, S. M. & Rivillas, J. C. (2019). ¿Cómo adaptar los servicios de Salud Sexual y Reproductiva a las necesidades y circunstancias de las personas con experiencias de vida trans? Un análisis cualitativo a partir de sus propias narrativas. *Asociación Profamilia*. [Preprint] 2019. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31954.99529>

Castedo, A. (2 de mayo de 2017). El drama del "doble armario", la violencia "invisible" dentro de parejas del mismo sexo. *BBC Mundo*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-39725498>

Chung, M. & Harris, C. R. (2018). Jealousy as a specific emotion: The dynamic functional model. *Emotion Review*, 10(4), 272–287. <https://doi.org/10.1177/175407391879525>

- Confederación Salud Mental España y Mutua Madrileña (2023). *La situación de la salud mental en España*. Madrid. Recuperado el 3 de marzo de 2025, de www.fundacionmutua.es/documents/informe-salud-mental-espana-2023-bajo.pdf
- Deans, H. & Bhogal, M. S. (2019). Perpetrating cyber dating abuse: A brief report on the role of aggression, romantic jealousy and gender. *Current Psychology*, 38(5), 1077–1082. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9715-4>
- Díaz, R., Rivera, S. & Flores, M. (1989). Desarrollo y análisis psicométrico de una medida multidimensional de celos. *Revista Mexicana de Psicología*, 6(2), 111-119.
- Đurić, M., Righetti, F., Zoppolat, G., Lohmer, C. & Schneider, I. K. (2024). Mixed signals: Romantic jealousy and ambivalence in relationships. *Emotion*. <https://doi.org/10.1037/emo0001458>
- Echeburúa, E. & Fernández-Montalvo, J. (2010). *Celos en la pareja: Una emoción destructiva*. Ariel.
- Fernández, A. M., Barbato, M. T., Barone, P., Cordero Zavalla, B., Rivera-Ottenberger, D. & Guzmán-González, M. (2025). What Is the Link of Closeness and Jealousy in Romantic Relationships? *Behavioral Sciences*, 15(2), 1-13.
- Fernández, A. M., Barbato, M. T., Cordero, B. & Acevedo, Y. (2023). What's love got to do with jealousy? *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1249556>
- Ferrera, M. (2017). *La violencia intragénero, una realidad invisible*. Universidad de La Laguna; p. 31. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6905/La%20violencia%20intragenero%20una%20realidad%20invisible.pdf>
- Frampton, J. R. & Fox, J. (2018). Social Media's Role in Romantic Partners' Retroactive Jealousy: Social Comparison, Uncertainty, and Information Seeking. *Social Media and Society*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2056305118800317>
- Hansen, G. L. (1982). Reactions to Hypothetical, Jealously Producing Events. *Family Relations*, 31(4), 513. <https://doi.org/10.2307/583926>
- Hart, S. L. & Legerstee, M. (2013). *Handbook of jealousy: Theory, research, and multidisciplinary approaches*. Wiley-Blackell.
- Karakoçoğlu, N. & Hasdağ, D. (2024). Romantic Jealousy: A Comprehensive Review. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Enfoques Actuales En Psiquiatría*, 17(1), 179–196. <https://doi.org/10.18863/pgy.1454542>
- Kim, K. J., Feeney, B. C. & Jakubiak, B. K. (2018). Touch reduces romantic jealousy in the anxiously attached. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(7), 1019–1041. <https://doi.org/10.1177/0265407517702012>

- Kovan, A. (2023). Social Media Jealousy and Life Satisfaction in Romantic Relationships: Mediation Role of Communication Skills. *Actualidades En Psicología*, 37(135), 111–127. <https://doi.org/10.15517/ap.v37i135.51265>
- Martínez-León, N. C., Peña, J. J., Salazar, H., García, A. & Sierra, J. C. (2017). A systematic review of romantic jealousy in relationships. *Terapia Psicológica*, 35(2), 203–212. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000200203>
- Mullen, P. E. (1991). Jealousy: The Pathology of Passion. *British Journal of Psychiatry*, 158(5), 593–601. <https://doi.org/10.1192/bjp.158.5.593>
- Naciones Unidas (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo*. Recuperado el 3 de marzo de 2025 de <https://docs.un.org/es/A/CONF.171/13/Rev.1>
- Nascimento, B. S. & Little, A. C. (2019). Mate retention Strategies, Self-Esteem, Mate Value and Facial Attractiveness Disparity in Brazil and in the UK. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 45(6), 461–472. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2018.1557307>
- Organización Mundial de la Salud (1975). *Education and treatment in human sexuality: the training of health professionals*. World Health Organization Technical Report Series. No. 572. Recuperado el 3 de marzo de https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/38247/WHO_TRS_572_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Recuperado el 3 de marzo de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2025). *Salud sexual*. Recuperado el 11 de marzo de 2025 de https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *CIE-11 Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (11th ed.)*. Recuperado el 3 de marzo de 2025 de <https://icd.who.int/browse11>
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud (2000). *Promoción de la Salud Sexual. Recomendaciones para la acción*. Recuperado el 11 de marzo de www.paho.org/sites/default/files/promocion_salud_sexual.pdf
- Pastor-Gosálbez, I., Belzunegui-Eraso, Á., Merino, M. C. & Merino, P. P. (2021). Analysing gender-based violence in Spain fifteen years after the implementation of law 1/2004. *Australian Slavonic and East European Studies*, 174, 109–129. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.174.109>
- Pinho, S. A., Leitão, F., Freitas, J. & Coutinho, F. (2024). Review of Delusional Jealousy and Its Association with Sexual Dysfunctions. *European Psychiatry*, 67(S1). <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1582>

- Redondo-Pacheco, J., Rey-García, P. A., Ibarra-Mojica, A. N. & Luzardo-Briceño, M. (2021). Violencia intragénero entre parejas homosexuales en universitarios de Bucaramanga, Colombia. *Universidad y Salud*, 23(3):217-227. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.235>
- Reyes, F., Rodríguez, J. & Malavé, S. (2005). Manifestaciones de la Violencia Doméstica en una Muestra de Hombres Homosexuales y Mujeres Lesbianas Puertorriqueñas. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(3), 449-56.
- Rondan, L. B., Rojas, S., Cruz-Manrique, Y. R. & Malvaceda-Espinoza, E. L. (2022). Violencia íntima de pareja en lesbianas, gays, y bisexuales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 25(22), 105-120. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i2.23796>
- Sullivan, K. T. (2021). Attachment style and jealousy in the digital age: Do attitudes about online communication matter? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678542>
- Tandon, A., Dhir, A. & Mäntymäki, M. (2021). Jealousy due to social media? A systematic literature review and framework of social media-induced jealousy. *Internet Research*, 31(5), 1541–1582. <https://doi.org/10.1108/INTR-02-2020-0103>
- Universidad de Sevilla (2025). *Un Punto de Salud Sexual para promover el bienestar afectivo-sexual y prevenir ITS*. Recuperado el 5 de marzo de 2025 de <https://www.us.es/actualidad-de-la-us/un-punto-de-salud-sexual-para-promover-el-bienestar-afectivo-sexual-y-prevenir>
- White, G. L. (1993). Inducing Jealousy: A power perspective. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 503(1), 122–136.
- World Association for Sexual Health (2025). *Teoría del cambio WAS*. Recuperado el 3 de marzo de 2025. <https://www.worldsexualhealth.net/about>
- Zandbergen, D. L. & Brown, S. G. (2015). Culture and gender differences in romantic jealousy. *Personality and Individual Differences*, 72, 122–127. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.035>
- Zapata, G.M. & Prado, B.E. (2025): Una mirada a la invisibilidad de la violencia intergénero en parejas homosexuales iQUAL. *Revista de Género e Igualdad*, 8, 244-266, <https://doi.org/10.6018/iqual.623091>
- Zavala, R., Rojas, J. L., Esparza, M. J. & Greathouse, L. M. (2019). Caracterización de la violencia en parejas de hombres homosexuales. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 7(23), 16-29.

Capítulo 4. El maestro que actúa. Una narrativa a propósito de su homosexualidad

Dr. Víctor Amar

Universidad de Cádiz

Flavia Amar

Universidad de Cádiz

*“Hay cosas que no pueden decirse,
pero esto que no puede decirse
es lo que se tiene que escribir”
(María Zambrano, 2000, p. 117)*

I. Introducción

Las personas, independientemente, de la profesión que desempeñen ocupan un lugar en la sociedad. No obstante, las decisiones se toman en determinado momento de la vida y, en muchas ocasiones, se perpetúan en el tiempo. Son decisiones que acompañan la trayectoria vital; pero hay momentos en que las decisiones se pueden ver alteradas por cualquier circunstancia de o en la vida.

Una profesión con una proyección social, sin duda alguna, es la de educador (Bermúdez, *et al.*, 2005). Al igual, es una de las que más requiere fidelidad, integridad y cualificación. Del mismo modo, que se singulariza por ser, eminentemente, muy vocacional (Corts, 2002; Bárcenas, 2012; Sánchez, *et al.*, 2021). Con ello, se entremezclan lo social y la vocación, dando como resultado un desarrollo personal y profesional muy peculiar. Ya que el docente tiene una gran responsabilidad social y educativa pero, a la vez, de confianza y de honestidad profesional. El maestro de primaria se torna en un referente, para muchos estudiantes al que deben seguir...

Los familiares depositan en el profesorado una gran responsabilidad que se corresponde con acciones pro educativas. A veces, surge una reciprocidad pues se invitan a los familiares a tomar iniciativa de las dinámicas de aula, incluso a incentivarles a formar parte de determinado contenido o experiencia docente. Tal vez, el resultado sea la corresponsabilidad y la convicción de que sus menores están en las mejores manos (Martínez Bonafé, 2001). Es decir, el alumnado está junto a una persona formada y cualificada para dar respuestas a las demandas educativas exigidas por la contemporaneidad.

Pero, igualmente, la apertura del aula, en este caso, a los familiares facilita el acceso y, simbólicamente, se derriba una pared para hacer de la clase un sitio más transparente. La escuela queda abierta y el buen observador no duda en aprehender con la mirada. Probablemente, con la simple distribución de los espacios para el aprendizaje, se pueda comprobar la metodología que se utiliza. El diseño de aula inspirado con la forma de establecer las mesas y sillas del alumnado forma parte de la metodología del docente, entre tradicional o innovadora (González, *et al.*, 2023). Del mismo modo, que la presencia de pantallas ejemplarizan la inclusión de recursos tecnológicos en la dinámica de aula, sean a modo de apoyo o recurso para una lección.

En este supuesto relato, el docente debe presentarse y representarse ante la mirada de los demás. Consideraría y esperaría una pertinente valoración por parte de su alumnado, pues con ellos convive a diario y se establece, de manera natural, una cohabitación que los iguala. Una forma de coexistir donde se establece el liderazgo y se aleja del abuso de la autoridad, ya que su modo de concebir la enseñanza se nutre del concepto participación. En el aula se disfruta de cierta armonía y el maestro se preocupa de realizar una pertinente coreografía para promover un ambiente de confort y que nadie quede relegado o fuera de la dinámica que se propone (Serrano, 2024). Se da cobertura a los centros de interés que surgen una vez el discente es escuchado, se dialoga pues se quieren romper los apriorismos y la disposición del aula se diseña para que todos se vean y se sientan atendidos.

Pero, ¿qué sucede cuándo el docente oculta algo? No se trata de ocultar u ocultarse. Sería más pertinente hablar de que se reserva algo. Cuida no hacerse notar sin saberse, exactamente, de qué... Los tiempos han pasado y la consideración, al igual que la sensibilidad de las personas se ha tornado en, principio, más respetuosa. Pero, todavía se pueden alimentar ciertos reparos que pretenden hablar con normalidad de una forma de ser o de una opción. La medida adopta y se hace extensible en la dinámica de aula. Las relaciones entre docente - discente se establecen y todo se armoniza. No obstante, todo se centra en una posible y necesaria tendencia hacia la normalidad.

El docente ya tiene bagaje con su profesión y sabe dónde poner los límites. Lo público queda en el aula y lo privado fuera del aula. En cierto modo, todo discurre con cordura y lo importante es que el alumnado esté feliz en el aula, donde aprende, se divierte y participa. No existe un dirigismo o autoritarismo que quiera disfrazar una realidad.

“Una disciplina basada en el autoritarismo del profesor va a originar un tipo de interacción pobre, unas relaciones escasas y muy dependientes del profesor, mientras que con un sistema de disciplina menos rígido, menos autoritarista, se genera una interacción más rica, más positiva y en mayor cantidad” (Casado, 2010)

En la dinámica de aula, quizás, no exista alusión al rosa. Y al docente le cuesta llorar en público; así el maestro de primaria prefiere no detenerse en determinados asuntos. Y es cuando entra en acción la autocensura, tornándose en la peor de las censuras, más allá de la religiosa, económica o política. La autocensura se erige como un corta fuego que uno mismo se impone y limita desde la forma de ser hasta la de estar. Y todo esto, ¿Por qué? Tal vez y en este sentido, la autorregulación sea el baluarte donde asirse frente a la tortuosa autocensura. Una autorregulación que sea sinónimo de la capacidad de controlarse y mantener bajo control a las emociones, pero igualmente los pensamientos y el procedimiento; siempre con la consigna de lograr los propósitos (educativos) marcados y adaptarse a las situaciones donde el docente se desenvuelve. Estamos ante una manera de gestionarse y controlar el proceso en el que está inmerso.

“Se espera que los profesionales tengan la capacidad de planear de manera independiente sus actividades laborales, para lograr esta autonomía es fundamental contar los elementos que involucran la capacidad de autorregularse” (Vives, *et al.*, 2014, p. 36).

El reparo se torna respeto y la efectividad se presenta como afectividad. Lo dicho es más que un juego de palabras, pues se convierte en las cuatro patas que sustentan la labor de este

maestro de primaria que narra y opta por vivir su cotidianeidad laboral en el seno del aula de una manera muy peculiar. Quiere demarcar los ámbitos de lo público para el aula y lo privado para fuera del aula. Por la sencilla razón que él considera que a nadie le incumbe su vida privada. Y, por consiguiente, se presenta una experiencia de vida que separa lo personal de lo profesional. Cuando en una profesión tan vocacional y empática como la de maestro es complicado llegar a separar los dos ámbitos; pues el docente ante todo es persona, implicada y comprometida (Colomo y Aguilar, 2019; Rico y Ponce, 2022).

Será el temor, las malas interpretaciones o que todavía no sea el momento, pero hay temas que no salen a la luz pública. Siendo una decisión del docente que choca con su propia naturalidad y naturaleza de maestro crítico y reflexivo. Vive no en la contradicción y si el mutismo. Probablemente, no es que sea una sinrazón, ya que la contradicción forma parte del ser humano, mientras que el mutismo haya sido el resultado de unos aprendizajes de vida, a lo largo y ancho de las experiencias adquiridas y aprendidas de vida. Lo primero puede llegar a ser admitido como una decisión, lo segundo como una imposición. De modo que lo uno y lo otro determina; pero lo segundo te puede llegar a hacer sufrir aún más... A la postre, una manera de resistir...

Con todo, se ha determinado en establecer una investigación cualitativa de corte etnobiográfico sobre un maestro de primaria que vive su experiencia docente y vital. Se presenta un modo de vida centrado en el hecho de comprender no solo las realidades personales en la que cohabita sino, también, el contexto cultural en que se desenvuelve (Hammersley y Atkinson, 1994; Gordo y Serrano, 2008; Pink, 2009).

Y, es por ello que, se marca como objetivo de la investigación el hecho de conocer y comprender el porqué de esta opción y cómo la vive. Igualmente, con esta consigna se redactan cuatro cuestiones de investigación: a) Cómo se opta por vivir contra la evidencia, b) por qué de esa decisión, c) cómo influye en su desarrollo profesional, d) a quién beneficia el silenciarlo.

II. Metodología

2.1. Generalidades

La selección metodológica, como camino por el que discurrirá la presente investigación ha sido la narrativa, ya que consideramos la mejor opción para conocer y comprender lo que piensa y dice, siente y experimenta nuestro informante. La elección cualitativa (Bolívar, et al., 2001; Álvarez, 2006; Flick, 2007; Denzin & Lincoln, 2013;), nos resulta el modo más coherente para abordar esta realidad educativa y personal, que se irá a desenvolver entre lo público y lo privado, En este entramado de investigación etnobiográfica, el enfoque cualitativo procura: “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de vida” (Flick, 2014, p. 12). Y siempre con la intención suscrita por Rivas (2009, p. 29) de: “Comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada una de los que forman parte de ella.” Y, con todo ello, lo que describe Cortés (2019) como la transformación social. A todas luces, intentar aprender de y con las personas resulta un referente. Pero más sobresaliente resulta el hecho de comprenderlos y, en la medida de nuestras posibilidades, mejorar a partir de su experiencia narrada.

2.2. Procedimiento y subjetividad

El valor que adquiere el diseño en este modelo de investigación es imprescindible. Arendt (2006) lo expresa con claridad, pues: “la esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven juntos” (p. 207). Con todo, suscribimos el proceder segmentado en tres momentos: a) con el participante: búsqueda y explicación de la investigación, pasando con la negociación de tiempo y lugar; elaboración de la entrevista. b) con la investigación: conocer la realidad en foco, la participación de lecturas de libros y artículos relacionados para desarrollar el marco teórico y metodológico. c) con los resultados y redacción: para ello se ha de configurar y organizar los núcleos temáticos, así como determinar la devolución al informante, al menos, en dos momentos: en la transcripción y en la redacción del informe.

E, igualmente, la opción ha sido la de establecer una segmentación de la narrativa, con la intención de contribuir a “la construcción de núcleos de sentido” (Bustelo y Mínguez, 2020, p. 221), en torno a las ideas centrales. La selección y redacción de los núcleos temáticos es importante para comprender lo que narra el informante para, luego, darlo a comprender. Ya que se presentan como “núcleos temáticos de sentido dentro de los relatos” (Gutiérrez, 2017, p. 638).

En otro ámbito de cosas, la voz posee un gran valor y está unida a la subjetividad del informante que, a la vez, lo entendemos como “lo que le pertenece” (Amar, 2024, p. 163). E, igualmente, se hace destacar la reflexividad (Esteban, 2008) como una forma de avanzar y, también, facilitar el quehacer de dar a comprender; pues estamos ante la cualidad de ser reflexivo.

A través de la subjetividad se establece una posible cercanía, no solo con el investigado sino, también, con la temática en foco. Una vinculación que interpretamos como beneficiosa, en el sentido que lo que para unos podría ser considerado como proximidad afectiva, en este contexto investigativo, lo traducimos como un hecho efectivo, con un resultado para la investigación. En este caso, el dato transmitido adquiere una dimensión, se llega a engrandecer pues se ha vivido en primera persona y ha sido relatado con honestidad. Unos pareceres contextualizados que se intentan que estén alejados de una excesiva emotividad, que pueda distorsionar la intención narrada.

2.3. Informante y técnica

El informante es un maestro de primaria. Una persona con una dilatada vida profesional; ya con plaza definitiva. En este sentido, ofrece una mirada personal sobre su propia sensibilidad, parte de su proceder profesional y, también, de cómo vive la realidad en su centro educativo; algo que hace extensible a sus pretensiones vitales. Una persona serena que afirma que no acostumbra a hacer comentarios de su vida privada, aunque no le importa plantearlo como una especie de declaración de intenciones. Por ello, habla desde la experiencia, ofrece un parecer y todo validado pues se trata de un conocimiento situado (Harding, 1993; Haraway, 1995; Montenegro y Pujol, 2003). Una reflexión que invita a replantearse el lugar desde el que se parte el relato o por qué se opta por esa determinada narrativa.

Contamos con su relato que interpretamos como una manera de acceder al conocimiento e invitar a la reflexión. Él es un referente autorizado para hablar de lo suyo, a partir que se trata de una voz epistemológicamente válida y experimentada. Algo que se traduce como un gesto

generoso que está en plena sintonía con los suscritos por Harding (1996, p. 57) quien afirma que: “la ciencia como una actividad plenamente social”. Mientras que el valor que tiene la entrevista queda expuesto por Kvale (2011, p. 23), pues investigamos con su transmisión y vivencia de lo experimentado:

Si queremos saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida, ¿por qué no hablar con ellas? La conversación es un modo básico de interacción humana. Los seres humanos hablan los unos con los otros, interactúan, plantean preguntas y responden a ellas. Mediante las conversaciones conocemos a otras personas, nos enteramos de sus experiencias, sentimientos y esperanzas y tenemos noticias del mundo en el que viven.

El informante es una persona que conocíamos en y desde lo profesional; mientras que la relación vinculada a la investigación se basó en el más absoluto respeto, además de una profunda consideración por lo narrado. Pues habla desde lo emotivo y sin acritud. Todo ello contribuyó a que la investigación se desarrollase en armonía y vino a suscribir el principio, en el cual nos desenvolvemos, de que “trabajar intensamente relacionándose con ellos como personas y no como simples fuentes de información” (Ballén *et al.*, 2007, p. 84).

Asimismo, cabría destacar que las entrevistas fueron la técnica para esta investigación. Unas entrevistas diseñadas de manera semiestructurada para permitir, en todo momento, que el valor lo tuviese la palabra del informante. Mientras que la escucha activa se erigía como referente (Marinas, 2007). A todas luces, la entrevista fue un “proceso de comunicación interpersonal, social y cultural” (Valles, 2007, p. 46). Igualmente, señalar que el instrumento fue el guion de la entrevista. Por último, indicaríamos que el lugar para llevar a cabo las dos entrevistas, de una hora cada una, fue vía telefónica en horario de tarde, por indicación del informante.

2.4. Componente ético

Sobre este particular, cabría decir que el diseño narrativo es flexible y tiene, y mantiene, la voz del informante como el actor principal de unos hechos referidos para luego describirlos con la intención, insistimos en ello, de conocer para mejorar. No obstante, no se puede separar de la investigación narrativa la importancia del componente ético que atiende desde la confidencialidad al más absoluto respeto por todo lo expresado. Y siguiendo las consignas de la investigación narrativa, se hace pertinente realizar varias devoluciones al informante. En este sentido, han sido dos: a) de la entrevista y b) del informe preliminar. E, igualmente, destacaríamos en este apartado del compromiso ético, lo que significa la devolución. Es decir, tal como lo expone Rivas (2011, p. 76):

Más allá de una devolución del informe de investigación, con una intención de validación, de consenso o de valoración, nuestro interés siempre ha estado en la posibilidad de construir conjuntamente una visión del contenido de las entrevistas que se van haciendo.

Sobre el particular de este epígrafe acompañamos a Rivas, *et al.* (2021), cuando suscriben que la unión entre “ética y responsabilidad” es inminente en lo referido como un “compromiso de encuentro” (Rivas, 2012). Con todo, en la investigación narrativa adquiere un importante desarrollo el compromiso ético que se sostiene sobre dos coordenadas. La primera, la descrita por Roth y Unger (2018) en cuanto al rigor de lo narrado y, la segunda, inspirada en

lo redactado en la Guía ética para la investigación educativa de la British Educational Research (BERA, 2019) que suscribe que: “los investigadores tienen la responsabilidad de reflexionar sobre su deber de poner cuidado para reconocer los riesgos potenciales, y de prepararse y estar en condiciones de minimizar y gestionar cualquier angustia o incomodidad que pueda surgir” (p, 22).

Un componente ético que abarca tres grandes consignas: la de proteger la privacidad, la integridad del participante y, por último, contar con su consentimiento informado que expresaba estar en todo momento siendo conocedor de lo que se está llevando a cabo. Igualmente, se establece el hecho de poder desistir de la investigación ante cualquier incomodidad, así como mantener el más absoluto respeto por lo dicho o investigado. Un quehacer ético muy concreto que hace de la narrativa un referente investigativo (Rivas, *et al.*, 2020).

III. Resultados

3.1. Bloque temático I. De lo privado y lo profesional

(Orden de la entrevista: Primer día. Fecha: 8 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Genérico. Modo: vía telefónica)

El informante no tiene inconveniente en mostrarse receptivo y comunicativo sobre algo que le corresponde a su vida privada. No obstante, se refiere a este apartado con una afirmación que invita a la reflexión desde el principio: ¿No sé a quién le puede interesar la vida afectiva de una persona?”. Está claro que puede llegar a ser motivo de interés la relación de su vida afectiva en relación con lo profesional. Pero, eso sí, sin caer en lo sensacionalista y mucho menos en quebrantar la privacidad. A lo que el investigado sugiere matizar y distar entre lo personal y lo profesional: “Yo soy maestro, es mi profesión desde hace años. Y sí algo he aprendido es saber diferenciar entre lo público y lo privado”. A lo que matiza en esta dirección: “En mi trabajo, jamás mezclaría aspectos relacionados con mi vida privada en el colegio”. En este sentido, no hizo falta preguntarle el porqué, ya que de inmediato añadió: “De la misma manera que los demás compañeros y compañeras de profesión no hablan de sus vidas privadas”. E insistió: “Yo la mantengo al margen”. Quedando claro su apreciación sobre lo público y lo privado.

3.2. Bloque temático II. Sobre la sensibilidad y las emociones

(Orden de la entrevista: Primer día. Fecha: 8 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Específico. Modo: vía telefónica)

Él dice abiertamente: “No tengo problema en hablar sobre mi sensibilidad, pues debe ser muy parecida a la del resto de mis compañeros de trabajo”. Ahora bien, lo único que hace y lo manifiesta abiertamente es que llega a ocultar de muchas de sus emociones aunque, eso sí, con cierta mesura pues: “En clase, por ejemplo, casi nunca lloro, no quiero que el alumnado me vea. Y te aseguro que hay motivos para llorar y de llorar amargamente. Existen historias personales con los estudiantes que son desesperantes y algunos no tienen fácil solución”. Y en su comentario añade que: “En clase y en el colegio, al menos, lo consigo. Es decir, logro que solo se me salten las lágrimas”. Él reconoce que en la vida de los menores existen verdaderas tragedias y sufrimientos, además que le cuesta disimular su empatía y comenta: “A veces me veo como un actor de teatro, más bien como un mal actor de teatro”, además

recuerda que la profesión de maestro tiene mucho de “saber representar, pero lo que pretendo es que no se me note mucho”.

3.3. Bloque temático III. A propósito de lo que le hace llorar y sentir

(Orden de la entrevista: Primer día. Fecha: 8 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Genérico. Modo: vía telefónica)

Manifiesta que no hay un solo motivo que lo lleve a llorar. “A veces, lloro de impotencia”. Una justificación más que necesaria que a cualquier persona implicada con la profesión docente le haría sentirse afectado. Con ello, el participante en la investigación narrativa se considera una persona sensible, capaz de emocionarse y actuar: “Para procurar posibles soluciones, aunque esta labor no sea fácil”. Pero en el ámbito de la clase, en el seno del aula: “Procuro mostrarse sereno, pese si hay que llorar se llora, incluso en grupo”. Matizando que: “el alumnado no vaya a desarrollar tan solo la habilidad de tener que disimular y el grupo termine guardándose las cosas dentro”. Él comenta que esta conducta personal: “No le va a beneficiar a nadie, pues no es natural y va contra lo que comento en la clase con todos ellos sobre la empatía”. Y continúa comentando en esta dirección: “Me he terminado acostumbrando a no hacer público mis sentimientos y emociones. Soy capaz de disfrazarlos”. Y concluye: “He hecho normal una tremenda anormalidad”. Hemos de suponer que tendrá sus razones para mantener este talante, pero no las lleva solo al ámbito personal sino que, también, al profesional: “Pretendo no estallar, pues se me escapan cosas de las que suceden dentro y fuera del aula”. Debe ser muy complicado establecer los límites, expresarse sin excederse o controlar el chanto.

3.4. Bloque temático IV. Tal vez, un temor o más de uno

(Orden de la entrevista: Primer día. Fecha: 8 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Específico. Modo: vía telefónica)

Nuestro participante se encamina hacia no querer manifestarse, públicamente, como una persona sensible pues podría haber alguien que sospechara y: “Me pudieran tachar de algo”. Y dice: “No tengo temor a que puedan relacionar emoción, llanto o lamento con mi homosexualidad; Alguna vez he podido sospechar y sea malinterpretado”. El entrevistado hace hincapié en que no es ese, exactamente, el temor. Lo centra en que: “exista un exceso de sensibilidad o ternura y otros me puedan hacer daño”. Claro que la pregunta se formuló en qué tipo de daño. Y la contestación fue: “no veo oportuno en este modelo educativo y social que sea el docente el que, exclusivamente, lllore o tire del carro”. E insiste con cierta vehemencia: “Pueden haber personas que lo malinterpreten y lo vean como una debilidad o, incluso, como una atribución de responsabilidades que no le corresponde al docente”. Y sostiene que: “Ya me sucedió algo parecido, por ejemplo, con la emigración”. Con todo, en alusión a otras ocasiones y ya pertenecientes al pasado, dice haberse implicado más pero: “He aprendido del protocolo de intervención y sé hasta dónde tengo que llegar”. Y sostiene que: “No es temor, son temores”. Y, tal vez, esta actitud, haga que: “Me lleve el problema para mi casa, que lo sufra, que no quiera volver con alegría al colegio”. En todos los años de profesión, confiesa: “Han pasado muchas cosas y ahora, mi actitud, es lo más pertinente y saludable”.

3.5. Bloque temático V. Entre esconderse o disimular

(Orden de la entrevista: Segundo día. Fecha: 9 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Genérico. Modo: vía telefónica)

La conversación, aunque vía telefónica, va adquiriendo un grado de empatía personal que nunca debería exceder las pretensiones de la presente investigación. Y nos hace hincapié en que: “Podemos seguir hablando, no me molesta”. Y continúa diciendo que: “A veces, no sé qué enseñar. Tengo claro el cómo, pero no el qué”. En este sentido, teme defraudarles, que debería dar un paso al frente... Pero: “No quiero hablarles en clase de cosas que no sean estrictamente de contenidos del libro”. Y matiza que: “Yo cuando enseño, también educo”. A todas luces, el docente se escuda ante un parapeto para que no sufrir más de la cuenta. Del mismo modo que reconoce que: “Yo no soy así, lo he aprendido”. Teme que la implicación lo lleve a situaciones que lo sobrepasen, tal como le ha pasado. Y sostiene: “Yo he desarrollado esta estrategia de defensa. No me escondo, tan solo disimulo”. Dice no dejar de actuar como docente, pero de otra manera: “Yo, por ejemplo, lo expongo en el claustro de profesorado. Yo lo he llevado a la inspección, pero ahí me quedo”. Con el paso de los años, el maestro ha pasado por múltiples situaciones y, también, ha aprendido a actuar disimuladamente. Tal vez, el sinónimo de disimular no sea el de ocultarse o encubrir, sino el de enmascararse.

2.6. Bloque temático VI. Pero, hablar de afecto o con afecto

(Orden de la entrevista: Segundo día. Fecha: 9 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Genérico. Modo: vía telefónica)

Es curiosa, al menos, su manifestación de propuesta didáctica: “Intento evitar hablar de afecto, aunque yo soy afectuoso y así conseguir un efecto en positivo en el aula”. Ahora bien, si alguna vez surge el hecho de hablar de cómo se sienten, de cómo les gustaría que determinado conflicto se solucionara o cómo ven un hecho que ha sucedido y que ha conmovido a la opinión pública, “Me limito a escucharles y, apenas, participo. No es que mira hacia otro lado, es mi forma de proceder; he desarrollado mecanismos de defensa con ello no incumplo ninguna norma”. Su forma de comentar le lleva a admitir una contradicción, pues él mismo hace referencia a: “Si no estoy emocionado, difícilmente, les iré a emocionar”. Y es cuando se vale de vídeos u otros recursos. No resta importancia a sus posibles fallos en la estrategia, pero: “Ahora creo que es lo mejor; yo lo llamo disimular”, aunque: “reconozco que no me hace feliz”. Es curioso como desarrolla estrategias para no desasistir a su alumnado ante alguna demanda en sus intereses pero, igualmente, resalta el ponerse un límite en su implicación como docente. Él siempre fue una persona que trataba en clase todos los temas pero, últimamente, abona el pensamiento que: “Todo lo que se habla en la clase sale fuera y todo lo que sucede fuera entra en la clase”. Por ello, ha cambiado el afecto por el efecto. Una propuesta de evolución que, ojalá, tenga el efecto deseado.

3.7. Bloque temático VII. A propósito de la homosexualidad o la homoafectividad

(Orden de la entrevista: Segundo día. Fecha: 9 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Específico. Modo: vía telefónica)

El entrevistado manifiesta, tajantemente, lo siguiente: “Cuido mucho no manifestar ninguna suspicacia en torno a mi homosexualidad”. Es más, lo lleva hasta el extremo de vivir en otro municipio. De modo que, será complicado que el alumnado lo vean por la calle o en un acto

social. Literalmente, dice: “Me borro del mapa. Es algo que lo he hecho siempre y no solo ahora que tengo la plaza definitiva”. Afirma que es una estrategia, además de: “Mi verdadero escudo es establecer tierra por medio”. Lo hace para defenderse y para “defender mi profesión”. No es que tenga temores, tan solo lo manifiesta como “una acción”. Pero en el fondo, y así lo manifiesta, es que: “Existan prejuicios y ellos vaya contra mi profesión”. Dice que lo ha pensado muchas veces y no es una decisión a la ligera. No obstante, matiza que no es solo una defensa, sino: “Lo hago como una forma de alivio, aunque sé que debo saber separar”. El posible hecho de no querer visibilizar su homosexualidad o homoafectividad, considera que: “Forma parte de mi más estricta privacidad; ya no es algo exclusivamente privado es, insisto, mi vida privada”. Con todo, estamos ante una consideración pensada que suscribe una actitud para fuera del aula.

3.8. Bloque temático VIII. Evolución o involución

(Orden de la entrevista: Segundo día. Fecha: 9 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Específico. Modo: vía telefónica)

El participante en la investigación no plantea tomar determinada iniciativa como algo que debe hacer, por tanto, no es evolución o involución. Es, probablemente, una decisión y una disposición. Dice con rotundidad que no ve oportuno hacer público nada de su intimidad; y, además: “He sabido vivir con este silencio en el colegio, pero por decisión propia”. Incluso sostiene que la mayoría de los compañeros y compañeras “No saben de mi homosexualidad. Aunque algo se intuye; pero yo no he dicho nunca nada”. Afirma que: “Sin duda, algo se nota; cualquiera se daría cuenta, no hace falta ser muy listo”. Ahora bien, manifiesta que: “Yo nunca he dado pie a nada. Yo me cuido de ello”. Y siempre sostiene que lo hace por pura convicción. No hay un miedo expreso o una duda que pueda perjudicarle en su trabajo. Considera fundamental “No abrir ningún tipo de fisura, por la cual no quiero que nadie entre”. Su opción queda en el foro interno y nada queda exteriorizado. Es más, dice que: “todo se disimula, no es exactamente que lo oculte; es que es mi vida”. Pide respeto y lo más importante es que él se da a respetar, cuidando su privacidad, algo que lo lleva al ámbito de lo íntimo.

3.9. Bloque temático IX. Algo que añadir o insinuar

(Orden de la entrevista: Segundo día. Fecha: 9 de abril de 2025. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Específico. Modo: vía telefónica)

No es juego de palabra lo de añadir o insinuar. Son dos verbos con una disparidad que difícilmente puedan coincidir, pero el participante considera que lo tiene todo dicho, aunque todavía le queda mucho que insinuar. Su manera de comunicarse opta por no dejar las cosas claras, pues: “No tengo que darle explicaciones a nadie”. Prefiere que todo se mantenga de la manera que lo ha decidido. Al respecto añade que: “Cuido los pequeños detalles y cualquier manifestación de homosexualidad, por ejemplo pues así lo decidimos, mi pareja nunca ha venido al centro. Es una decisión de los dos”. Ante la posibilidad de un cambio, sostiene que: Por ahora no se valora nada. Pero insisto, no es temor a que puedan malinterpretar o crear dudas con sus hijos. Es una decisión tomada por dos adultos.” Es más: “Igual que yo no sé quién se acuesta con fulanita o fulanito, tampoco creo que sea necesario que lo sepan de mí”. El hecho de respetar se lleva a la práctica y se exige mutuamente. La privacidad es fundamental y concluye con: “No quiero mostrar o demostrar nada. Es nuestra decisión”. No es temor, no es levantar sospecha. Hace mucho hincapié en que se trata de: “Nuestra

decisión”. Y suscribe: “Creo que los tiempos han cambiado o están cambiando; no que se vaya a asustar nadie”. Finalizando con un firme: “Es que lo hemos dispuesto así”. Y ante eso, solo cabe un imperturbable respeto.

IV. Conclusiones;

Estamos ante un discurso en plena construcción, aunque este sólido y labrado. Aunque este epígrafe se incluya en una acción que se deriva del verbo concluir; donde algo se da por acabado o por finalizado. O más bien estamos ante un quehacer complejo donde se deduce después de un desarrollado ejercicio de consideraciones, tras un dilatado convencimiento a través de la razón y de dar respuestas a determinadas preguntas. Con todo, llegamos a su fin pero, no obstante, está abierto a posibles participaciones ulteriores, nuevas atenciones o enfoques.

En este sentido, a tenor de las cuestiones de investigación expuestas y que promueven esta investigación, el informante tiene muy claro en qué ámbito ha de mostrar su intimidad y en qué espacio ha de expresarse públicamente. Tiene a bien, observar su profesión como una labor ligada a lo público, mientras que su vida particular queda vinculada a lo privado. Lo profesional es lo que está en relación con su empleo como docente; ahora bien, lo privado está muy cercano a lo particular y personal de cada sujeto.

Un docente sensible que se aleja de convertirse en sensiblero. Su opción es la de mostrarse distante, nada o poco proclive a los excesos que puedan manifestar o relacionarse con un sentimentalismo exagerado. Él prefiere no dar pie a nada. Desea no ser fruto de una fabulación fingida promovida por alguien en concreto o un grupo de gente perteneciente a la comunidad educativa. No quieren que le hagan daño. Huye de fingir, para no dar a entender algo que no es cierto. Cuida los modos y modales y se presenta acorazado. Sin embargo, ante una situación alarmante busca soluciones ante la dirección o inspección educativa.

Se ancla a la profesión de docente, maestro de primaria para más seña, que educa al igual que enseña, pues sostiene que cuando enseña está, también, educando. Un artista de la representación de actos didácticos frente a su alumnado. Que es capaz de disimular el llanto, antes de que alguien pueda “sospechar y sea malinterpretado”. Dice que no finge o simula. Es un actor de la educación. Aunque para ello no se le enseñó; lo ha aprendido.

Es una persona, sumamente, sensible ante supuestas injusticias. Pero no llora en público, no se muestra sensible ante una adversidad o situación de injusticia, desprotección o vulnerabilidad de, por ejemplo, su alumnado. Ahora bien, disimula el hecho de emocionarse, del mismo modo que sabe guardarse sentimientos y emociones dentro de su ser. La costumbre de hacer normal lo anormal se ha podido convertir en la razón de actuación, de un comportamiento que se ha hecho habitual, pese a que no lo comparta como principio de ser. La vida le ha enseñado a aprender por observación, algo que le beneficia en su profesión docente.

El establecimiento de límites en la manifestación de ternura puede llegar a ser un sesgo en su labor. El poner el tope de cuánto de afectividad se ha de establecer en una dinámica de aula, es una labor ardua y complicada. No debe ser fácil e, inmediatamente, surge la consigna de la autocensura. Como una limitación que uno mismo se impone. Todo queda tamizado y la espontaneidad se diluye, pese a las intenciones de manifestarla. Nada debe presentarse para ser malinterpretado y el entrevistado se muestra convencido de ello. No quiere que se

confundan con su actuación y, por ello, representa esta convicción. Con todo, opta por desarrollar estrategias. No solo hemos de pensar en la de esconderse, para esconderlo; pues es una persona con una gran y verdadera calidad humana... Sino en otras más de ámbito didáctico.

Él es un actor, o docente, y tiene ciertos temores. Debe ser frustrante, engañoso y limitante. A todas luces, no es como le gustaría ser. Se disfraza y aparece en la escena con una coraza. Afirma que mantiene el mecanismo de mirar a otra parte y, de este modo, no se siente tan observado o cuestionado, no se ve hostigado o formando parte de chismorreos.

Lanza una verdad: “Si no estoy emocionado, difícilmente, les iré a emocionar”. Pero ¿se lo aplica? Los aplausos (sordos) nadie los escucha, sobre todo, cuando se mira hacia otro lado. Tal vez, la incompreensión de su actitud esté en pensar cómo y por qué ha llegado a tal extremo. Él sabe lo mucho que se pierde y debemos intuir lo mucho que debe suponer para él. Y aparece la palabra clave que es: “Feliz”. Es decir, que tiene o causa felicidad; que puede llegar a transmitirla o compartirla. El efecto que se deriva de causar felicidad se diluye, pues se pone límites, no quiere que se le cuestione, no se fía de nada ni de nadie. Quiere que su profesión vaya por un lado y que su vida transite por otro derrotero. Pero en esto del magisterio, ¿cuánto hay de permeable? ¿Es posible que lo que dice se haga? Ni el mejor de los actores lo podría mantener en todas sus funciones. Estamos refiriéndonos a un maestro, no de un actor...

En sus clases no se habla de homosexualidad o homoafectividad. Vivir en otro municipio se presenta como una posible solución. Lejos que sea una fortaleza o una debilidad. Pero esta forma de proceder siempre la ha puesto en práctica. Para él no es nada nuevo. Ha afirmado que es su decisión. Y, ante ello, nada ni nadie se lo ha de cuestionar. Se puede coincidir, o no, con esta opción. Pero, en definitiva, es la suya.

El entrevistado se muestra enigmático. Nada se sabe de su vida privada ni tan siquiera sus compañeros o compañeras de trabajo. Tal vez, se intuya algo, pero ¿a quién le importa? Rigurosamente dice que “jamás creo haber dado pie a nada”. Con todo, se está ante una decisión respetabilísima. No se demuestra nada (en el sentido de probar), tan solo se muestra (donde se da a entender una calidad del ánimo). Aunque en este relato la opción pase por esconder o disimular. Mientras que otra persona, por ejemplo Federico García Lorca, en otro contexto y con otras circunstancias, también enseñó aunque lo hiciera de otra manera y, en su caso, optara por “entre vivir y ocultar su homosexualidad” (Infobae, 2022).

Al parecer, casi todo está inventado; incluso, las maneras de vivir, sentir o sufrir... El maestro que actúa... también, nos da una lección. Es una persona genial que obra de manera poco común y, ahora, no solo se presenta con talante -tal como queda recogido en el III bloque temático- sino, también, con talento.

V. Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Amar, V. (2024). Educación digital en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una narrativa. *Revista Lusófona de Educação*, 61, 157-173. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle61.10>
- Arendt, H. (2006). *La condición humana*. Paidós.
- Ballén, M.; Pulido, R., y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teorías, procesos, técnicas*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno: Filosofía, Educación y el Arte de Vivir*. Miño y Dávila Ediciones.
- BERA. Asociación Británica de Investigación Educativa (2019). *Guía Ética para la Investigación Educativa*. BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa-cuarta-edicion-2018>
- Bermúdez, E., Caizaguano, M., Rodríguez, G. y Loor, V. (2025). La evolución del educador: Competencias clave para un mundo en constante cambio. *Conexión. Revista Científica Internacional*, 2(2), 41-54. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/40>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. La Muralla.
- Bustelo, C. y Mínguez, M. E (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 211-229. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>
- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro. Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la interacción en el aula*. Servicios de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomo, E. y Aguilar, Á. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de twitter. *Bordón*, 71(4), Bordón. Revista De Pedagogía, 71(4), 9–24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.70310>
- Corts, I. (2002). Educar: un arte, una ciencia... una vocación. *Revista Escuela Abierta*, 5, 91-98. <https://bit.ly/3sZIBiH>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa: estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Esteban, J. (2008). Reflexividad hermenéutica en educación. En Joaquín Esteban (coord.). *Cultura, hermenéutica y educación* (pp. 45-56). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- González, A., Ferreira, C. y Vidal, J. (2023). La organización de las aulas en educación infantil y primaria: el espacio como elemento clave en la transición. *Aula Abierta*, 52(3), 271–279. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.271-279>
- Gordo, Á. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Gutiérrez, N. (2017). Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 98(250), 638-656. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3404>
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Hammersley, M. Y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway (Ed.). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-345). Cátedra.
- Infobae (2022). *Federico García Lorca y su larga lucha entre vivir y ocultar su homosexualidad*. <https://www.infobae.com/leamos/2022/06/05/federico-garcia-lorca-y-su-larga-lucha-entre-vivir-y-ocultar-su-homosexualidad/>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Marinas, J. (2007). *La escucha en la historia oral*. Palabra dada. Síntesis.
- Martínez Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto de compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3. <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Montenegro, M., Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307. <https://web.archive.org/web/20091229072700/http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03722.pdf>
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Sage.
- Rico y Ponce (2022). El docente del siglo XXI. Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 27(92), 77-101. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/136/271>

- Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad un cambio de argumento en la investigación educativa. En I. Rivas y D. Herrera (coords.). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rivas, J. y Leite, A. (2011). La devolución en los procesos de construcción de los relatos. En F. Hernández, J. Sancho y J. Rivas (eds.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 75-80). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Rivas, I. (2012). Sujeto -Diálogo -Experiencia: El compromiso del encuentro. En J. Rivas, F. Hernández, J. Sancho y C. Núñez. (coords). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 15-19). Dipòsit Digital Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, I., Prados M., Leite, A., Cortés P., Márquez, M., Calvo, P., Martagón V. y Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *Nuevas tendencias en investigación cualitativa*, 5, 139-151. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Roth, W. & Unger, H. (2018). Current Perspectives on Research Ethics. *Qualitative Research Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Sánchez, A., García, A. y Castro, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. *Pulso. Revista De educación*, 44, 145–162. <https://doi.org/10.58265/pulso.4656>
- Serrano, J. (2024). El aula de primaria como espacio de convivencia y aprendizaje: Una Investigación-Acción desde una perspectiva inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 91-115. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17755>
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. CIS.
- Vives, T., Durán, C., Varela, M. y Fortoul van, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación Educación Médica*, 3(9), 34-39. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72723-1](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72723-1)
- Zambrano, M. (2000). *La vocación de ser maestro*. Ágora.

Capítulo 5. Abordaje del acoso y de las violencias en los espacios universitario: cartografía del acoso sexual y sexista en el ámbito de la educación superior

Dra. Francisca Bernal Santamaría
Universidad de Cádiz

I. El ámbito de educación superior como espacio seguro, igualitario e inclusivo

La universidad tiene el deber de garantizar un ámbito educativo, académico y profesional seguro, igualitario e inclusivo en el que prevalezca el respeto a los derechos humanos, a la igualdad, a la diversidad y a la inclusión de todas las personas, independientemente del sexo, origen étnico o social, religión, nacimiento, discapacidad, edad, orientación sexual o cualquier otra circunstancia. En numerosos textos internacionales, europeos y nacionales se proclama el derecho a la no discriminación por cualquiera de estos motivos. La Unión Europea promueve de forma constante que la perspectiva de igualdad se incluya en todos los ámbitos políticos bajo el propósito de lograr una Europa igualitaria en la que combatir y eliminar la violencia de género, la discriminación y la desigualdad (Estrategia para la igualdad de género, 2020-2025). En la actualidad, existe, al menos desde el plano sociológico, una conciencia generalizada por la que rechaza las conductas de acoso y de violencia en cualquier ámbito. De esta forma lo más común socialmente hablando es que las personas no reconozcan sus acciones o violentas o acosadoras, y desde luego, se escandalizan cuando son acusados de cometer este tipo de acciones. Con todo, es muy generalizado que las universidades (las públicas de forma obligatoria) prevean medidas y acciones en sus protocolos o normas, en sus planes de igualdad o en su normativa para prevenir, atender y reacciones frente a este tipo de conductas.

No obstante, lo anterior, las noticias y la realidad demuestran que este tipo de conductas forma parte de los espacios universitarios. En este sentido, la doctrina expone la cifra negra para dar voz a esas eventuales víctimas con estudios rigurosos sobre esta realidad que sigue presente en las universidades (Acale Sánchez, Boza Martínez, 2023; Álvarez del Cuvillo, 2021), detectando los factores de riesgo que se siguen reproduciendo en las universidades. Efectivamente, la doctrina penalista identifica estos elementos de forma individualizada que favorecen los actos de acoso por parte de una persona y el riesgo de soportarlos por parte de otra. Entre los riesgos que siguen prevaleciendo estaría la cultura universitaria que minimiza y normaliza los comportamientos de acoso, la ausencia de una red de apoyo social e institucional o la presión de los miembros del departamento, grupos e institutos de investigación, unidades administrativas, facultades, etc. La universidad con una estructura de poder claramente desigual genera un entorno en el que los comportamientos de acoso (que, además, actúan de forma combinada) se diluyen siendo complejo que la persona que lo sufre se vea capacitada para interponer una demanda.

Cada universidad habilita un mecanismo de denuncia que puede ser complejo para la víctima, y una decisión que tarda mucho tiempo en tomar. Por todo, es muy aconsejable que las universidades mantengan una actitud más proactiva frente a este tipo de conductas y de situaciones. Como se aprecia nos referimos al riesgo de acoso, de ahí que se subraye la importancia que debe adquirir la prevención de este tipo de conductas en los espacios universitarios. En conexión con la prevención del acoso, y teniendo en cuenta que son las mujeres quienes sufren más este tipo de comportamientos (Encuesta Europea de Violencia de género, 2022), se prevé la prevención y el abordaje del acoso en el trabajo y de otras situaciones de especial vulnerabilidad como la violencia de género. Por tanto, el Observatorio Mujeres, Ciencias e Innovación tendrá entre sus funciones este cometido.

La Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) señala que está impregnada por la construcción de una Universidad equitativa, haciendo referencia a los requisitos en materia de igualdad y estableciendo la obligatoriedad, en línea con la norma actual sobre igualdad a la que luego se hará referencia, de planes de igualdad, de la eliminación de la brecha salarial y de toda forma de acoso. En su artículo 4 en su apartado tercero anuncia como requisito para la creación y reconocimiento de las universidades, que existan planes que garanticen la igualdad de género en todas sus actividades, medidas para la corrección de la brecha salarial y medidas para la prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso amparadas en la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (Ley de Convivencia Universitaria).

En este orden, la LOSU en su artículo 46 declara que una de las funciones del Consejo de Gobierno es, definir e impulsar, en coordinación con la unidad de diversidad, un plan de inclusión y no discriminación del conjunto del personal y sectores de la universidad por motivos de discapacidad, origen étnico y nacional, orientación sexual e identidad de género, y por cualquier otra condiciones social o personal, así como establecer protocolos y desarrollar medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, el acoso laboral o la discriminación.

Por este lado, la Ley de Convivencia Universitaria, de forma particular, afirma que las normas de convivencia deberán ajustarse a los principios básicos como el respeto y la protección de las personas afectadas, la protección de su dignidad, la imparcialidad y el trato justo a todas las partes, la confidencialidad, la diligencia y la celeridad del procedimiento, entre otros. En el mismo sentido, subraya que deberán ajustarse a las normas sobre igualdad efectiva entre mujeres y hombres y a la protección integral contra la violencia de género.

En este sentido, se tendría que aludir a la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIEMH) y a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOVG), a la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, entre otras, pues también habría que referir la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y no discriminación, la Ley 1/2021, de 24 de marzo, de medidas urgentes en materia de protección y asistencia a las víctimas de violencia de género, o la Ley 7/2018, de 30 de julio, por la que se modifica la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. Teniendo en cuenta que concebimos el acoso como un riesgo, es muy importante destacar la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. Por este lado, el Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de

marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. La Exposición de Motivos declara que es contraria al derecho a la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres las discriminaciones directas e indirectas y el acoso sexual y por razón de sexo, entre otros, las represalias como consecuencias de las denuncias contra actos discriminatorios. Incorpora la obligación de que los planes de igualdad contengan la prevención del acoso sexual y acoso por razón de sexo como contenido mínimo.

Con el mismo trazo, la Ley de Convivencia Universitaria esboza la necesidad de incluir medidas de prevención primaria y secundaria, así como disponer de procedimientos específicos para dar cauce a las quejas y a las denuncias. Estas medidas y procedimientos se refieren a casos de violencia, discriminación o acoso sexual, por razón de sexo, por racismo o xenofobia o por cualquier otra causa. Teniendo en cuenta que el procedimiento se puede alargar, y en aras de evitar que se mantengan los posibles efectos nocivos, se contempla la posibilidad de arbitrar medidas provisionales y se prevé el desarrollo de medidas de acompañamiento psicológico y jurídico de las víctimas. Estas previsiones se aplican, sin perjuicio de los derechos y de las previsiones contenidas en la legislación laboral para el personal docente e investigador y al personal de administración y servicios de las universidades.

Resultado de lo anterior, el artículo 3 de la Ley de Convivencia Universitaria promueve la eliminación de toda forma de violencia, discriminación, o acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, origen nacional, pertenencia a grupo étnico, discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicciones, lengua, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Esta previsión la considera necesaria con el fin de favorecer el entendimiento, la convivencia pacífica y el pleno respeto de los valores democráticos, los derechos fundamentales y las libertades públicas.

Consecuentemente, el artículo 3. en su apartado 2, letra c) recuerda la necesidad de conectar las medidas de prevención y de respuesta y actuación que se convengan como resultado de las normas de convivencia deberán contener el enfoque de protección de los derechos humanos frente a la violencia, la discriminación y el acoso interpretados conforme al artículo 7.2 de la LOIEMH.

En cuanto a las medidas de prevención y de respuesta frente a la violencia, la discriminación y el acoso, el artículo 4 de las Ley de Convivencia Universitaria declara que disposiciones anteriores resultarán aplicables al conjunto de la comunidad universitaria, incluyendo, por tanto, al estudiantado, y ello, independientemente del instrumento jurídico que vincule a las partes con la universidad. No obstante, se tendría que tener en cuenta la aplicación de la normativa laboral o del régimen disciplinario que correspondiera.

En el mismo artículo 4 se aclara que las disposiciones anteriores incorporarán el enfoque de género y deberán ajustarse a las normas sobre igualdad efectiva entre mujeres y hombres, y a la protección integral contra la violencia de género.

En el desarrollo de las disposiciones anteriores, las universidades deben asegurar que cualquier actuación frente a situaciones de violencia, discriminación o acoso se ajustarán a los siguientes principios:

- **Enfoque de género:** el desarrollo de las normas de convivencia deberá analizar las diferencias existentes entre los géneros y las raíces históricas para fomentar la igualdad, considerando que los estereotipos de género (roles tradicionales asignados a hombres y a mujeres) afectan de forma desigual a unos y otros, incluso atendiendo a otras identidades de género. La comprensión de las raíces y de las consecuencias junto con su impacto podrá traducirse en modificar los patrones culturales y sociales y sus consecuencias, entre ellas, la discriminación, la violencia y el acoso. Este enfoque debe adoptar una perspectiva de género interseccional, conectando con la normativa vigente a favor de la igualdad si se considera que el acoso, la discriminación y la violencia se puede agravar cuando se presenta, sobre todo, la discapacidad, pero también otros factores como la orientación y la identidad sexual, la clase social, la nacionalidad, la edad o la etnia. Con esta previsión, se debe garantizar que la Comisión de convivencia se forme en temas de igualdad, diversidad e inclusión.
- **Respeto y protección a las personas:** la discreción debe impregnar el procedimiento garantizando la intimidad y la dignidad de las personas afectadas. También se prevé la posibilidad de que las partes puedan ser asistidas por algún representante u acompañante.
- **Confidencialidad:** las personas que intervengan en el procedimiento tendrán obligación de guardar una estricta confidencialidad y reserva y no deberán transmitir ni divulgar información sobre el contenido de las denuncias presentadas, resueltas o en proceso de investigación de las que tengan conocimiento. En este sentido, podría ser aconsejable la firma de un documento de confidencialidad recogiendo todos los extremos. La cuestión de fondo es que, si ello perjudicaría el efecto preventivo de que las partes conozcan que las acciones de sus compañeros tienen consecuencias disciplinarias, en definitiva, habrá que valorar si el efecto preventivo del poder disciplinario desaparece (Álvarez del Cuvillo, 2025).
- **Diligencia y celeridad:** el procedimiento se debe resolver con la debida profesionalidad, diligencia y sin demoras indebidas. La investigación de los hechos y la resolución debe completarse en el menor tiempo posible respetando las garantías debidas de las partes. En este punto, se debe tener en cuenta que si la comisión está formada por personas que ocupan altos directivos es posible que este principio no resulte fácil de cumplir. Por tanto, respecto a la comisión de acoso, las universidades deben valorar el perfil de las personas que la conforman, por ejemplo, la posibilidad de que fuera un técnico con la formación, la capacidad y la destreza necesaria para desempeñar esta labor, acompañado por un equipo pequeño que ostente una formación jurídica y psicológica.
- **Imparcialidad y contradicción:** el procedimiento deberá garantizar una audiencia imparcial y un tratamiento justo para todas las personas afectadas; todas las personas que intervengan en el procedimiento actuarán de buena fe en la búsqueda de la verdad y el esclarecimiento de los hechos denunciados.

- Prevención y prohibición de represalias: tanto durante el curso del procedimiento como al término de este, se adoptarán las medidas necesarias para evitar cualquier clase de represalias contra las personas que efectúen una denuncia, comparezcan como testigos o participen en una investigación sobre violencia o acoso sexual, acoso por razón de sexo y por cualquier otra circunstancia.

En relación al poder disciplinario, el artículo 15 de la Ley de Convivencia Universitaria enuncia que el órgano competente para sancionar concretará la sanción dentro de su gravedad, adecuándola al caso concreto, siempre de forma motivada, atendiendo al principio de proporcionalidad de las sanciones y ponderado conforme a una serie de criterios, entre los que se enumera, realizar las acciones por cualquiera de las causas de violencia, discriminación o acoso que hemos referido.

En el mismo sentido, el artículo 18 dispone que el procedimiento disciplinario se ordenará conforme a los principios que antes se enunció en el artículo 4.4, y que deberá garantizarse medidas adecuadas y herramientas para el acompañamiento psicológico y jurídico de las víctimas. Es deseable que este acompañamiento se realice de forma preferente por las personas del mismo sexo de la víctima si esta así lo desea. En relación al acompañamiento al que se ha hecho referencia hay que advertir de la dificultad que se presenta en situaciones de recortes presupuestarios o en universidades que no disponen de los recursos necesarios para ello. Igualmente se debe subrayar que las personas que ejercen esta función tengan la formación y las competencias necesarias para ello, tanto jurídicas como psicológicas.

En relación a la formación jurídica es imprescindible que las personas que componen la comisión de acoso tengan un conocimiento pleno y aplicativo de la normativa vigente, la capacidad para evaluar (que no concluir ni buscar pruebas, dado que la Comisión no está instruyendo el caso) las pruebas que puedan presentar las partes o asesorar ante qué instancia puede la parte afectada presentar la queja o denuncia, como la capacidad para atendiendo a los indicios del caso poder calificar el tipo de acoso que pudiera ser o si es un conflicto interpersonal o académico. De forma complementaria, a la Comisión de acoso se le podría otorgar la capacidad de proponer medidas cautelares a implantar en una primera fase. Lo más posible es que estas medidas perjudiquen a la persona presuntamente agresora o acosadora, por lo que es necesario que se garantice en todo momento la presunción de inocencia. Por ello, se debe recordar que la Comisión de acoso no está instruyendo el caso, no debe concluir respecto a las pruebas que aporten las partes, solo esclarecer los hechos. La formación jurídica es un elemento de peso dado que si la acción cometida por la parte denunciada fuese una infracción administrativa tendría que ser competencia de la Inspección de Servicios y si fuera un delito lo adecuado sería que se acudiera a fiscalía y a la policía.

En relación a las competencias emocionales es necesario que las personas tengan la capacidad de escucha activa sin emitir juicios ni desacreditar su relato, empatía profesional con la suficiente sensibilidad y respeto a las partes, o la capacidad de mediar entre las partes siempre que no se trate de un posible acoso sexual. Entre otros aspectos, es muy importante que la gestión de los casos o conflictos estén impregnados de la cultura preventiva en la universidad, habida cuenta del efecto preventivo que mantiene la existencia de conductas que son pueden ser sancionadas. No obstante, la dificultad proviene precisamente de la capacidad de las universidades en desplegar de forma eficiente este poder sancionador, así

como de los propios conflictos que plantean los casos de acoso en los departamentos, unidades, facultades, etc.

Por último, la Disposición Adicional Cuarta requiere a las universidades la aprobación de las normas de convivencia y de las medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso. Además, expone que las universidades podrán incorporar a las normas de convivencia las medidas de análoga naturaleza vigentes, ajustándolas a lo dispuesto en la Ley de Convivencia Universitaria. De esta previsión resulta un planteamiento en el que deben encajar los protocolos de acoso (o como fueran denominados por las universidades) con el dictado expuesto en esta Ley, y que se ha analizado.

Resultado de lo hasta ahora expuesto, cada universidad ha ordenado su propia normativa de convivencia, reglamento interno y ha creado la Comisión de Convivencia integrada de manera paritaria por representantes del estudiantado, del personal docente e investigador y del personal técnico de administración y servicios. Cada universidad, en el ámbito de sus competencias, debe desarrollar las disposiciones relativas a la organización y al funcionamiento, la relación con el nombramiento e incompatibilidades de sus miembros y los motivos de abstención y recusación en los procedimientos en los que intervengan (artículo 6).

II. Unas breves pinceladas sobre el marco normativo que sustenta los protocolos de acoso

A nivel internacional se brinda una protección específica en este asunto, en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y en otras normas internacionales del trabajo sobre la igualdad y la no discriminación, y sobre la seguridad y la salud en el trabajo. No obstante, no es hasta hace muy poco tiempo, cuando se adopta un instrumento que reconoce de forma específica y explícita el derecho de todas las personas a un mundo de trabajo libre de violencia y de acoso.

Efectivamente, en la actualidad habría que destacar el protagonismo del Convenio sobre la violencia y el acoso, 2019, (núm. 190) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con la Recomendación núm. 206 que lo acompaña. El Convenio define los conceptos de violencia y de acoso en el trabajo con el fin de prevenir y eliminar estas situaciones. Por tanto, con un prisma eminentemente preventivo, define su ámbito personal con una gran amplitud, y cuándo y dónde las personas trabajadoras están protegidas.

En este sentido, el artículo 9 enuncia la necesidad de prevenir la violencia y el acoso por razón de género, en particular, en la medida en que sea razonable y factible, con las siguientes medidas:

- a) adoptar y aplicar, en consulta con los trabajadores y sus representantes, una política del lugar de trabajo relativa a la violencia y el acoso;*
- b) tener en cuenta la violencia y el acoso, así como los riesgos psicosociales asociados, en la gestión de la seguridad y salud en el trabajo;*

c) identificar los peligros y evaluar los riesgos de violencia y acoso, con participación de los trabajadores y sus representantes, y adoptar medidas para prevenir y controlar dichos peligros y riesgos, y

d) proporcionar a los trabajadores y otras personas concernidas, en forma accesible, según proceda, información y capacitación acerca de los peligros y riesgos de violencia y acoso identificados, y sobre las medidas de prevención y protección correspondientes, inclusive sobre los derechos y responsabilidades de los trabajadores y otras personas concernidas en relación con la aplicación de la política mencionada en el apartado a) del presente artículo.

Por su parte, el artículo 10 del Convenio se refiere a garantizar la aplicación y vías de recurso y reparación, contemplando la adopción de asistencia jurídica, social, médica y administrativa, así como el derecho de la víctima al alejamiento de la situación en caso de peligro grave e inminente para su vida, su salud y seguridad.

En relación a ambos preceptos, las universidades se deben plantear cómo prevenir, atender y reaccionar ante las situaciones de acoso y de otras violencias. Ante la realidad presente en universidades que no cuentan con los recursos económicos y humanos suficientes (para ofrecer asistencia jurídica o médica) una posibilidad es contemplar acuerdos y colaboraciones con otras instituciones públicas, como pueden ser el Instituto de la Mujer, la Subdelegación del Gobierno contra la Violencia de género, entre otras.

Además, adopta un enfoque inclusivo, integrado y que tiene en cuenta las consideraciones de género para abordar la necesidad que sigue existiendo de profundizar en las causas de violencia y de acoso por razón de género, reduciendo de esta forma sus efectos nocivos.

En relación a su carácter integrado, se expone con la necesidad de atender estas situaciones desde el punto de vista laboral, de seguridad y salud en el trabajo, de igualdad y no discriminación, y cuando proceda, desde el derecho penal. Nos parece sumamente acertado, y totalmente relacionado con el carácter que le estamos dando a este trabajo, que el Convenio y la Recomendación de la OIT reconozcan la insuficiencia del Derecho Penal (por sí solo) para responder a este tipo de situaciones. Es habitual que existan situaciones que no revistan el suficiente umbral de gravedad para ser atendidas o calificadas como delito por el Derecho Penal. En suma, y en las universidades se da con mucha frecuencia, ocurren actos, comportamientos y prácticas que no revisten esa gravedad, pero que deben ser inaceptables. Conjuntamente, no se trata en sí de sancionar en sí a la persona que comete este tipo de acciones, sino de ofrecer vías de recursos y de reparaciones suficiente a las víctimas. Un enfoque integrado que precisa de tener medidas de prevención y de recomendación, de control de la aplicación y vías de recursos y de reparación, y de orientación, formación y sensibilización. Los mecanismos de control eficientes y eficaces deben permitir que las universidades tengan más recursos en la prevención de futuros casos de acoso y de violencia.

En cuanto a la prevención, el artículo 4 del Convenio 190 de la OIT insta a que los Estados adopten una estrategia integral para aplicar medidas que permitan la prevención del acoso y de la violencia. En el mismo terreno, aboga por establecer medidas para facilitar y acelerar un cambio socio cultural más profunda, con pleno respeto para todas las personas, y garantizando la seguridad y la protección de todas las personas. En este sentido, son necesarias herramientas en forma de campañas de sensibilización, de cursos interactivos en

redes sociales universitarias, de herramientas y orientaciones a cargo de las unidades pertinentes, como la unidad de igualdad y la unidad de diversidad e inclusión, para acelerar este cambio. Las actividades de educación y divulgación son precisas en formatos accesibles para todas las personas y en formatos cercanos al estudiantado universitario.

Sin entrar en otra normativa europea, cabe mencionar la Directiva 2002/73/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres. Esta norma, bajo una perspectiva discriminatoria, es transpuesta por la LOIEMH.

Atendiendo al marco normativo español, habría que acudir al artículo 48 de la LOIEMH, que, en su redacción anterior, hacía referencia al deber empresarial de promover condiciones de trabajo que evitaran el acoso sexual y sexista, y el deber de arbitrar procedimientos concretos para su prevención y para canalizar las denuncias y las reclamaciones. Con esta base legal, las empresas y las organizaciones, entre ellas las universidades, formularon procedimientos específicos de prevención y actuación frente al acoso, que de manera muy generalizada se han denominado “protocolo”.

En la redacción anterior del artículo 48 de la LOIEMH se previa un elenco de medidas que podía tomar la entidad, como por ejemplo código de buenas prácticas, campañas informativas o acciones formativas que se debían negociar con la representación de las personas trabajadoras.

Ahora bien, las Universidades como Administraciones Públicas quedan sujetas al enunciado del artículo 62 de la LOIEMH, que expone la obligación de prevenir el acoso sexual y el acoso por razón de sexo. Para ello, se infiere que las universidades deben negociar con la representación legal de las trabajadoras y trabajadores, un protocolo de actuación que comprenderá, al menos, los siguientes principios:

En primer lugar, el compromiso de prevenir y no tolerar el acoso sexual y el acoso por razón de sexo. Después, habría que realizar la instrucción a todo el personal de su deber de respetar la dignidad de las personas y su derecho a la intimidad, así como la igualdad de trato entre mujeres y hombres. En tercer orden, es importante el tratamiento reservado de las denuncias de hechos que pudieran ser constitutivos de acoso sexual o de acoso por razón de sexo, sin perjuicio de lo establecido en la normativa de régimen disciplinario. Por último, la identificación de las personas responsables de atender a quienes formulen una queja o denuncia.

A este tenor, se prevé un contenido mínimo en forma de declaración de principios, en los que las universidades, en nuestro caso, deben fomentar la conciencia de que la conducta de naturaleza sexual u otros compartimientos basados en el sexo afectan a la dignidad de las personas, siendo inaceptables si: dicha conducta es indeseada, irrazonables y ofensiva para la persona que es objeto de la misma y crea un entorno laboral intimidatorio, hostil o humillante. Conjuntamente, se debe tener en cuenta si la negativa o el sometimiento de esa persona se utiliza de forma explícita o implícita como base para una decisión que tenga efectos sobre las relaciones laborales y el empleo. Se enfoca en medidas positivas que se destinen a crear una atmósfera de trabajo en la que las personas que integran la comunidad universitaria se respeten mutuamente poniendo en valor la integridad humana.

Efectivamente, la propuesta es seguir el halo de la Recomendación de la Comisión de 27 de noviembre de 1991 relativa a la protección de la dignidad de la mujer y del hombre en el trabajo (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 24.02.1992). Uno de los objetivos de la Recomendación es garantizar que no se produzca el acoso y, si ocurre, garantizar que se dispone de los procedimientos adecuados para tratar el problema y evitar que se produzcan. De esta manera, se trata de fomentar la elaboración y la puesta en práctica de políticas que establezcan unos entornos académicos y laborales libres de acoso en el que las personas se respeten mutuamente.

En lo que respecta a la regulación contenida en el artículo 46 de la LOIEMH y a la modificación operada por la Ley Orgánica 10/2022 se hace referencia expresa a la prevención de la comisión de delitos contra la libertad sexual. Se ha reseñado que más que una mejora, ha introducido una mayor confusión por las deficiencias técnicas al equiparar el acoso sexual desde la perspectiva laboral con el acoso sexual como tipo delictivo. En la misma línea se critica que se elimine la referencia a la obligación de establecer procedimientos para prevenir conductas de acoso, si bien esta obligación no desaparece, sino que se traslada a los artículos 12.1 y 13.1 de la Ley Orgánica 10/2022. A tales efectos, y en relación a las entidades públicas, lo cierto es que el artículo 13.1 sí refuerza de forma más decidida los elementos preventivos de este tipo de actuaciones (Álvarez Cuvillo, 2025).

Efectivamente, el artículo 13.1 bajo la denominación “Prevención y Sensibilización” expone la obligación de promover condiciones de trabajo que eviten las conductas que atenten contra la libertad sexual y la integridad moral en el trabajo. Insiste de forma más intensa en el acoso sexual y el acoso por razón de sexo, refiriéndose al acoso cometido en el ámbito digital, tan presente entre las personas jóvenes y que salpican de forma más impactante a las instituciones universitarias. En este orden, obliga a que se arbitren procedimientos específicos para su prevención, detección temprana, denuncia y asesoramiento a quienes hayan sido víctimas de tales conductas.

En la misma línea, establece el deber de promover la información y la sensibilización, ofreciendo formación para la protección integral contra las violencias sexuales del personal a su servicio. En las universidades es prioritario extender esta protección al estudiantado, y prever acciones para el personal que presta servicios en las dependencias de la propia universidad.

En conexión con los protocolos, cada universidad ha formulado su propio protocolo de acoso sin que exista una homogeneización en el procedimiento y en las actuaciones. Por ejemplo, y atendiendo a los diferentes tipos de acoso que se pueden dar, una cuestión importante es decidir si se diseña un único protocolo que contenga las previsiones para todos los tipos de acoso, o, por el contrario, se diseñan varios protocolos distintos.

Es muy habitual que en los espacios universitarios sucedan conductas sociales que son totalmente inapropiadas (sexistas y sexuales) que, sin llegar a ser acoso, merecen ser reprobadas. La defensa que hace el denunciado daña la sensibilización de la Comunidad Universitaria. La activación del protocolo genera más conflicto, a veces solo es necesaria una sanción tras un procedimiento de audiencia. Por tanto, es muy importante, tal y como ha expuesto el profesor Álvarez, la prevención. En conexión con la Ley de Convivencia Universitaria, la mediación se podría vislumbrar desde el modelo transformativo para casos

leves o cuando los hechos no están totalmente definidos. Veamos qué han expuesto algunas universidades a tal respecto.

III. Algunas consideraciones a tener en cuenta por los protocolos universitarios a tenor de la norma expuesta

Es importante subrayar que no se puede confundir la apertura del protocolo con el procedimiento disciplinario. De aquí a que deba sopesar nuevamente, el deber de que los protocolos de acoso universitarios otorguen más importancia al alcance preventivo. Un planteamiento de interés es que los protocolos refuercen la detección temprana y el asesoramiento. En muchas ocasiones es más adecuado que se gestione la situación desde el primer momento en el que se desarrollen los hechos. Como se ha señalado, lo más habitual es que la víctima no quiera desencadenar esa tormenta. Por ello se debe valorar si es más eficiente que se abra una audiencia a las partes en la que se aclaren los hechos, y en su caso, se impongan una sanción leve por el órgano competente. En esta línea, se critica que la comisión de acoso alargue y retrase el procedimiento, sobre todo cuando está constituida por personas que ostentan cargos de dirección, o cuando comete errores por falta de formación o de las competencias a las que antes se hizo referencia. También se debe considerar la revictimización de la persona denunciante si se ve obligada a testificar varias veces contando el mismo relato.

Otro tema que suscita interés y genera un arduo debate es la posibilidad de contemplar la denuncia anónima para los casos de acoso a tenor de las obligaciones contraídas por la Directiva (UE) 2019/1937 del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de octubre de 2019 relativa a la protección de las personas que informen sobre infracciones del Derecho de la Unión y de la Ley española que lo transpone Ley 2/2023, de 20 de febrero, reguladora de la protección de las personas que informen sobre infracciones normativas y de lucha contra la corrupción. Se debe resaltar que esta posibilidad no tiene por qué tener consecuencias disciplinarias, solo que la universidad deba actuar ante la llegada de una denuncia de este tipo (Igartua Miró, 2020; Sáez Lara, 2020; Jóver Ramírez, 2020; Fabregat Monfort, 2023).

En esa senda, las universidades deben considerar la especial vulnerabilidad de la interseccionalidad que padecen grupos específicos de mujeres, como por ejemplo mujeres jóvenes, mujeres con discapacidad, de minorías raciales y del colectivo LGTBIQ+. Es evidente que el acoso motivado por alguno de estos motivos mina la dignidad de las personas afectadas, siendo un comportamiento inaceptable en los espacios universitarios. Tal y como advierte la Recomendación, el acoso puede contaminar el entorno laboral (y académico) con un efecto devastador sobre la salud, la confianza y la moral de las personas que lo padecen. Igualmente puede generar ansiedad y estrés por el que las personas pidan bajas médicas que incluso pueden llegar a ser incapacitantes. En otras ocasiones, las personas afectadas solicitan de forma “voluntaria” un cambio de turno, de departamento, de unidad o de centro con el ánimo de alejarse del entorno. También es habitual que las personas sean menos eficaces y rindan menos en el terreno laboral y/o académico, y en el peor de los casos abandonan su puesto o sus estudios, por tanto, presenta evidentes consecuencias negativas para las universidades. Además, el acoso genera un clima laboral y académico disfuncional en el que se percibe el sufrimiento y la tensión para las personas que son testigos o saben de la existencia de tales comportamientos.

Siguiendo con la aplicación de la Recomendación al espacio universitario, y dejando de lado las responsabilidades que atañería, lo cierto es que la existencia de un procedimiento que atienda las denuncias de acoso se debe considerar como un componente de la estrategia para enfrentarse al problema, siendo el objetivo principal el cambio del comportamiento, de las actitudes y la garantía de la prevención del acoso sexual y por razón de sexo en el ámbito universitario. Queda claro que la erradicación de estas conductas pasa necesariamente por la prevención de las mismas, muy especialmente en el ámbito laboral, donde la dimensión individual interpersonal, tienen una trascendencia colectiva, siendo la seguridad y la salud de las personas trabajadoras el objetivo de las medidas preventivas (Olarte Encabo, 2020).

En conexión con las denuncias, igualmente se debe subrayar que es habitual que la persona afectada sea reacia a interponer una denuncia. Efectivamente, los datos cuantitativos, cuando se recogen, no demuestran realmente las atenciones que se gestionan desde las unidades competentes en las universidades. Los estudios que se han emprendido demuestran que en el ámbito universitario sigue siendo íntimo o testimonial el número de denuncias que se presentan en relación a las cifras de percepción del acoso sufrido (Álvarez del Cuvillo, 2020, pp 269-271). Se infiere que las personas afectadas no consideran lo suficientemente grave ni reiterada la conducta de acoso, en otras ocasiones a que perciben que genera rechazo en la comunidad universitaria, el miedo a las represalias y a la generación de una situación de conflicto en el departamento, en la unidad o en el centro. Todo ello, en mayor o en menores dosis obstaculiza que la persona finalmente presente la correspondiente denuncia. En este sentido, la Recomendación señalaba que la ausencia de denuncias no significa necesariamente que el acoso no exista, sino que la persona afectada no denuncia porque piensa que no puede hacerse nada al respecto (la universidad), o porque no le tomarán en serio o se le ridiculizará. Con todo, la aplicación de las medidas preventivas debería facilitar la creación de un clima laboral en el que esos temores sean infundados.

En esta línea, la Recomendación establece dos escalones en el tratamiento de la situación de acoso. Por un lado, la prevención, y por otro el procedimiento. Con respecto a la prevención, distingue la declaración de principios como primer paso para que la Universidad muestre su preocupación y su compromiso para resolver el acoso. Lo más habitual que en los protocolos universitarios se encabecen con una introducción a modo de declaración de principios en los que se exprese de forma clara y rotunda que todas las personas que integran la comunidad universitaria tengan derecho a ser tratados con dignidad, que la universidad no permitirá ni tolerará el acoso y que las personas afectadas podrán presentar una denuncia cuando se produzca el acoso.

Conjuntamente, es recomendable que el protocolo universitario contenga un conjunto de manifestaciones y de actuaciones que informen de forma muy clara a la comunidad universitaria de las conductas que son calificadas de acoso, de violencia y de discriminación.

Por tanto, se apuesta por protocolos universitarios que adaptado al marco normativo actual refuercen el elemento preventivo de conductas sexistas y violentas en el ámbito académico, previendo un procedimiento interno para la prevención y actuación frente a este tipo de manifestaciones en el marco del principio de igualdad. Un protocolo interno para la prevención, intervención y actuación de manifestaciones sexistas que sean contrarias al principio de igualdad y que de no actuar lleguen a ser conductas de acoso y/o discriminatorias.

Queda muy claro que el marco normativo que se aplica en el ámbito universitario obliga a promover unas condiciones de trabajo que eviten el acoso y a diseñar medidas específicas destinadas a su prevención.

La diversidad y la igualdad deben estar gestadas entre los criterios específicos de actuación de las políticas institucionales, para intervenir de forma pronta en esos conflictos, que sí en un primer momento, pueden ser de convivencia, si no se interviene con prontitud y eficiencia, pueden desencadenar en conductas generadoras de acoso y/o discriminación. El fomento de la igualdad y la prevención de la discriminación debe ser el plan de actuación en las instituciones universitarias.

Unas políticas de igualdad, de diversidad y de inclusión que debe contener la gestión de los conflictos interpersonales y la prevención del acoso en el entorno laboral. La actuación y el abordaje de los conflictos requiere una perspectiva de género que revierta en la prevención de la violencia y del acoso en los espacios universitarios. Un enfoque de transversalidad de género requiere que la sensibilización y la formación de la comunidad universitaria en su conjunto. Los procedimientos que se pueden arbitrar se centran en generar contenidos obligatorios en los planes de estudio, en formación específica en los cursos de formación que con la aplicación de la LOSU son obligatorios para el profesorado ayudante doctor, en la entrega y explicación de los protocolos de acoso en los planes de acogida que deben de tener las universidades, o en las jornadas de bienvenida al estudiantado. Con una formación que se despliegue al conjunto de la comunidad universitaria se podrá combatir, desde ese necesario enfoque transversal, el acoso, la violencia y la discriminación.

Con todo, el cambio debe ser social, con programas que ayuden a concienciar en el cambio de las actitudes y de los estereotipos de género, promoviendo campus respetuosos que garanticen la seguridad con normas sociales de rechazo hacia las conductas de acoso y de apoyo a las personas que las sufren. Es necesario que las personas conozcan cuáles son los comportamientos que pueden generar la concurrencia del acoso. Para ello es preciso que el protocolo de acoso que se implante abogue por la prevención de este riesgo con un enfoque de integración de la perspectiva de género.

De esta manera, el Protocolo (o protocolos) de Acoso y el Reglamento de Convivencia están llamados a encajar bajo la suerte de gestionar los conflictos y las desigualdades estructurales de género que siguen presentes en la universidad, mejorando la convivencia y tratando que en la universidad sea un espacio seguro. El órgano receptor no debería de ser una comisión representativa que esté compuesta por un número elevado de personas. Sería más operativo que fuera una única persona con un equipo de otras dos personas que actuarán a modo de triada y que se contemplara como una especie de “triaje” para determinar atendiendo a los indicios que presente la persona afectada qué tipo de acoso podría ser y qué procedimiento sería el más adecuado y ante que instancias presentar la queja o denuncia. Además, es necesario que las personas estén capacitadas en la atención, actuación y seguimiento de las actuaciones. Otro de los elementos más conflictivos es el consentimiento que debe dar la víctima. En una primera valoración, el consentimiento afecta a la intimidad de la persona afectada. No obstante, si la universidad tiene pleno conocimiento de un caso de acoso tendría que actuar dado que forma parte de los deberes empresariales. Siendo así, y desde una mirada preventiva (que no procesalista). Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que,

siendo el acoso un riesgo laboral, antes del diseño del protocolo habría que hacer una evaluación de los riesgos.

IV. El impulso universitario en la prevención del acoso y de la violencia en el ámbito de la educación superior

De las 50 universidades públicas españolas, se ha considerado pertinente abordar determinados aspectos de interés en la materia para realizar una cartografía lo más actual posible de la regulación del acoso sexual y del acoso sexista en las universidades. Es por ello, que hemos acotado el estudio a algunos (pocos) de los protocolos que han sido revisados por las universidades desde el año 2023 a la actualidad. Se trata de un estudio incompleto que requiere del análisis de otros protocolos que han seguido la senda de los elegidos. El motivo de ello descansa a que coincidiría que la adopción y entrada en vigor de la Ley de Convivencia Universitaria.

Daremos algunas pinceladas de interés (unicidad de protocolos, denominación, ámbito, forma de activación, garantías, composición de la comisión, encaje con la comisión de convivencia y medidas que prevé), y lo estructuraremos por Comunidades Autónomas, tal y como viene anotado en la web de CRUE¹. Apuntaremos a modo de anotación el año en el que se formularon o revisaron los protocolos a modo de futuras investigaciones.

Con respecto a la denominación, es muy importante que las universidades lo impregnen del carácter preventivo frente al disciplinario. De tal modo que la finalidad preventiva de este tipo de conductas que son desencadenantes de riesgos psicosociales, aunque no lleguen a ser calificadas como acoso, sean atendidas por los órganos pertinentes de las universidades. Es por ello, que la doctrina ha señalado como posibles denominaciones: “Protocolo de prevención de las conductas sexistas en el trabajo”, “Protocolo de garantía de la igualdad de género y el respeto a la diversidad”, “Protocolo de gestión de conflictos interpersonales y prevención del acoso y la violencia”, “Protocolo de prevención de riesgos psicosociales y gestión de conflictos de convivencia” (Álvarez del Cuvillo, 2025).

4.1. Protocolos de las Universidades de la Comunidad Autónoma Andaluza

Existen diez universidades públicas:

- Universidad de Almería: Protocolo para la prevención y el tratamiento del acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género (2023).
- Universidad de Cádiz Protocolo de actuación frente a las conductas constitutivas de acoso (2016); Protocolo de no discriminación y contra el acoso por razón de orientación sexual e identidad de género y/o pertenencia a grupo familiar LGTBI (2019).
- Universidad de Córdoba: Protocolo para la prevención y protección frente al acoso sexual, por razón de sexo y por orientación sexual o identidad de género (2024).
- Universidad de Granada: Protocolo para la prevención y respuesta ante el acoso (2016).
- Universidad de Huelva: Protocolo frente al acoso sexual, por razón de sexo y por orientación sexual (2019).

¹ <https://www.crue.org/universidades/>

- Universidad de Jaén: Protocolo para la prevención y actuación frente al acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género (2021) .
- Universidad de Málaga: Protocolo para la prevención y protección contra el acoso sexual, por razón de sexo o por diversidad sexual y para la eliminación de la violencia de género (2023).
- Universidad Internacional de Andalucía: Protocolo para la prevención del acoso sexual, por razón de sexo, por orientación sexual y por expresión o identidad de género (2021).
- Universidad Pablo de Olavide: Protocolo de actuación para la prevención e intervención frente al acoso sexual y por razón de sexo (2016)
- Universidad de Sevilla: Normativa para la prevención, evaluación e intervención en situaciones de violencia, discriminación y acoso (2024).

Las universidades como Cádiz, Granada y Pablo de Olavide están actualmente en proceso de revisar su normativa sobre acoso. Nos resulta llamativo que las universidades que acaban de revisar sus protocolos hayan optado por un enfoque, acertadamente, más prevencionista, tal y como defendemos en esta sede de análisis. Igualmente, la Universidad de Sevilla ha optado por emitir la palabra “protocolo” sustituyéndola por “normativa”.

De los protocolos más recientes, como se aprecia, Almería ha optado por un protocolo que unifique los tipos de acoso, definiendo e implementando medidas concretas para prevenir los tipos de acoso, con un procedimiento para ofrecer ese enfoque integra e igualitario que enuncia el Convenio 190 de la OIT. Igualmente, siguiendo las directrices del Convenio, el ámbito de aplicación alcanza no solo al personal al servicio de la universidad, sino también al estudiantado, y a cualquier persona que preste servicios en la universidad sea cual sea el carácter o la naturaleza jurídica de su relación con la misma. Además, se aplica al personal de las contratadas, especialmente importante es el servicio de limpieza, que pueden verse más vulnerables a sufrir diversas situaciones de acoso y de violencia.

Igualmente, conectado al Convenio 190, define que las situaciones de acoso se puedan producir, no solo dentro del campus o de las instalaciones universitarias, sino fuera de éstas siempre que la conducta se contextualice en la actividad académica o esté organizada por un servicio de la propia universidad. Incluye, además, el acoso mediante el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Entre las garantías del procedimiento hace referencia al respeto y a la protección de las personas, la confidencialidad, la diligencia y la celeridad, la imparcialidad y la protección de la dignidad y la igualdad de todas las personas afectadas.

Como mecanismo de activación, lo puede realizar la propia persona afectada o una tercera persona si la presunta víctima da su consentimiento. De forma explícita prohíbe la tramitación de la denuncia anónima.

La Comisión estará constituida por el Responsable de la Unidad de Igualdad de Género (que la presidirá); responsable de la Unidad de Atención Psicológica de la Universidad; trabajadora o trabajador social de la Universidad; responsable del servicio donde esté ubicada la Unidad de Igualdad de Género; dos personas expertas en la materia designadas por la persona responsable de la Unidad de Igualdad. Incorporando, además, según adscripción a los colectivos implicados en el procedimiento las siguientes personas: La Gerencia y/o

Vicerrectorados competentes, y responsable del servicio de Prevención de Riesgos Laborales o persona que designe, y un representante sindical, si se tratara de personal de administración y servicios, de personal docente e investigador y/o de personas que prestan sus servicios en la Universidad; la Vicerrectora o Vicerrector de Estudiantes y una persona representante designada por el Consejo de Estudiantes, si alguna de las personas implicadas es estudiante. La Comisión podrá invitar al Defensor/a Universitario/a y/o a la persona que ostente la dirección de la Inspección de Servicios, que en el caso de asistir lo harán con voz y sin voto. Igualmente, podrá invitar a personas expertas en la materia objeto de procedimiento, con voz y sin voto.

En cuanto a la Ley de Convivencia Universitaria, Almería ha incorporado una normativa interna que promueve la eliminación de todas las formas de violencia, de discriminación y de acoso.

Por último, en lo que respecta a los mecanismos de actuación recoge medidas en el área de prevención (sensibilización, concienciación, acciones formativas, difusión del Protocolo, impulsar proyectos de investigación científica sobre el acoso) y en el área de atención y tratamiento (informe de evaluación, mediación, medidas cautelares, apoyo a la víctima por parte de atención psicológica y asesoramiento de la trabajadora o trabajador social, informe final, expediente disciplinario).

Más reciente es el Protocolo de la Universidad de Sevilla, que, aunque obvie el término protocolo, sigue las directrices de las normas que hemos expuesto, con la justificación de la norma, la declaración de principios a la que hicimos referencia (conectada con la Recomendación de la Comisión de 1991. En cuanto a la denominación opta a su vez por un procedimiento específico unificando los tipos de acoso.

Al contrario que Almería, la Universidad de Sevilla limita su ámbito de aplicación al personal a su servicio (PDI y PTGAS), al estudiantado, y a los becarios y becarias y al personal en formación contratado en proyectos de investigación siempre que desarrollen su actividad en la Universidad. Una vertiente proactiva que se infiere del texto, promoviendo medidas alternativas de prevención, detección y de resolución de conflictos, como la mediación, que eviten que conductas o conflictos incipientes puedan avanzar hacia formas de violencia, discriminación o acoso.

Entre sus disposiciones destaca la vertiente preventiva, con un catálogo extenso de medidas preventivas en el fomento del respeto a la diversidad, la equidad y la igualdad, actuando sobre contextos, circunstancias y factores de riesgo. Se recomienda su lectura y traslado a otros futuros protocolos.

En cuanto a la composición de la comisión, el comité se integra por el Vicerrector o Vicerrectora que asuma las competencias en materia de igualdad o persona en quien delegue, que lo presidirá. El director o Directora de la Unidad para la Igualdad u órgano equivalente en la estructura organizativa de la Universidad. El Director o Directora del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales. Una persona experta en factores de riesgo psicosocial. Una persona experta en materia jurídica. Un o una representante del colectivo al que pertenezca la persona que solicita la intervención y otra persona del colectivo al que pertenezca la persona responsable de la actuación investigada, en caso de que ambas personas pertenezcan a colectivos diferentes. Estas personas podrán ser sorteadas de la lista

de la Red de Referentes para la Convivencia y Buen trato de la Universidad de Sevilla, del listado de delegados y delegadas de prevención o de la lista actualizada de la representación estudiantil y de la Red Ciudadana de Voluntariado para la Detección y Apoyo a las Víctimas de Violencia de Género en la Universidad de Sevilla. Es muy relevante acudir al dictado del artículo 11 para conocer el procedimiento de elección de la persona representante de cada estamento.

En su artículo 6 hace referencia a las garantías que debe cumplir el procedimiento, en la misma línea que otros protocolos. Muy interesante, en conexión con la norma a la que hemos hecho referencia supra, es el Plan de protección, reparación y recuperación enunciado en el artículo 21, así como la Comisión de seguimiento.

De forma específica, subraya que no pueden formar parte de esta comisión quienes integran la Comisión de Convivencia. Si bien, la solicitud, comunicación y traslado de situaciones de violencia, discriminación y acoso se presentará a través del buzón único electrónico para la convivencia de la Universidad de Sevilla, cuya gestión corresponde a la Secretaría General.

4.2. Protocolo universitario en Aragón

En Aragón, la Universidad de Zaragoza ha aprobado de forma reciente el Protocolo para la prevención, detección, evaluación y actuación en situaciones de violencia, discriminación y acoso por razón del origen nacional, pertenencia a grupo étnico, discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicciones, lengua o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social (2024). Como se aprecia la universidad aragonesa ha optado por unificar todos los tipos de acoso en una norma interna única, alejándose del criterio de la Inspección de Trabajo y de la Seguridad Social.

Tras enumerar el objetivo general y los objetivos específicos, el objeto del Protocolo es establecer un procedimiento completo que contribuya a la prevención del acoso, de la violencia y de la diseminación.

En cuanto al ámbito de aplicación, el protocolo se aplica a toda la comunidad universitaria, es decir, estudiantes que cursen cualquier título ofertado por la Universidad, personal docente e investigador, personal técnico, de gestión y de administración y servicios, incluido el personal que trabaje en las entidades colaboradoras y empresas contratadas y subcontratadas vinculadas con nuestra institución. También se aplicará a cualquier persona que mantenga otro tipo de relación con la Universidad como colaboradores/as extraordinarios/as, tutores/as de prácticas externas, codirectores/as de TFG, TFM o tesis doctorales, miembros de tribunales, conferenciantes, personal de estudios propios, personal investigador, etc.

En cuanto a la prevención, el protocolo distingue entre medidas primarias y secundarias, recogiendo una batería de medidas en el contexto de las políticas universitarias. Se valora que identifique las unidades responsables de las medidas, y de forma muy particular, en cuanto a la difusión y la información.

Como los anteriores protocolos, expone las garantías del procedimiento para las personas afectadas, y ofrece una visión concreta en cuanto a la detección de posibles situaciones de acoso, de violencia, discriminación y acoso, que merece la pena valorar para ser integrado en futuros protocolos.

En cuanto a la activación del protocolo, lo pueden iniciar un procedimiento de queja o denuncia tanto la/s personas/s afectada/s como aquella/s que conozcan o que hayan presenciado una conducta de violencia, discriminación o acoso por razón del origen nacional, pertenencia a grupo étnico, discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicciones, lengua o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social, ya pertenezcan a la comunidad universitaria o sean ajenas a ella, siempre que se realice en cualquiera de los espacios universitarios físicos, así como en las plataformas docentes y sitios web de apoyo a la docencia y demás aplicaciones electrónicas o espacios virtuales de la Universidad de Zaragoza. Los servicios universitarios también podrán iniciar el procedimiento si tuviera indicios de que pudiera darse alguna de las situaciones de intervención recogidas en el presente protocolo. Asimismo, podrán presentar la queja o denuncia las y los representantes del personal trabajador y del estudiantado de la Universidad de Zaragoza.

Igualmente es valorable el procedimiento de evaluación y actuación que arbitra con un listado de Asesores confidenciales que estarán en la apertura de la investigación. Este asesor /a confidencial realiza un primer análisis objetivo de los datos, y evalúa los riesgos, emitiendo un informe en el que debe valorar la adopción de medidas cautelares urgentes para proteger a la persona indiciariamente acosa y/o discriminada. Dada la limitación del espacio acotado que se tiene en la presente investigación, se recomienda la lectura de este procedimiento.

En cuanto al encaje con la Ley de Convivencia, lo cierto es que se articula en este mismo texto, recogiendo a) El respeto a la diversidad y la tolerancia, la igualdad, la inclusión y la adopción de medidas de acción positiva en favor de los colectivos vulnerables; b) la libertad de expresión, el derecho de reunión y asociación, la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra; c) la eliminación de toda forma de violencia, discriminación, o acoso sexual, por cualquier motivo o razón.

4.3. Protocolos universitarios en Asturias y en Canarias

El protocolo de la Universidad de Oviedo es del año 2018, denominado Protocolo para la prevención y procedimiento de actuación en casos de acoso, si bien, cuenta con una revisión aprobada en marzo de 2024.

La Universidad de las Palmas de Gran Canaria que ha formulado el Reglamento 6/2023, de Convivencia, así como de las Medidas de Prevención y de Respuesta frente a la Violencia, la Discriminación y el acoso (2023). Nos resulta muy llamativo que deroga el Protocolo para la detección, prevención y actuación en los supuestos de acoso sexual y por razón de sexo-género y el Procedimiento de actuación frente al acoso laboral. Mientras que la Universidad de la Laguna tiene un protocolo para la detección, prevención y actuación en los supuestos de acoso sexual y de acoso sexista (2019).

4.4. Protocolo Universitario en Cantabria

La Universidad de Cantabria: Protocolo de prevención y actuación ante cualquier forma de acoso y, en especial, contra el acoso sexual, por razón de sexo y otras formas de acoso discriminatorio (2023).

Como en las universidades se ha optado por un protocolo único que recoja el Acoso moral o mobbing; acoso sexual (chantaje sexual y acoso sexual ambiental); acoso por razón de sexo; acoso discriminatorio; acoso por orientación o identidad sexual.

Se articula en un triple enfoque: Desde las políticas de Igualdad de la Universidad de Cantabria y el compromiso institucional en este campo; desde el enfoque de los derechos humanos; desde el compromiso y la responsabilidad de actuar para evitar cualquier riesgo psicosocial. Protocolo con una doble dimensión: preventiva (actuación con carácter previo a las situaciones de acoso en la Universidad de Cantabria) y reactiva y/o resolutive (actuación cuando la situación de acoso ya se ha constatado).

En cuanto a su ámbito de aplicación se amplía no solo al personal que presta servicios, sino al personal investigador contratado, personal investigador adscrito, alumnado, personas que presten sus servicios en la Universidad sea cual sea el carácter o la naturaleza jurídica de su relación con la misma, personas trabajadoras autónomas contratadas por la Universidad o bien por otras entidades siempre que presten sus servicios en el ámbito propio de la Universidad. Por lo demás, será de aplicación en cualquier centro, lugar de trabajo o espacio físico o virtual que corresponda, de manera permanente o temporal, al ámbito organizativo y funcional de la Universidad de Cantabria.

En cuanto a las garantías del procedimiento, se vienen a repetir la confidencialidad, la participación, el respeto, protección de la dignidad y la integridad de las personas afectadas y prohibición de represalias, el tratamiento de datos personales, la diligencia y celeridad; la imparcialidad y la contradicción.

Es más llamativa la activación del protocolo que se llevará a cabo a través de la denuncia dirigida a la Defensoría Universitaria, quién remitirá copia en papel al Área de Igualdad y Responsabilidad Social y a la Unidad de Prevención de la Universidad de Cantabria. La denuncia puede ser presentada por la víctima, su representante, por la representación del PDI, del PAS o del alumnado. También por cualquier miembro de la comunidad universitaria que tuviera conocimiento de situaciones que pudieran ser constitutivas de cualquiera de las formas de acoso previstas en el Protocolo. La Universidad de Cantabria, en su caso la Defensoría Universitaria, podrá instar de oficio la activación del Protocolo ante indicios de que pudiera darse alguna situación de acoso. La denuncia podrá realizarse por escrito, a través del buzón de denuncias habilitado en la web/app institucional contra el acoso de la Universidad, por correo electrónico, o verbalmente ante la Defensoría Universitaria. La información que llegue por vía anónima a la Defensoría Universitaria a través del buzón específico incluido en la web/app institucional contra el acoso de la Universidad de Cantabria, no tendrá la consideración de denuncia formal. En cualquier caso, esa información que llegue por vía anónima podrá servir para valorar, por parte de la institución académica, la activación de oficio del Protocolo para el esclarecimiento de los hechos siempre que existan indicios suficientes de una posible situación de acoso. Por tanto, y en consonancia, con la Directiva (UE) 2019/1937 permite el traslado de este tipo de actuaciones.

4.5. Protocolos universitarios de Castilla Y León.

En Castilla y León existen seis universidades públicas:

- Universidad de Burgos: Normativa de Convivencia, que recoge un título completo a prever medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso (2024). Mientas que el Protocolo de actuación ante situaciones de acoso sexual y acoso por razón de sexo es del año 2015.
- Universidad de León: Protocolo de prevención y actuación contra el acoso sexual y/o por razón de sexo (2023).
- Universidad de Salamanca: Protocolo para la prevención y actuación frente al acoso sexual y/o por razón de sexo (2025).
- Universidad Europea Miguel de Cervantes: Protocolo de Prevención, Intervención y Sanción de acoso sexual, violencia, discriminación de género (2024).
- Universidad de Valladolid: Protocolo de prevención y actuación frente al acoso (2025).

Nos vamos a limitar al análisis de los protocolos del año 2025. La Universidad de Salamanca sí que ha optado por diferenciar protocolos, y regular en un texto el protocolo frente al acoso sexual y al acoso por razón de sexo. Se impregna de una tutela preventiva con una declaración de principios para definir los tipos y enumerar las conductas de ambos tipos de acoso, incluyendo el acoso en el ámbito digital.

En cuanto al ámbito de aplicación alcanza: a) en el lugar de trabajo, inclusive en los espacios públicos y privados cuando son un lugar de trabajo; b) en los desplazamientos, viajes, eventos o actividades sociales o de formación relacionados con el trabajo; c) en el marco de las comunicaciones que estén relacionadas con el trabajo, incluidas las realizadas por medio de tecnologías de la información y de la comunicación (acoso virtual o ciberacoso); d) en el alojamiento proporcionado por la persona empleadora; e) en los trayectos entre el domicilio y el lugar de trabajo.

En cuanto a la comisión instructora, opta por una composición reducida por tres personas en aras a preservar la confidencialidad, la comisión instructora estará integrada por tres personas, designadas por consenso de la Comisión Negociadora del Plan de Igualdad. Además, contará con la participación de una persona representante del personal, con voz, pero sin voto. Para su designación se tendrá en cuenta preferentemente su formación y/o experiencia en materia de igualdad entre mujeres y hombres y concretamente en acoso sexual y/o por razón de sexo. Con el fin de garantizar al máximo la confidencialidad de este procedimiento, las personas que sean componentes de esta comisión serán fijas. La comisión tendrá una duración de cuatro años, la misma duración que el Plan de Igualdad.

Por último, y en cuanto al inicio del procedimiento, las personas trabajadoras de la Universidad de Salamanca deben saber que, salvo dolo o mala fe, no serán sancionadas por activar el protocolo. En caso de hacerlo, al interponer cualquier reclamación esta tendrá presunción de veracidad. Las denuncias serán secretas, pero no podrán ser anónimas. La Universidad de Salamanca garantizará la confidencialidad de las partes afectadas.

A fin de garantizar la confidencialidad de cualquier queja, denuncia o comunicación de situación de acoso, la Universidad de Salamanca ha habilitado una cuenta de correo a la que solo tendrán acceso las personas que integran la comisión instructora, y cuyo objeto es única

y exclusivamente la presentación de este tipo de denuncias o quejas. Todo ello sin perjuicio de poder aceptar igualmente las quejas o denuncias que puedan presentarse de forma secreta, que no anónima, por escrito y en sobre cerrado dirigido a la comisión tramitadora.

del procedimiento, la comisión dará un código numérico a cada una de las partes afectadas.

Por su parte, la Universidad de Valladolid unifica todos los tipos de acoso, si bien distingue un procedimiento y un ámbito objetivo de aplicación para cada uno de los protocolos. Efectivamente, el protocolo se integra por tres instrumentos normativos distintos, uno para el ámbito del personal, otro para el estudiantado, y un último en el ámbito de las relaciones del personal con el estudiantado.

En cualquier caso, se extiende el protocolo a las personas trabajadoras de empresas contratadas por la Universidad de Valladolid que desarrollen su actividad en las dependencias de esta, siempre y cuando resulte implicado algún miembro de la comunidad universitaria. En relación al ámbito físico, y en conexión con el Convenio 190 de la OIT, el protocolo debe observarse en todas las dependencias físicas de la Universidad, o fuera de ellas, siempre que la conducta se produzca en el marco de las labores propias del ejercicio de la actividad universitaria, ya sea a través de un contacto personal o a través de las tecnologías de la información y la comunicación de carácter institucional, incluyendo los canales de comunicación telemáticos institucionales, así como aquellos cuya existencia se justifica por razones de actividad académica.

La actualidad del protocolo se infiere del propio preámbulo normativo al que hace referencia, incluida la aprobación de las normas de Convivencia, como medidas de prevención y de respuesta frente a la violencia, al acoso y a la discriminación. Las referencias normativas me resultan muy completas, incluyendo el Acuerdo Marco Europeo de 2007 sobre acoso y violencia o el Criterio técnico 69/2009 sobre las actuaciones de la Inspección de Trabajo y de Seguridad Social en materia de acoso y de violencia en el trabajo, si bien, se echa en falta el Convenio 190 de la OIT, aunque sí que queda impregnado, tal y como se ha comentado.

Por último, y en cuanto a la constitución de la comisión, a) El/la Vicerrector/a de Profesorado, si alguna de las personas afectadas pertenece al colectivo del personal docente e investigador. b) El/la Gerente, si alguna de las personas afectadas pertenece al colectivo del personal técnico, de gestión y de administración y servicios. c) Dos representantes de los colectivos afectados, uno al que pertenezca la persona protegida y otro al que pertenezca la persona objeto de la queja o denuncia. Estos representantes serán nombrados a propuesta de los órganos de representación de cada colectivo, según el caso. Si se trata de PDI funcionario o laboral: Junta de PDI y Comité Intercentros, respectivamente. Si se trata de PTGAS funcionario o laboral: Junta de PTGAS y Comité de Empresa, respectivamente.

En referencia a las suplencias de los representantes de la Universidad, el suplente de la persona que preside la Comisión será quien ostente la Presidencia del Comité de Seguridad y Salud y, en el caso de los/las Vicerrectores o el/la Gerente, será establecido según figure en el régimen de suplencias fijado en la normativa universitaria vigente. Por su parte, los/las suplentes de la parte social serán también propuestos por los órganos de representación de cada colectivo: Junta de PDI y Junta de PTGAS, Comité Intercentros del PDI y Comité de Empresa de PTGAS. En los restantes casos, se designarán como suplentes otras personas

cuyos perfiles profesionales sean lo más afines posibles a lo establecido en el presente apartado.

Los miembros de la Comisión serán sustituidos ante la concurrencia de las circunstancias legalmente previstas para la abstención o recusación, teniendo en cuenta lo previsto al respecto en la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, así como por imposibilidad acreditada de asistencia a las reuniones del órgano.

Las personas que forman parte de la Comisión de prevención y actuación en materia de acoso y sus respectivos suplentes serán nombradas por el Rector, por un periodo de cuatro años.

Además, la Comisión podrá solicitar asesoramiento a personas u órganos especializados externos a ella, así como invitarlas, con voz, pero sin voto, a una sesión determinada de la Comisión

4.6. Otros protocolos por estudiar

En la única universidad pública de Castilla La Mancha: Protocolo para prevenir, detectar y actuar ante el acoso en la Universidad Castilla La Mancha (2023).

En Cataluña hay 7 universidades públicas:

- Universitat Autònoma de Barcelona: Protocolo para prevenir y actuar contra el acoso sexual y por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género y la violencia machista (2018).
- Universitat de Barcelona: Protocolo para la prevención, detección y actuación contra las situaciones de acoso sexual o por razón de sexo, de identidad de género o de orientación sexual, y otras conductas machistas o LGTIQ+ fóbicas (2022).
- Universitat Politècnica de Catalunya: Protocol de prevenció i actuació davant de situacions de violència, discriminació i assetjament (excepte assetjament laboral) (2024).
- Universidad Pompeu Fabra: Protocolo para prevenir y actuar contra la violencia machista, el acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual, identidad de género o expresión de género (2021).
- Universitat de Girona, Protocolo para la prevención, protección, atención y reparación de las situaciones de violencia machista acoso sexual y cualquier otra forma de violencia o acoso por razón de sexo, orientación sexual, identidad de género o expresión de género (2024).
- Universitat de Lleida: Normativa de Convivencia (2023). Con un título dedicado a medidas de prevención, detección y respuesta contra la violencia, la discriminación o el acoso, que convive con el Reglamento de actuación ante supuestos de violencia de género, por razón de orientación sexual, identidad o expresión de género, que data del año 2013, y que ha sido modificado en el año 2018 y 2022.
- Universitat Rovira i Virgili: Protocolo per prevenir i actuar contra les situacions de violència masclista i assetjament sexual (2024).

En Madrid hay 6 universidades públicas:

- Universidad de Alcalá: Protocolo de Prevención y Actuación frente a las violencias sexuales, el acoso sexual, por razón de sexo, de orientación sexual, identidad o expresión de género (2024 modificado).
- Universidad Autónoma de Madrid: Protocolo para la prevención, detección e intervención ante situaciones de violencia ante situaciones de violencia sexual, por razón de sexo, de orientación sexual e identidad y expresión de género (2023).
- Universidad Carlos III: Protocolo de prevención y actuación contra el acoso y el ciberacoso sexual, por razón de sexo, por orientación sexual y por identidad y/o expresión de género (2019). En la actualidad están en proceso de revisión.
- Universidad Complutense de Madrid: Protocolo de Discriminación y Protocolo de acoso (2023).
- Universidad Politécnica de Madrid: Protocolo de Prevención y actuación frente al acoso sexual, acoso por razón de sexo, ciberacoso sexual, acoso por orientación sexual e identidad y/o expresión de género (2023).
- Universidad Rey Juan Carlos: Protocolo de prevención y actuación frente al acoso (2021).

En la Comunidad Foral de Navarra, la Universidad Pública de Navarra: Protocolo de prevención y actuación ante el acoso entre los estudiantes (2025). Resultando llamativo que dedique un protocolo específico al estudiantado. Se entiende que convive con el protocolo contra el acoso psicológico, sexual y por razón de sexo (2016).

En Valencia las 5 universidades públicas son:

- Universidad de Alicante: Protocolo para la prevención e intervención frente al acoso sexual por razón, por razón de sexo y otras formas de discriminación y violencias machistas (2023).
- Universidad Jaime I: Protocolo para la prevención, detección y actuación ante los supuestos de violencia, acoso y discriminación (2023).
- Universidad Miguel Hernández de Elche: Protocolo para la prevención y actuación ante situaciones de conflictos interpersonales y acoso psicológico en el trabajo; Protocolo para la prevención y actuación ante situaciones de acoso sexual, acoso por razón de sexo o por orientación sexual (2015).
- Universitat Politècnica de Valencia: Protocolo de actuación en los supuestos de acoso sexual, acoso por razón de sexo, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género (2019).
- Universitat de Valencia: Protocolo para la actuación y respuesta ante el acoso sexual, por razón de sexo y otros actos discriminatorios (2021).

Las universidades del Estado:

- Universidad Internacional Menéndez Pelayo: Protocolo de actuación frente al acoso sexual y al acoso por razón de sexo (2025).
- Universidad Nacional de Educación a distancia: Protocolo para la prevención y actuación frente al acoso sexual y al acoso por razón de sexo (2020).

En Extremadura: la Universidad de Extremadura: Protocolo para prevención y respuesta frente a la violencia la discriminación o el acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género y/o características sexuales (2023).

Galicia es la única que no tiene universidades privadas, siendo las públicas:

- Universidade Da Coruña: Protocolo para la prevención, detección y actuación de la UDC ante situaciones de violencia de género, violencias sexuales, violencias LGTBIfóbicas, discriminación o acoso sexista o por razón de sexo, orientación afectivo-sexual, identidad o expresión de género y características sexuales (2023).
- Universidad de Santiago de Compostela: Protocolo frente las violencias sexuales y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad o expresión de género (2024, modificado).
- Universidad de Vigo: Protocolo marco de actuación para la prevención y sanción del acoso sexual y por razón de sexo (2014).

En la Universitat de les Illes Balears: Protocolo para la prevención y actuación frente a las situaciones de acoso sexual y por razón de sexo (Universidad de las Islas Baleares, 2024).

En la Rioja, la Universidad: Protocolo para la prevención y respuesta ante el acoso (2017), contando con un protocolo más actualizado de prevención y actuación frente al acoso sexual, el acoso por razón de sexo u otras conductas contrarias a la libertad sexual y la integridad moral de la Fundación General (2024).

En el País Vasco, Euskal Herriko Uniberistatea, se distingue el Protocolo contra las violencias de género (2018).

En la Región de Murcia estarían:

- Universidad de Murcia: Protocolo para la prevención, detección y actuación frente al acoso sexual, por razón de sexo, por orientación sexual e identidad y/o expresión de género (2018).
- Universidad Politécnica de Cartagena: Protocolo de actuación para la prevención de conflictos interpersonales y acoso laboral (2016).

IV. Conclusiones

El presente se trata de un estudio limitado que requiere de un análisis más completo que incluya otros protocolos de otras universidades, teniendo en cuenta, además, que las universidades están en un momento de revisión de sus protocolos de actuación. Por tanto, las conclusiones han sido expuestas a lo largo del trabajo que se presenta, teniendo la necesidad esta autora de continuar su labor de investigación para que sea transferida al ámbito universitario.

V. Referencias bibliográficas

- Acale Sánchez, M., & Boza Martínez, D. (2023). *Prevención del acoso generado en y por la universidad*. Editorial Bomarzo.
- Álvarez del Cuvillo, A. (2020). *Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la Universidad y propuestas de mejora: un estudio de caso*. [Editorial no indicada].
- Álvarez del Cuvillo, A. (en prensa). *La necesidad de un giro preventivo en los protocolos antiacoso*.
- Delegación del Gobierno Contra la Violencia de Género. (2022). *Encuesta Europea de Violencia de Género*. [Entidad editora no indicada].
- Fabregat Monfort, G. (2023). Compliance laboral en acoso y otras conductas contrarias a la libertad sexual e integridad moral. En *Claves Prácticas Laborales Sagardoy* (2023). [Editorial no indicada].
- Jover Raírez, C. (2020). *La protección de los Whistleblowers en el seno de la relación jurídico laboral*. Laborum.
- Iguartua Miró, M. T. (2020). Los canales de denuncia internos como mecanismos de tutela frente al acoso laboral. *Revista de Trabajo y Seguridad Social, CEF*, (447). [Páginas no indicadas].
- Olarte Encabo, S. (2020). Prevención del riesgo laboral de acoso sexual y acoso sexista. En M. Correa Carrasco & M. G. Quintero Lima (Coords.), *Los nuevos retos del trabajo decente, la salud mental y los riesgos psicosociales (Objetivos de Desarrollo Sostenible 3, 5, 8, 10)*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Sáez Lara, C. (2020). *La protección de denunciantes: Propuesta de regulación para España tras la Directiva Whistleblowing*. Tirant Lo Blanch.

Capítulo 6. LGBfobia y Discriminación en minorías sexuales.

Psicología Contextual Afirmativa como herramienta de inclusión

Antonio Zayas García
Universidad de Cádiz
Isaac Lavi Márquez
Universidad de Cádiz
Alberto Paramio Leiva
Universidad de Cádiz

I. Sexualidad, diversidad sexual y de género

Al hablar de la sexualidad humana, es importante tener en cuenta que a medida que la sociedad avanza, también lo hace la ciencia, las políticas y derechos de las personas, siendo cada vez más frecuente encontrar estudios que abordan la sexualidad desde un enfoque de la diversidad, rompiendo con perspectivas cis-heteronormativas y binarias.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) se refiere a la sexualidad como una dimensión fundamental del ser humano, está presente a lo largo de la vida, manifestándose de diferentes formas, dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentre la persona. La propia OMS (2020), ya señala que la sexualidad engloba dimensiones como el sexo, la identidad y rol de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Asimismo, se representa y expresa en los pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones, a pesar de que todas estas facetas no tienen por qué estar siempre presentes (OMS, 2020).

Como señala Peris (2022), el hecho sexual es el principal agente de los procesos de diferenciación humana, sexuación y sexación, a través de los que, desde el primer momento de la concepción, las personas se van constituyendo como seres únicos e irrepetibles, y por ende, diversos. Es decir, una diversidad sexual que se produce por el mero hecho de estar vivos, siendo crucial descubrir, conocer, experimentar, cultivar y educar en ella al ser algo inherente al ser humano. Por ello, este autor llega a la conclusión de que la sexualidad humana se caracteriza por **la diversidad**, por un lado, es decir, hay tantas sexualidades como personas, de diferentes edades, perspectivas éticas, desde todas las orientaciones del deseo, todas las identidades o todas las capacidades, entre otras cuestiones. Y, por otro, por ser un proceso biográfico, es decir, se vivencia y construye a lo largo de todo el ciclo vital, en función de las experiencias vividas por cada ser en determinado contexto histórico, social, cultural o familiar.

Las dimensiones de la sexualidad, como la orientación sexual o la identidad de género, se pueden encontrar en el amplio abanico de diversidad, algo que enriquece de manera significativa a la sociedad, y pese a los avances anteriormente citados, aún queda mucho camino por recorrer para que se produzca una verdadera inclusión de estas realidades.

A este respecto, López et al. (2021) señala que la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos influye de manera importante en la sexualidad, y en las últimas décadas ha ido creciendo cada vez más la importancia

otorgada a todo lo referido a derechos sexuales, considerados universales y fundamentados en la libertad, dignidad e igualdad.

1.1. Orientación sexual

En cuanto a la orientación sexual, como dimensión de la sexualidad humana y en la que se puede observar una gran diversidad, Baile (2008) la define como una tendencia interna y estable a presentar respuestas psicológica de naturaleza sexual y deseo de mantener actividades y relaciones sexuales con personas de diferente o del mismo sexo. La orientación sexual ha presentado de manera tradicional una clasificación reduccionista y menos inclusiva con la diversidad sexual.

La también denominada orientación afectivo-sexual es la atracción emocional, romántica, sexual y/o afectiva estable en el tiempo hacia otra persona. Es decir, se refiere a hacia quién van dirigidos los sentimientos, afectos y deseos sexuales. Es importante no confundirla con la identidad de género ni con la expresión de género, ya que el hecho de enamorarse o tener en cuenta quien despierta deseo, no es determinante con la manera de actuar o de comportarse (COGAM, 2020).

Por tanto, se podría decir que consiste en la atracción sexual relativamente estable hacia personas del otro sexo (heterosexualidad), hacia personas del mismo sexo (homosexualidad) o hacia personas de ambos sexos (bisexualidad) (Bogaert y Skorska, 2020). Asimismo, estos autores añaden una categoría más como la asexualidad, definiéndola como la falta de atracción hacia otras personas.

Uno de los autores pioneros en el estudio de la sexualidad humana en Estados Unidos es el biólogo americano Alfred Kinsey, quien llevó a cabo uno de los primeros estudios sobre la orientación sexual, desarrollando en el año 1948, la conocida Escala Kinsey. De esta forma, situaba la heterosexualidad exclusiva en el 0 mientras que, en el extremo opuesto, el 6, se situaba la homosexualidad exclusiva. Además, entre los números 1 y 5 situó los diferentes grados de bisexualidad. Posteriormente, añadió a su escala el grado X para incluir a las personas con orientación asexual, en la que se podían situar aquellas personas que no se sentían atraídos por ningún sexo, es decir, las personas asexuales (Drucker, 2012).

De manera tradicional, se ha señalado que las personas pueden tener una orientación sexual heterosexual, homosexual y bisexual. Aunque en la actualidad esta forma de clasificar la orientación sexual sigue vigente, en los últimos años han ido surgiendo otros términos más inclusivos, para profundizar más en la naturaleza psicológica, afectiva, social o romántica, entre otros, así como abarcando otras realidades antes no contempladas, como la asexualidad, aumentando así la diversidad de orientaciones contempladas. Además, investigaciones recientes indican que la orientación sexual es una característica relativamente estable a lo largo del tiempo, especialmente en hombres, y que está más asociada a patrones de atracción que a comportamientos sexuales o identidades autoasignadas (Bailey et al., 2016).

La homosexualidad hace referencia a la atracción sexual y/o enamoramiento que una persona experimenta hacia otra de su mismo género. Por ejemplo, un hombre que siente atracción por otro hombre (gay) o mujeres que sienten enamoramiento y atracción por otras mujeres (lesbianas). A pesar de que es algo que tendría que estar superado, aún es importante

recordar que la orientación homosexual es igualmente natural y legítima como la heterosexual, o cualquier otra orientación, no siendo exclusiva del ser humano (COGAM, 2020).

A pesar de que los prejuicios y la discriminación hacia personas homosexuales han ido cambiando en función del contexto histórico, aún hoy día siguen existiendo mitos que no hacen más que fomentar la opresión de personas homosexuales. Respecto a esto, COGAM (2020) señala que en contraposición a los mitos más comunes y persistentes, la orientación sexual no afecta a cuestiones como la dedicación profesional, la forma de vestir o comportarse. Es decir, en todos los ámbitos profesionales existen personas homosexuales y con formas distintas de expresarse. Es común confundir identidad, expresión de género y orientación sexual, sin embargo es algo incorrecto, ya que esto se basa en estereotipos. No hay una manera de ser lesbiana o gay, sino tantas formas posibles como personas homosexuales existen.

La bisexualidad consiste en la atracción sexual y/o enamoramiento hacia personas del mismo género y otros, no siendo siempre de la misma manera, ni al mismo tiempo, o al mismo nivel ni con la misma intensidad (COGAM, 2020). Atendiendo al significado etimológico de la palabra “bisexual”, en su origen se refería a la atracción sexual y/o romántica hacia mujeres y hombres. Sin embargo, teniendo en cuenta el auge en el estudio de la diversidad sexual y de género de los últimos años, están apareciendo estudios que muestran nuevas realidades. Lo que lleva a los autores a proponer definiciones de orientación sexual más inclusivas con todas las realidades diversas. En este sentido, Peris (2022) lleva a cabo una matización en las definiciones de las dimensiones de la orientación sexual, señalando la heterosexualidad como la atracción romántica o sexual hacia personas de otro género, la homosexualidad, hacia personas del mismo género y la bisexualidad como atracción romántica o sexual hacia todos los géneros. Como puede observarse, esta última forma de definir las diferentes categorías dentro de la orientación sexual, permite integrar de manera más completa la diversidad sexual y de género, teniéndose en cuenta las identidades trans.

Por último, se va a definir la asexualidad o ausencia de atracción sexual hacia otras personas. Como indica COGAM (2020), no tiene nada que ver con la castidad, en la que hay deseo pero no se lleva a cabo la conducta sexual. Es importante, tener en cuenta que la asexualidad es una orientación sexual más, que no supone una frustración al no existir deseo. Peris (2022) señala que las personas con orientación asexual tienen escaso o nulo interés o atracción sexual por personas de cualquier género. Volviendo a lo señalado por COGAM (2020) las personas asexuales se pueden enamorar y ser románticas, sentir enamoramiento, habiendo una amplia variedad de posibilidades como son las personas asexuales heterorrománticas, homorrománticas y birrománticas. La palabra que significa lo contrario a la asexualidad es la alosexualidad (cuando las personas sienten atracción sexual hacia otras personas). Además, también se puede hablar de arromanticismo, o personas que no sienten atracción romántica hacia otras personas. Por otro lado, está la grisasexualidad, que hace referencia a personas que sienten atracción sexual, aunque puede ser más esporádico y no tan a menudo.

Por tanto, como se puede ver, dentro de la propia asexualidad hay diferentes formas de experimentar y vivir la sexualidad, sentir deseo, atracción, afectos o comportamientos.

Algo en lo que está de acuerdo la mayoría de estudiosos sobre diversidad sexual y de género, es que aquella orientación sexual que sea distinta a la normativa (heterosexual), tiene más vulnerabilidad de sufrir situaciones de rechazo, discriminación y violencia, al tratarse de minorías sexuales.

Siguiendo en esta dirección y como se ha mencionado anteriormente, se observa que la sociedad actual gira en torno a la cis-heteronormatividad, o sea, impera un sistema social jerárquico que asume la heterosexualidad y la identidad de género binaria como normal y natural (Scandurra et al., 2021), algo que impacta de manera negativa en las minorías sexuales, como es el caso de personas homosexuales y bisexuales (De Freitas et al., 2021). La orientación sexual no solo es un marcador identitario, sino un predictor sólido y coherente de actitudes sociales, lo que sugiere que las experiencias compartidas de marginación pueden moldear una cosmovisión distinta en las personas no heterosexuales (Schnabel, 2018).

En relación a esto, Meyer (2003) desarrolla la teoría del estrés de las minorías para explicar que las minorías sexuales se ven sometidas a un estrés adicional y crónico en comparación con sus iguales que poseen una orientación sexual normativa (heterosexual). Los aspectos estresantes adicionales pueden ser distales (por ejemplo, la discriminación y la victimización cultural y directa) y proximales (por ejemplo, la homofobia o bifobia interiorizada) (De Freitas et al., 2021; Dyar y London, 2018). Fonseca et al. (2021) señalan que el modelo del estrés de las minorías cuenta con gran respaldo científico, habiéndose demostrado los desajustes en la salud (tanto física como mental) de las personas que pertenecen a minorías sexuales.

Esta teoría fue ampliada por Testa et al. (2015) para incluir específicamente a personas Transgénero y No Conformes con el Género (TGNG). Esta extensión incorpora dos aspectos clave que matizan la propuesta original de Meyer (2003): por un lado, reconoce tanto similitudes como diferencias en los estresores que enfrentan las personas LGB y aquellas que se identifican como TGNG; por otro, introduce la consideración de factores de protección —como la resiliencia y el apoyo social— que pueden desempeñar un papel atenuante frente al impacto negativo de dichos estresores en las poblaciones sexual y de género diversas.

II. LGTBIfobia y discriminación a minorías sexuales

Actualmente, las personas pertenecientes a minorías sexuales siguen siendo objeto de discriminación y acoso en todos los países. Los datos reportan que en Estados Unidos, en el año 2021, aproximadamente el 19,1% de los casos de delitos de odio fueron cometidos contra esta población (Departamento de Justicia de Estados Unidos, 2021).

Por otro lado, en Europa, las estadísticas recogen que el 36% de las personas LGTBI+ han sufrido alguna vez acoso y discriminación (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2024a). Igualmente, en España se detalla que entre el 32 – 37% de la población LGTBI+ ha sufrido delitos de odio, habiendo un aumento del 13,73% entre los años 2022 y 2023 (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2024b; Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales [FELGTBI+], 2024). Esta

discriminación afecta a numerosas facetas de la vida. Por ejemplo, en el ámbito laboral, en un estudio se evidenció la clara desventaja en las tasas de contratación para mujeres abiertamente lesbianas, incluso cuando su cualificación era equivalente a la de candidatas heterosexuales, demostrando la existencia de discriminación directa por motivos de orientación sexual (Weichselbaumer, 2003).

III. Intervenciones afirmativas ante la discriminación

Como respuesta a las consecuencias aversivas que presentan las personas pertenecientes a minorías sexuales, se ha desarrollado una propuesta terapéutica afirmativa dentro del marco cognitivo-conductual para abordar el malestar psicológico en personas LGTBI+ (Burger y Pachankis, 2024). Esta modalidad terapéutica tiene como objetivos:

1. Mostrar que los síntomas de ansiedad y depresión pueden constituir respuestas esperables frente al estrés derivado de la discriminación.
2. Identificar cómo las vivencias de estrés minoritario, tanto en etapas tempranas como a lo largo del tiempo, pueden fomentar creencias negativas sobre la propia identidad en personas sexualmente diversas.
3. Fortalecer la capacidad de afrontamiento frente a las consecuencias injustas del estrés minoritario.
4. Fomentar la creación de vínculos genuinos y redes de apoyo.
5. Poner en valor las fortalezas particulares que poseen las personas sexualmente diversas.
6. Abordar las identidades interseccionales como elementos que pueden representar tanto desafíos como fuentes de resiliencia (Pachankis et al., 2023, p. 4).

Aunque la terapia afirmativa ha mostrado eficacia ante distintas formas de malestar (Pachankis et al., 2015; Pachankis et al., 2022), se plantea la necesidad de que futuras investigaciones exploren más a fondo sus mecanismos de acción y procesos de cambio (Burger y Pachankis, 2024).

IV. Variables que median en la salud mental: la Flexibilidad Psicológica

En el marco de estudio que abarca las variables que relacionan el contexto con el desarrollo de malestar psicológico, una de las que ha adquirido mayor interés por parte de la comunidad científica es la Flexibilidad Psicológica (Karimi y Leggat, 2021; McCracken y Gutiérrez-Martínez, 2023; Smith et al., 2022).

La Flexibilidad Psicológica (FP) se entiende como un constructo intermedio que describe un conjunto de comportamientos orientados hacia la apertura a la experiencia, la conexión con el momento presente y la acción comprometida con los propios valores (Hayes et al., 2006; Ruiz, 2021). Este constructo se estructura en seis componentes que representan sus procesos clave: defusión cognitiva, aceptación, atención plena, dirección valórica, acción comprometida y la perspectiva del yo como contexto. Esta organización conceptual se conoce como el Modelo Hexaflex (Hayes et al., 2011).

A partir de este marco se ha desarrollado la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), integrada dentro del conjunto de terapias conductuales-contextuales o de tercera generación (Ruiz, 2021). A diferencia de enfoques que priorizan la reducción de síntomas, ACT tiene

como propósito principal potenciar la FP, permitiendo que el malestar psicológico no se convierta en una fuente adicional de sufrimiento ante las dificultades inevitables de la vida (Wilson y Luciano, 2002).

Diversos estudios respaldan la eficacia de ACT frente a múltiples condiciones clínicas como la depresión, la ansiedad, el estrés, los síntomas somáticos e incluso problemas de salud como el dolor crónico (Gloster et al., 2020; López et al., 2025).

Sin embargo, la comprensión sobre los mecanismos de cambio implicados en la FP sigue siendo parcial, especialmente en lo que respecta al papel de cada uno de los elementos del Hexaflex. Algunas investigaciones señalan que los procesos de defusión cognitiva, aceptación y clarificación de valores son fundamentales en la mejora terapéutica (Lu et al., 2023; Vasiliou et al., 2021), mientras que otros estudios otorgan mayor protagonismo al yo como contexto, por encima de la defusión y la aceptación (Christodoulou et al., 2023).

Ante esta propuesta, son escasos los estudios sobre la terapia ACT con enfoque afirmativo en personas LGTBI+ (Yadavaia & Hayes, 2012). La evidencia actual solo muestra resultados en estudios de caso, no así en estudios de control aleatorizado que prueben su eficacia frente a otros modelos terapéuticos.

V. Objetivo

Por ello, en este capítulo se realiza una revisión narrativa sobre la evidencia actual sobre la relación entre la discriminación y la FPen personas pertenecientes a minorías sexuales. A continuación, se realizará una síntesis sobre la información aportada por los estudios publicados hasta el momento.

VI. Diferencias en las minorías sexuales

Si bien el modelo de estrés de las minorías (Meyer, 2003; Testa et al. 2015) abarca cualquier identidad sexual disidente con respecto a la cisheteronormatividad, cabe tener en cuenta las diferencias que se encuentran en los diferentes subgrupos que conforman la categoría de minoría sexual.

El modelo que propone Meyer (2003) y el de Testa et al. (2015) son complementarios en cuanto a que hablan de experiencias similares sobre los factores proximales y distales que generan malestar en las personas pertenecientes a minorías sexuales, sin embargo, también se comentan las diferencias que se pueden dar en la discriminación debido, por un lado, a tener una orientación sexo-afectiva no heterosexual, o por otro lado, una identidad de género disidente. Mientras la primera abarca la discriminación sobre las conductas afectivo-sexuales en relación con otras personas y pueden no ser explícitas, las personas que muestran una identidad de género disidente sufren discriminación debido a su forma de auto-percibirse y expresarse, así como encuentran discriminación de forma institucional al negarse en documentos administrativos información acorde a su género.

En cuanto a la relación entre la discriminación que sufren las minorías sexuales y la FP, la evidencia actual muestra una relación negativa significativa entre ambas variables en personas LGB (Chou et al., 2022; Weeks et al., 2021), hombres que tienen sexo con hombres (Bhambhani et al. 2018), personas transgénero (Flynn et al., 2024; Igarashi et al., 2022; Lloyd et al., 2019;; Massiello, 2022), y en estudios que abarcan las minorías sexuales de forma

global (Mann et al., 2022; Singh & O'Brien, 2020). Estos resultados son consecuentes con la literatura científica en cuanto al desarrollo de estrategias evitativas en minorías debido a la discriminación y acoso percibidos (Cathey et al., 2014).

Por otro lado, es necesario tener en cuenta los procesos de interseccionalidad que pueden darse en personas que pertenezcan a diferentes minorías a la vez. En la evidencia actual, son pocos los artículos que se han encontrado sobre cómo afecta la relación entre discriminación por permanencia a una minoría sexual y una minoría étnica o racial (Bhambhani et al. 2018). Sí se encuentran estudios en los que se realiza un análisis descriptivo del porcentaje de personas pertenecientes a diferentes subgrupos (Mann et al., 2022; Singh & O'Brien, 2020), pero estas diferencias no se tienen en cuenta a la hora de realizar análisis cuantitativos que midan cómo se comporta la relación discriminación-flexibilidad de cada caso.

Es por ello por lo que, en futuros estudios, se debería optar por metodologías que abarquen un enfoque interseccional, de forma que ayuden a mejorar el nivel de detalle en el que se analiza el impacto de la discriminación en los diferentes subconjuntos de población que conforman las minorías sexuales.

VII. Espacios y formas de discriminación y su relación con la Flexibilidad Psicológica

La forma y los espacios en los que se producen los actos de discriminación carecen actualmente de un cuerpo extenso de evidencia en cuanto a su relación entre el acoso y la FP en minorías sexuales. Chou et al. (2022) analizaron específicamente las experiencias de acoso en una muestra de hombres gays y bisexuales en Taiwán, identificando como espacios clave de victimización la escuela, la familia y entornos comunitarios más amplios, como la vía pública. Estos escenarios de hostilidad incluyen tanto formas directas (como violencia verbal y física) como indirectas (exclusión o estigmatización social), y se asocian de forma consistente con mayores niveles de malestar psicológico.

Los resultados de este estudio evidencian que la discriminación afecta a la FP de forma acumulativa, presentando un efecto aumentado cuando se da en más de una forma a la vez, así como en más de un espacio en comparación con recibir discriminación en solo un ámbito o acoso de un solo tipo.

Este hallazgo se complementa con el estudio de Mann et al. (2022), quienes analizaron cómo ciertos mecanismos psicológicos median la relación entre el estrés minoritario y el malestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios LGB. En este caso, se diferenciaron dos formas de estrés distal: la discriminación social y la discriminación familiar. Aunque el estudio no se centró exclusivamente en los espacios donde ocurre la discriminación, sí reflejó cómo estas experiencias —frecuentes en contextos educativos y familiares, especialmente en etapas formativas— generan un impacto directo sobre el bienestar psicológico de las personas.

Un tercer espacio central de discriminación lo constituye el entorno laboral, tal como evidencian Singh y O'Brien (2019) en su estudio sobre estrés laboral, homonegatividad internalizada, FP y bienestar en trabajadores LGBTIQ+. A partir del modelo de Demanda-Recursos Laborales (JD-R), los autores hallaron que un entorno laboral caracterizado por actitudes hostiles y un clima poco afirmativo hacia la diversidad sexual se asocia con menores

niveles de bienestar (calidad de vida física y psicológica, y mayor burnout), mayor homonegatividad internalizada y menor FP.

Los resultados sugieren que, en contextos laborales donde las demandas son altas y los recursos bajos, las personas con mayores niveles de FP —incluyendo aceptación, atención plena y defusión cognitiva— tienen más herramientas para afrontar el estrés sin recurrir a estrategias desadaptativas como la evitación o la supresión emocional. Este recurso psicológico les permitiría adaptarse a situaciones complejas, como decidir cuándo es seguro visibilizar su orientación sexual en el trabajo, equilibrando autenticidad e integridad con seguridad laboral y relaciones profesionales.

En conjunto, estos estudios ilustran cómo distintos espacios —la escuela, la familia, el entorno social y el mundo laboral— actúan como contextos estructurales de discriminación y acoso que afectan directamente la salud mental de las personas LGBTIQ+. La forma en que los individuos procesan y afrontan estas experiencias, a través de mecanismos como la FP, la evitación experiencial o la regulación emocional, es crucial para entender la variabilidad en los efectos psicológicos del estrés minoritario. Esto subraya la necesidad de intervenciones clínicas que no solo aborden los síntomas, sino que fortalezcan estos recursos psicológicos, al tiempo que se promuevan cambios estructurales en los contextos sociales y organizacionales.

VIII. Función de la Flexibilidad Psicológica con respecto a la discriminación

Tres estudios transversales (Bhambhani et al., 2018, Mann et al., 2022; Singh & O'Brien, 2019) coinciden en mostrar que la FP media la relación entre experiencias de discriminación o estrés (racismo sexual, victimización o actitudes negativas en el entorno laboral) y malestar psicológico (ansiedad, depresión, estrés) o bienestar reducido (burnout, calidad de vida). En estos trabajos, la FP actúa como una variable de paso que reduce el impacto negativo de la discriminación sobre el estrés o el bienestar. Aunque el foco de estrés varía, todos subrayan que mayores niveles de FP están relacionados con menores niveles de estrés o burnout, evidenciando su papel mediador. Una diferencia relevante es que Singh & O'Brien (2019) incluyen bienestar laboral, no solo malestar psicológico, ampliando la aplicabilidad del modelo.

En contraste, el único estudio longitudinal revisado, Lloyd et al. (2019), encuentra que la inflexibilidad psicológica (IP) media la relación entre discriminación de género y estrés psicológico a lo largo del tiempo, confirmando la dirección causal propuesta por los estudios transversales. Sin embargo, Lloyd et al. (2019) destacan que algunas relaciones identificadas en estudios transversales (como la mediación de otros procesos) no se replican longitudinalmente, lo que sugiere que ciertos efectos observados en un momento puntual pueden no mantenerse o manifestarse igual en períodos más largos. Además, al controlar estadísticamente por niveles previos de variables, este estudio ofrece un análisis más riguroso de la mediación y enfatiza la necesidad de considerar factores temporales y posibles moderadores para comprender mejor la dinámica entre discriminación, flexibilidad o inflexibilidad y el malestar psicológico.

Por otro lado, se encuentran los estudios que toman la FP como variable moderadora que ejerce como factor protector ante la discriminación.

Flynn et al. (2024) e Igarashi et al. (2022) exploran el papel de la FP en la relación entre factores estresores de minoría, discriminación y malestar psicológico en poblaciones transgénero y no binarias. Mientras Flynn et al. (2024) se enfocan en la ideación suicida y examinan si la FP modera la relación entre factores distales de estrés (como la discriminación y el rechazo relacionados con el género) y la ideación suicida en personas TGNB, no encuentran evidencia de un efecto moderador significativo. Sin embargo, evidencian que la FP está directamente relacionada con mayores niveles de ideación suicida, lo que subraya su importancia como predictor, aunque no en interacción con el estrés minoritario. En contraste, Igarashi et al. (2022) analizan la moderación de la flexibilidad en la relación entre discriminación y transfobia interiorizada, encontrando un patrón más complejo: la FP tiene un efecto protector general, con menores niveles de transfobia interiorizada en personas con alta flexibilidad, pero esta protección parece debilitarse cuando la discriminación es alta. Esto sugiere que, en contextos de elevada discriminación, la FP podría no ser suficiente para mitigar el impacto de la internalización del estigma.

Ambos estudios resaltan la importancia de la FP como un factor relevante para el bienestar psicológico, pero divergen en cuanto a su función como moderadora. Flynn et al. (2024) no confirman el rol moderador de la flexibilidad en la relación entre estrés minoritario y la ideación suicida, apuntando a la necesidad de explorar procesos específicos dentro del modelo de FP (como la evitación experiencial o la acción comprometida) para entender mejor su impacto. Por su parte, Igarashi et al. (2022) evidencian que aunque la FP puede actuar como un factor protector frente a la transfobia interiorizada, esta protección puede verse limitada por la gravedad del estrés externo (discriminación), lo que sugiere un modelo más dinámico y dependiente del contexto. Además, Igarashi et al. (2022) enfatizan la necesidad de intervenciones tanto a nivel individual como a nivel estructural para reducir la discriminación y mejorar los resultados de salud mental en poblaciones trans.

En conjunto, estos estudios aportan una comprensión más matizada del papel de la FP en poblaciones transgénero, señalando que si bien es un recurso psicológico valioso, su capacidad para moderar los efectos negativos del estrés minoritario puede variar según el tipo de malestar evaluado (ideación suicida versus transfobia interiorizada) y el nivel de estrés externo presente. Esto indica la importancia de seguir investigando con medidas más específicas y diseños que permitan profundizar en estos mecanismos para diseñar intervenciones más efectivas.

IX. Conclusiones

La evidencia revisada en este capítulo pone de manifiesto la relevancia de la FP como un recurso crucial para enfrentar el impacto negativo que la discriminación tiene sobre la salud mental de las personas LGTBIQ+. En el marco del modelo de Estrés de las Minorías (Meyer, 2003; Testa et al., 2015), se ha identificado que la exposición constante a experiencias de discriminación, tanto en sus formas más directas como indirectas, genera niveles elevados de malestar psicológico, incluyendo ansiedad, depresión, ideación suicida y burnout. La FP surge, en este contexto, como un factor psicológico central que puede tanto mediar como moderar esta relación, dependiendo del tipo de estudio y del diseño metodológico empleado.

Los estudios analizados muestran, en su mayoría, una asociación negativa entre discriminación y FP: a mayor exposición a discriminación, menor es la capacidad de las

personas para mantenerse abiertas, presentes y comprometidas con sus valores en contextos adversos. Esta tendencia es consistente en distintas poblaciones dentro del colectivo LGTBIQ+, como hombres que tienen sexo con hombres, personas transgénero y no binarias, y subgrupos más amplios que incluyen diversidad de orientaciones e identidades. Esto sugiere que la FP no solo es un constructo relevante en términos generales, sino que también posee un valor explicativo dentro de contextos de estrés específico y estructural como el que enfrentan estas poblaciones.

Asimismo, se ha evidenciado que los espacios donde ocurre la discriminación (escuela, familia, entorno laboral, comunidad) no solo representan escenarios de vulnerabilidad psicológica, sino también contextos donde la FP puede marcar la diferencia en términos de adaptación y afrontamiento. Las personas con mayores niveles de FP presentan una mayor capacidad para resistir los efectos negativos del estrés minoritario, aunque los resultados también advierten que este efecto protector puede debilitarse en contextos donde la discriminación es severa, persistente y multifacética. Esto último indica que la FP, aunque poderosa, no es ilimitada en su capacidad de amortiguación frente a condiciones estructurales de opresión.

La función de la FP como mediadora ha sido destacada con solidez en estudios transversales, donde se ha observado que actúa como un mecanismo a través del cual la discriminación impacta el bienestar psicológico. Este rol mediador implica que intervenir sobre la FP —por ejemplo, a través de programas terapéuticos como la ACT— podría reducir el malestar psicológico al modificar la forma en que las personas procesan sus experiencias de discriminación. El estudio longitudinal revisado refuerza esta hipótesis al demostrar que la IP (IP) predice un aumento en el estrés psicológico a lo largo del tiempo, lo cual otorga validez temporal y causal a los hallazgos previamente reportados en diseños transversales.

En cuanto al rol moderador de la FP, los resultados son más heterogéneos. Mientras algunos estudios no encuentran un efecto moderador significativo entre discriminación y ciertos indicadores de malestar (como la ideación suicida), otros sí evidencian un efecto amortiguador, por ejemplo, en la relación entre discriminación y transfobia interiorizada. Este hallazgo sugiere que la capacidad de la FP para proteger psicológicamente puede depender del tipo de malestar considerado, del grado de discriminación presente y de otros factores contextuales o personales aún por explorar. En este sentido, se requiere una aproximación más refinada a los procesos psicológicos específicos que componen la FP, como la aceptación, la atención plena o la acción comprometida, para comprender mejor sus funciones protectoras y terapéuticas.

Por otro lado, la revisión también ha revelado importantes vacíos en la literatura. En primer lugar, existe una escasez de estudios que utilicen un enfoque afirmativo y culturalmente sensible dentro del marco de la Terapia ACT aplicada a personas LGTBIQ+, especialmente en formatos metodológicamente robustos como los ensayos controlados aleatorizados. En segundo lugar, aunque se reconoce la heterogeneidad interna del colectivo LGTBIQ+, muchos estudios no diferencian entre subgrupos o no consideran variables interseccionales (como raza, clase social o discapacidad) que podrían modular la relación entre discriminación y FP. Esta carencia limita la aplicabilidad de los hallazgos y subraya la necesidad de adoptar enfoques interseccionales en futuras investigaciones, con el fin de captar la complejidad y la

multiplicidad de factores que inciden en la experiencia subjetiva del malestar y la resiliencia en estas poblaciones.

En suma, la FP constituye un proceso clave para comprender y abordar el impacto psicológico de la discriminación en personas LGBTIQ+. Su papel mediador y moderador, aunque aún necesita mayor validación empírica en ciertos aspectos, la posiciona como un objetivo terapéutico prometedor. No obstante, para que sus beneficios se traduzcan en intervenciones efectivas y equitativas, es necesario ampliar la base empírica desde una perspectiva afirmativa, contextual e interseccional. Solo así será posible diseñar estrategias clínicas y sociales que no sólo reduzcan el sufrimiento psicológico, sino que también contribuyan a la construcción de entornos más seguros, inclusivos y respetuosos con la diversidad sexual y de género.

X. Referencias bibliográficas

- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2024). *LGBTIQ equality at a crossroads – Progress and challenges*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2811/920578>
- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2024). *LGBTIQ survey 2024: Country sheet Spain*. FRA. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/lgbtiq_survey-2024-country_sheet-spain.pdf
- Baile, J. I. (2008). *Estudiando la homosexualidad. Teoría e investigación*. Pirámide.
- Bhambhani, Y., Flynn, M. K., Kellum, K. K., & Wilson, K. G. (2020). The Role of Psychological Flexibility as a Mediator Between Experienced Sexual Racism and Psychological Distress Among Men of Color Who Have Sex with Men. *Archives of sexual behavior*, 49(2), 711–720. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1269-5>
- Bogaert, A. F., y Skorska, M. N. (2020). A short review of biological research on the development of sexual orientation. *Hormones and Behavior*, (119), 104659. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2019.104659>
- Burger, J., y Pachankis, J. E. (2024). State of the science: LGBTQ-affirmative psychotherapy. *Behavior Therapy*, 55(6), 1318-1334. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2024.02.011>
- Cathey, A. J., Norwood, W. D., & Short, M. B. (2014). Social Pain and Social Anxiety: Examining the Experiences of Ethnic, Sexual, and Dual Minority Groups. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 18(3), 247–265. <https://doi.org/10.1080/19359705.2013.879546>
- Chou, W. P., Lin, C. H., Yang, Y. H., Chen, S. L., & Yen, C. F. (2022). Effects of harassment on psychological inflexibility/experiential avoidance among Taiwanese emergent adult gay and bisexual men. *Journal of the Formosan Medical Association*, 121(7), 1302–1309. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2021.09.014>

- Christodoulou, A., Karekla, M., Costantini, G., y Michaelides, M. P. (2023). A Network Analysis Approach on the Psychological Flexibility/Inflexibility Model. *Behavior therapy*, 54(5), 719–733. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.01.002>
- Colectivo LGTBI de Madrid (COGAM) (2020). *Respuestas sobre la orientación afectivo-sexual e identidad de género*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.
- Departamento de Justicia de Estados Unidos. (2021). *Hate crime statistics 2021*. Recuperado de <https://www.justice.gov/es/hatecrimes/hate-crime-statistics-2021>
- Drucker, D. J. (2012). Marking Sexuality from 0-6: The Kinsey Scale in Online Culture. *Sexuality and Culture*, 16(3), 241–262. <https://doi.org/10.1007/s12119-011-9122-1>
- Dyar, C., & London, B. (2018). Longitudinal examination of a bisexual-specific minority stress process among bisexual cisgender women. *Psychology of Women Quarterly*, 42(3), 342-360. <https://doi.org/10.1177/0361684318768233>
- Flynn, M. K., Berkout, O. V., & Alde, E. (2024). Suicidality, gender identity-related stressors, and psychological flexibility among transgender and non-binary adults. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 32, Article 100732. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100732>
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTBI+). (2024). *Informe sobre delitos de odio 2024*. FELGTBI+. Recuperado de https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2024/08/Informe-DDOO_24.pdf
- Fonseca de Freitas, D., Silva, C. & Coimbra, S. (2021). Discrimination and mental health: Mediation effects of coping strategies in LGB and heterosexual youth [Discriminación y salud mental: efectos de mediación de las estrategias de afrontamiento en jóvenes LGB y heterosexuales]. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22185>
- Gloster, A. T., Walder, N., Levin, M. E., Twohig, M. P., y Karekla, M. (2020). The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181–192. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.009>
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., y Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., y Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Igarashi, Y., Staples, J., Vigil, S., Pero, G., Gardner, R., Thomat, A., & Abascal, L. (2022). The impact of psychological flexibility in the relationship between discrimination and internalized transnegativity among transgender and gender expansive adults. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 42–50. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.03.005>

- Karimi, L., y Leggat, S. G. (2021). Psychological flexibility and its relationship to distress and work engagement among intensive care unit nurses: A cross-sectional study. *BMC Psychology*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00593-3>
- Lloyd, J., Chalklin, V., & Bond, F. W. (2019). Psychological processes underlying the impact of gender-related discrimination on psychological distress in transgender and gender nonconforming people. *Journal of Counseling Psychology*, 66(5), 550–563. <https://doi.org/10.1037/cou0000371>
- López, A., Castaño, M. y Pérez-Llantada, M.C. (2021). Evaluación de un programa piloto de promoción de la salud sexual para personas con diagnóstico de trastorno mental crónico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(2), 83-94. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.26>.
- López-Pinar, C., Lara-Merín, L., y Macías, J. (2025). Process of change and efficacy of acceptance and commitment therapy (ACT) for anxiety and depression symptoms in adolescents: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of affective disorders*, 368, 633–644. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.09.076>
- Lu, Y., Li, Y., Huang, Y., Zhang, X., Wang, J., Wu, L., y Cao, F. (2023). Effects and Mechanisms of a Web- and Mobile-Based Acceptance and Commitment Therapy Intervention for Anxiety and Depression Symptoms in Nurses: Fully Decentralized Randomized Controlled Trial. *Journal of medical Internet research*, 25, e51549. <https://doi.org/10.2196/51549>
- Mann, A. M., Naugle, A. E., & Lieberman, E. (2022). Experiential Avoidance and Emotion Dysregulation as Mediators in the LGBTQ Minority Stress Model. *Archives of sexual behavior*, 51(7), 3443–3456. <https://doi.org/10.1007/s10508-022-02376-7>
- Massiello, E. (2022). Gender Minority Stress and Psychological Inflexibility on Psychological Distress in TGNC Adults (Order No. 29397561). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2729570398). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/gender-minority-stress-psychological/docview/2729570398/se-2>
- McCracken, L. M., y Gutiérrez-Martínez, O. (2023). Psychological flexibility and its association with depression and anxiety in patients with chronic pain: A cross-sectional study. *Pain Medicine*, 24(4), 732-739. <https://doi.org/10.1093/pm/pnad045>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Temas de salud: Salud sexual*. https://www.who.int/topics/sexual_health/es/
- Pachankis, J. E., Harkness, A., Maciejewski, K. R., Behari, K., Clark, K. A., McConocha, E., Winston, R., Adeyinka, O., Reynolds, J., Bränström, R., Esserman, D. A., Hatzenbuehler, M. L., y Safren, S. A. (2022). LGBQ-affirmative cognitive-behavioral therapy for young gay and bisexual men's mental and sexual health: A three-arm

- randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 90(6), 459-477. <https://doi.org/10.1037/ccp0000724>
- Pachankis, J. E., Hatzenbuehler, M. L., Rendina, H. J., Safren, S. A., y Parsons, J. T. (2015). LGB-affirmative cognitive-behavioral therapy for young adult gay and bisexual men: A randomized controlled trial of a transdiagnostic minority stress approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(5), 875-889. <https://doi.org/10.1037/ccp0000037>
- Pachankis, J. E., Mahon, C. P., Jackson, S. D., Fetzner, B. K., y Bränström, R. (2020). Sexual orientation concealment and mental health: A conceptual and meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(10), 831–871. <https://doi.org/10.1037/bul0000271>
- Pachankis, J. E., Soulliard, Z. A., Morris, F., y Seager van Dyk, I. (2023). A model for adapting evidence-based interventions to be LGBQ-affirmative: Putting minority stress principles and case conceptualization into clinical research and practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 30(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2021.11.005>
- Peris, J. (2022). Marco conceptual de la diversidad sexual y de género. En J. Peris (ed.), *Experto en Psicología Afirmativa en Diversidad Sexual y de Género* (pp.15-21). Colegio Oficial de la Psicología de Madrid.
- Ruiz, J. J. (2021). *Manual de terapias conductuales-contextuales*. Psara Ediciones.
- Scandurra, C., Monaco, S., Dolce, P., & Nothdurfter, U. (2021). Heteronormativity in Italy: psychometric characteristics of the Italian version of the heteronormative attitudes and beliefs scale. *Sexuality Research and Social Policy*, 18, 637-652. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00487-1>
- Singh, R. S., & O'Brien, W. H. (2020). The impact of work stress on sexual minority employees: Could psychological flexibility be a helpful solution?. *Stress and health : journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 36(1), 59–74. <https://doi.org/10.1002/smi.2913>
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Montague, E. Q., y Dalen, J. (2022). The role of psychological flexibility in the mental health of adults: A cross-sectional study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.01.004>
- Testa, R. J., Habarth, J., Peta, J., Balsam, K., y Bockting, W. (2015). Development of the Gender Minority Stress and Resilience Measure. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(1), 65–77. <https://doi.org/10.1037/sgd0000081>
- Vasiliou, V. S., Karademas, E. C., Christou, Y., Papacostas, S., y Karekla, M. (2022). Mechanisms of change in acceptance and commitment therapy for primary headaches. *European journal of pain*, 26(1), 167–180. <https://doi.org/10.1002/ejp.1851>
- Weeks, S. N., Renshaw, T. L., & Vinal, S. A. (2021). Minority Stress as a Multidimensional Predictor of LGB+ Adolescents' Mental Health Outcomes. *Journal of homosexuality*, 70(5), 938–962. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.2006000>

Wilson, K. G., y Luciano, M. C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT): Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Pirámide.

Yadavaia, J. E., & Hayes, S. C. (2012). Acceptance and commitment therapy for self-stigma around sexual orientation: A multiple baseline evaluation. *Cognitive & Behavioral Practice, 19*, 545–559. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2011.09.002>

Capítulo 7. “Desconectarme de mí”. El Chemsex visto desde la disociación, el trauma y su representación audiovisual

Eduardo Coronilla Delgado

Universidad Camilo José Cela y Universidad de Sevilla

Rafael Luis Bono Reyes

Universidad de Sevilla

I. Concepto de chemsex

Podemos imaginar el concepto de "chemsex" como una muñeca rusa, donde cada nivel contiene y da forma al siguiente. En el nivel más amplio, encontramos el "uso recreativo de sustancias", un fenómeno presente tanto en los seres humanos como en otras especies animales. Dentro de este, se encuentra el "uso sexualizado de sustancias", que abarca tanto a la población general como a grupos específicos. Dentro de esta categoría se sitúa el "chemsex", entendido inicialmente como un uso recreativo de sustancias en contextos sexuales. Finalmente, en el nivel más profundo, encontramos el "chemsex problemático".

El término "chemsex" hace referencia al uso intencionado de sustancias psicoactivas para potenciar y prolongar encuentros sexuales, mayoritariamente dentro de la comunidad de hombres gays, bisexuales y otros hombres que tienen sexo con hombres (GBHSH) (Dolengevich-Segal et al., 2017). Sin embargo, en los últimos años, su práctica se ha identificado también en otros grupos de la comunidad LGTBIQAP+ (mujeres y hombres trans, personas no binarias, queer) y en ciertos contextos heterosexuales (Ministerio de Sanidad, 2020). A nivel internacional, el término aparece en el documento de consenso del 2º European ChemSex Forum, que define el chemsex como un tipo particular de práctica de consumo sexualizado de sustancias, entre hombres gays, bisexuales, otros HSH, y personas trans y no binarias que participan en la “cultura de sexo casual o sin compromiso” (European Chemsex Forum, 2018).

El chemsex suele involucrar el consumo de sustancias psicoactivas como metanfetamina, mefedrona y GHB/GBL, aunque también pueden utilizarse otras sustancias como la ketamina, la cocaína o el popper. Estas sustancias afectan el estado de conciencia, la percepción del placer y la resistencia física, permitiendo sesiones sexuales que pueden durar desde varias horas hasta días enteros (Fernández-Dávila, 2017). Su práctica puede realizarse en solitario, en pareja o en grupos, con encuentros facilitados a menudo por aplicaciones de citas y redes sociales (Pufall et al., 2018).

A nivel clínico y social, el chemsex se ha convertido en un fenómeno de gran interés debido a su relación con la salud mental, la transmisión de infecciones de transmisión sexual (ITS), los riesgos derivados del consumo de drogas y su impacto en la calidad de vida de quienes lo practican (Santoro et al., 2020). Aunque no todas las personas que participan en chemsex desarrollan un uso problemático, la literatura científica y las guías de salud pública han identificado un incremento en los casos de adicción, episodios de disociación y deterioro del bienestar emocional (Méndez-Lobo, 2024). Por ello, el chemsex no debe ser analizado

- **Psicodélicas** (LSD, psilocibina, mescalina). Sus efectos en el SNC son: tener un “viaje” mental, aumentar los sentidos, tener alucinaciones visuales o auditivas, tener revelaciones, aumentar la conexión espiritual o despertares, también puede provocar pánico, experiencias difíciles de expresar y sentir, risa, ansiedad, pérdida del control, dependencia y abstinencia.
- **Disociativas** (GHB, PCP, ketamina). Sus efectos en el SNC son: disociarse fundamentalmente, es decir, separar las sensaciones del cuerpo de la conciencia. Provoca euforia, desconexión, sensación extracorpórea, confusión, sensación de flotar, relajación, entumecimiento, descoordinación, caídas y golpes, y sensación de estar en un “agujero”.
- **Empatógenas** (MDA, MDMA). Sus efectos en el SNC son: sentir amor, conexión, empatía, cariño, calidez, comprensión, alegría, positividad y excitación con todo el mundo, pero también aumenta la deshidratación y la sudoración, por lo que pueden darse golpes de calor, cambios de humor y depresión.
- **Opioides** (Heroína, Metadona, Oxidona, Morfina, Tramadol). Sus efectos en el SNC son: aumenta el bienestar, la confianza, calma el dolor, euforia y relajación. También da náuseas, sensación onírica, pupilas contraídas, síndrome de abstinencia, adicción, sobredosis y asfixia.
- **Cannabinoides** (Cannabis, THC, CBD). Sus efectos, al ser fumado, en el SNC son: provocar calma, hambre, risa fácil, sensación de flotar, pereza, relajación, pero también desplomes conocidos como “palidez o blanqueo” y problemas de salud mental (Grupo de Trabajo sobre tratamientos del VIH, 2022).

Debido a que las sustancias psicoactivas afectan a diferentes personas de diferentes maneras, algunas sustancias pueden encajar en varias categorías distintas. Con esta clasificación se busca maximizar su efectividad como herramienta educativa para trabajarlo en múltiples talleres y charlas de prevención y reducción de riesgos. De esta forma conseguimos aumentar el conocimiento y reducir los daños de las personas que se inician en el mundo de las sustancias y también para quienes ya forman parte de los círculos de consumo y “policonsumo” (Grupo de Trabajo sobre tratamientos del VIH, 2022).

Estrategias como las desarrolladas por “Energy Control” son más que necesarias para ayudar a reducir los riesgos: “Somos un colectivo de personas que, consumidoras o no, nos sentimos preocupadas por el uso de drogas que se da en los espacios de fiesta y en la sociedad. Desarrollamos estrategias de Gestión de Placeres y Riesgos, ofreciendo información, asesoramiento y formación sobre drogas con el fin de disminuir los riesgos de su consumo” (Energy Control, 2025).

Las sustancias más utilizadas en el contexto del chemsex son:

- **Metanfetamina:** Estimulante de alta potencia que incrementa la euforia, el deseo sexual y la resistencia física. También conlleva riesgos de adicción y psicosis (Dolengevich-Segal, 2017).
- **Mefedrona:** Psicoestimulante que potencia la empatía, la desinhibición y la conexión emocional, aunque puede provocar ansiedad y paranoia (Ministerio de Sanidad, 2020).
- **GHB/GBL:** Depresores que inducen desinhibición y euforia, pero presentan un alto riesgo de sobredosis y dependencia (Soriano-Ocón, 2019).
- **Ketamina:** Disociativo que puede generar sensaciones de irrealidad y desconexión, a menudo vinculado a experiencias traumáticas previas (Santoro et al., 2020).
- **Popper:** Se utilizan para relajar los músculos, lo que facilita ciertas prácticas sexuales, como la penetración anal, y aumenta la sensación de placer. Sin embargo, su uso repetido puede causar mareos, náuseas y aumentar el riesgo de accidentes cardiovasculares, especialmente en personas mayores (Méndez-Lobo, 2024).

Según el estudio “Aproximación al Chemsex 2021” (Íncera et al., 2022), en España, la combinación de mefedrona, GHB y metanfetamina es la más común, con un patrón de consumo basado en maratones sexuales prolongados. También se extraen resultados en dicha encuesta acerca de cómo estos patrones de consumo van cambiando a lo largo del tiempo y se van adaptando a la economía del país y a los nuevos métodos de consumo y

sustancias, entre otros muchos factores; además, el método más habitual de consumo es el “policonsumo”, lo cual tiene sus propios riesgos por incompatibilidades entre sustancias.

III. Impacto del chemsex en la salud Física y mental

El chemsex puede tener repercusiones significativas (en los casos de uso problemático) tanto en la salud física como en la salud mental de quienes lo practican, así como en su ámbito social. El uso prolongado de sustancias psicoactivas en contextos sexuales no sólo incrementa los riesgos inmediatos derivados de los efectos de las drogas (vistos en la Figura 1), sino que también puede provocar consecuencias a largo plazo que afectan el bienestar general de la persona.

3.1. Impacto en la salud física

Las sustancias comúnmente utilizadas en el chemsex, como la metanfetamina, la mefedrona y el GHB, pueden generar efectos adversos graves en el organismo. Uno de los principales riesgos es el daño cardiovascular, ya que estos estimulantes pueden provocar un aumento excesivo de la presión arterial y la frecuencia cardíaca, lo que incrementa la probabilidad de eventos como infartos o arritmias (Ministerio de Sanidad, 2020). Asimismo, el uso prolongado de estas sustancias puede generar daño hepático y renal, especialmente en personas con patologías previas o en combinación con otras sustancias como el alcohol (Méndez-Lobo, 2024). Las sustancias como la metanfetamina y la mefedrona pueden aumentar la presión arterial y la frecuencia cardíaca, lo que representa un peligro para personas con condiciones preexistentes como hipertensión o enfermedades cardíacas (Ministerio de Sanidad, 2020). La deshidratación también pueden generar complicaciones, especialmente en aquellos con enfermedades crónicas como diabetes o problemas renales (Méndez-Lobo, 2024)

El agotamiento físico es otra de las consecuencias del chemsex. Dado que las sesiones pueden extenderse durante varias horas o incluso días, el cuerpo experimenta un desgaste significativo, con pérdida de sueño, deshidratación y deficiencias nutricionales. En algunos casos, el consumo continuado de sustancias puede derivar en síndromes de abstinencia graves que afectan a la recuperación del organismo (Fernández-Dávila, 2017). Otro factor para considerar es el riesgo de infecciones y enfermedades derivadas de prácticas como el *slamming*, es decir, el uso de drogas inyectadas. La reutilización de agujas o el uso de material contaminado puede aumentar la posibilidad de transmisión de infecciones como el VIH y la hepatitis C (Méndez-Lobo, 2024). Además, el estado de desinhibición causado por las drogas puede llevar a una menor percepción del riesgo y a la práctica de sexo sin protección, elevando la incidencia de infecciones de transmisión sexual (Pufall et al., 2018).

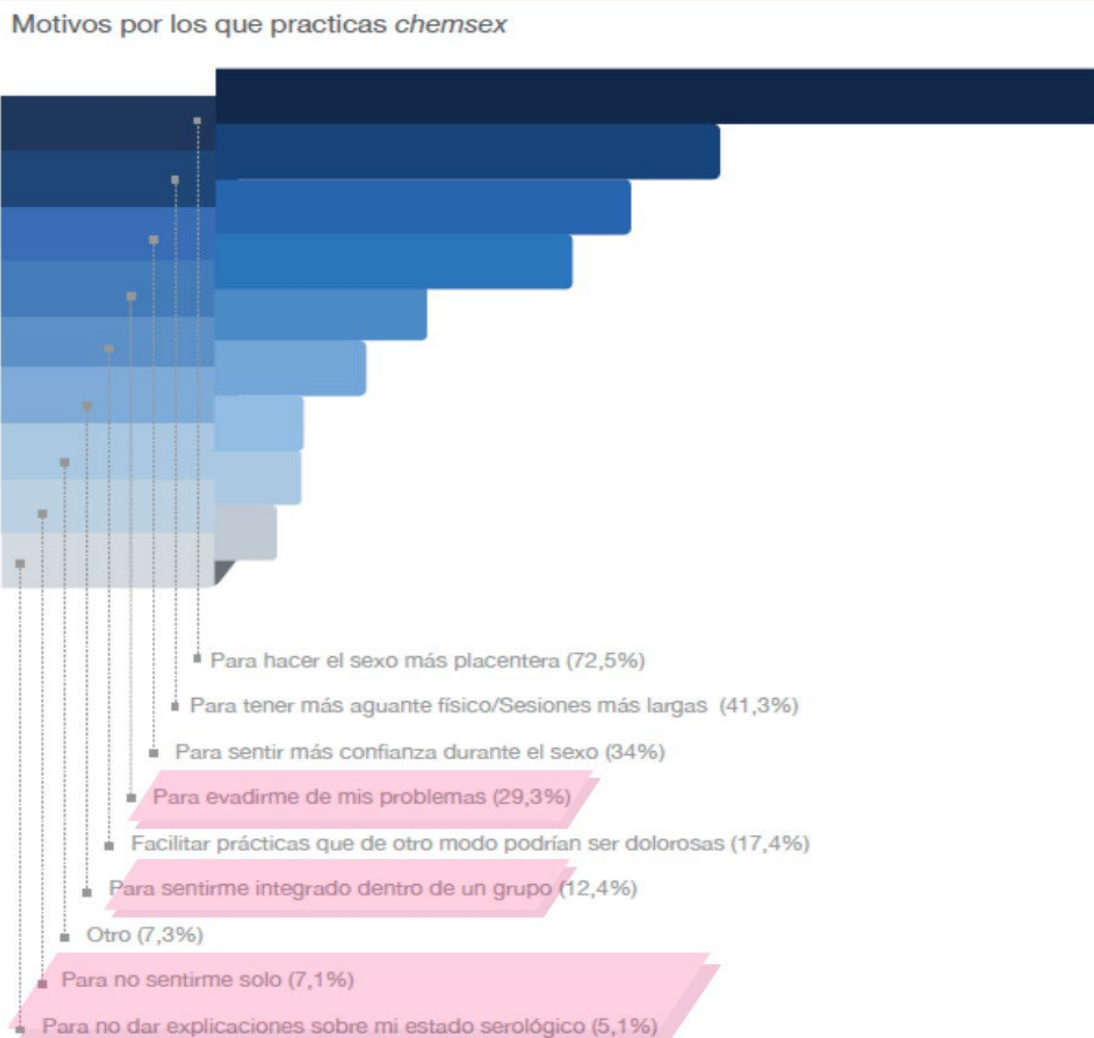
La mayoría de las investigaciones existentes alrededor del chemsex tienen muy en cuenta los riesgos físicos y no ha sido hasta estudios más recientes cuando se han empezado a tener en cuenta las consecuencias en la salud mental y las historias de vida de los usuarios.

3.2. Impacto en la salud mental

Desde una perspectiva psicológica, el chemsex ha sido vinculado con un aumento en la prevalencia de trastornos de salud mental, como la ansiedad, la depresión y el trastorno de estrés posttraumático (TEPT). Muchas personas que participan en chemsex lo hacen como un mecanismo de evasión para huir de problemas emocionales, traumas previos o sentimientos de aislamiento (Fernández-Dávila, 2017).

Como podemos observar en la Figura 2, aunque el motivo “placer” es mayoritario, no podemos dejar de observar cómo hay un porcentaje bastante amplio en “evadirme de mis problemas”, “sentirme integrado” “no sentirme solo” o “para no dar explicaciones de mi estado serológico”, estos datos nos parecen relevantes de cara al “Estrés de Minorías” y sobre el TEPT o Traumas existentes. Es relevante que el uso continuado de sustancias puede agravar estos trastornos en lugar de aliviarlos, generando una dependencia psicológica que refuerza el ciclo de consumo.

Figura 2.
Motivos por los que practicas chemsex.



Fuente: Íncera D., Gámez M., Ibarguchi L., García A., Zaro I., Alonso A. Aproximación al Chemsex en España 2021. Madrid: Apoyo Positivo e Imagina Más; 2022.

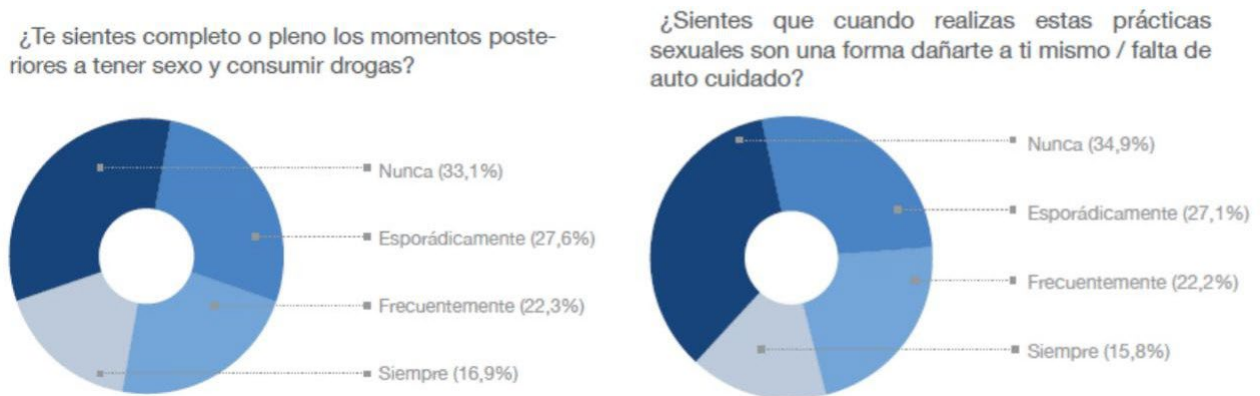
Un aspecto crítico del impacto en la salud mental es la Disociación. Durante las sesiones de chemsex, muchas personas experimentan episodios de desconexión emocional o pérdida de la sensación de identidad. Esta disociación puede ser una respuesta a traumas pasados, donde el consumo de sustancias facilita una desconexión temporal del malestar psicológico (Santoro et al., 2020). A largo plazo, esta estrategia de afrontamiento puede dificultar el

desarrollo de mecanismos saludables para gestionar el dolor emocional, lo que incrementa la vulnerabilidad a problemas psicológicos más severos.

Los datos de las Figuras 3 y 4 reflejan que una amplia mayoría de los participantes (83,1%) no se sienten satisfechos de manera sistemática tras participar en el chemsex. Según diversos estudios, el consumo de drogas es utilizado frecuentemente para mantener una desconexión emocional, después de sufrir situaciones traumáticas como el bullying homofóbico o situaciones de abuso, lo que se ha asociado al abandono del autocuidado. Sin embargo, al preguntar por este daño o abandono, una parte importante (65,1%) refirieron haber percibido esto de forma esporádica (27,1%), con frecuencia (22,2%), o siempre (15,8%). Estos pensamientos de autocastigo podrían tener un papel clave en la asunción de comportamientos sexuales de riesgo, o en el abandono a asumir medidas de prevención de su salud sexual (Íncera et al., 2022).

Figuras 3 y 4.

¿Te sientes completo tras una sesión? ¿Crees que es una forma de hacerte daño a ti mismo?



Fuente: Íncera D., Gámez M., Iburguchi L., García A., Zaro I., Alonso A. Aproximación al Chemsex en España 2021. Madrid: Apoyo Positivo e Imagina Más; 2022.

La búsqueda de una mayor intensidad sexual, o las consecuencias menos deseadas de la práctica (p. ej., los “días perdidos”, es decir, no dormir ni comer durante horas o días) podrían afectar la satisfacción sexual posterior (Íncera et al., 2022). Otro factor importante es el sentimiento de culpa y vergüenza que muchas personas experimentan después de una sesión de chemsex. La combinación de la resaca química con la percepción de haber participado en comportamientos que pueden considerarse autodestructivos puede generar sentimientos de baja autoestima y desesperanza. En algunos casos, esta sensación puede derivar en conductas autolesivas o ideación suicida, lo que subraya la necesidad de estrategias de intervención temprana y apoyo psicológico adecuado (Méndez-Lobo, 2024).

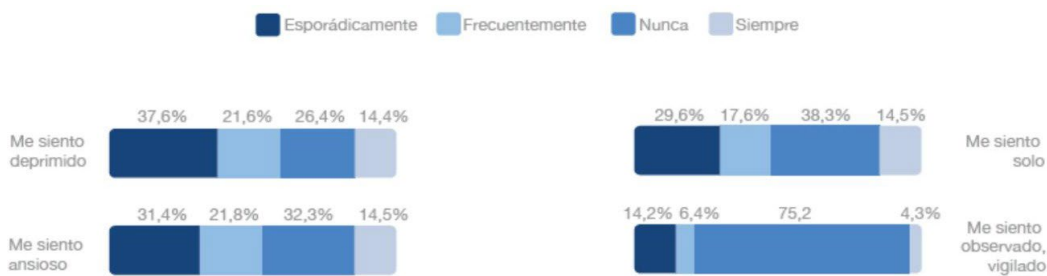
El chemsex también tiene un impacto significativo en la estructura social de quienes lo practican. La dependencia del consumo para establecer relaciones íntimas puede generar un aislamiento progresivo, donde las conexiones interpersonales fuera de estos entornos se deterioran. Esto refuerza un ciclo en el que las personas recurren al chemsex como única vía para experimentar intimidad o aceptación social, lo que dificulta su recuperación y la construcción de redes de apoyo saludables (Santoro et al., 2020).

Además, se ha asociado el uso del chemsex con un aumento en la prevalencia de ansiedad, depresión, soledad y trastorno de estrés postraumático (TEPT) (Véase Figura 5). En personas mayores LGTBIQAP+, estas condiciones pueden verse agravadas por el aislamiento social y la discriminación por edad (Fernández-Dávila, 2017).

Este es un fenómeno con consecuencias profundas en la salud física y mental. El daño orgánico derivado del consumo de sustancias se combina con el deterioro del bienestar emocional, generando un círculo vicioso que puede ser difícil de romper sin apoyo adecuado. Por ello, es crucial la implementación de estrategias de reducción de daños, intervenciones psicológicas especializadas y el acceso a recursos de apoyo para quienes buscan salir de esta dinámica.

Figura 5.

¿Qué emociones sientes al salir de una sesión?



Fuente: Íncera D., Gámez M., Ibarguchi L., García A., Zaro I., Alonso A. Aproximación al Chemsex en España 2021. Madrid: Apoyo Positivo e Imagina Más; 2022.

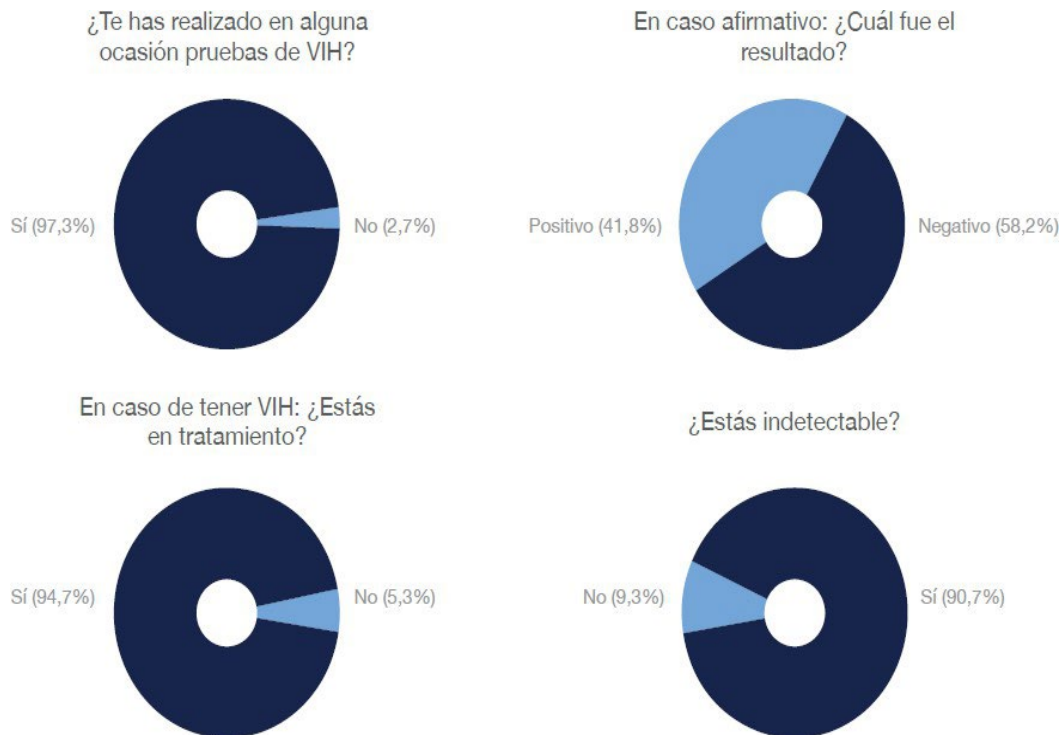
IV. Relación entre Chemsex y VIH

El chemsex puede afectar la adherencia al tratamiento antirretroviral, aumentando el riesgo de fallos en el tratamiento y resistencias virales (Pufall et al., 2018). Algunas sustancias como la metanfetamina pueden interactuar con los antirretrovirales, reduciendo su efectividad o generando efectos adversos (Méndez-Lobo, 2024).

4.1. Aumento de prácticas de riesgo e infección por VIH

El chemsex ha sido identificado como un factor que incrementa las prácticas sexuales de riesgo, incluyendo el sexo sin protección y el número elevado de parejas sexuales en un corto periodo de tiempo (Soriano-Ocón, 2019). Estas prácticas pueden llevar a un aumento en la incidencia de infecciones de transmisión sexual (ITS), incluyendo el VIH. Además, la reducción de la percepción del riesgo bajo el efecto de sustancias como el GHB y la metanfetamina puede facilitar la participación en relaciones sexuales sin el uso de medidas preventivas (Ministerio de Sanidad, 2020).

Figura 6.
Datos sobre VIH.



Fuente: Íncera D., Gámez M., Iburguchi L., García A., Zaro I., Alonso A. Aproximación al Chemsex en España 2021. Madrid: Apoyo Positivo e Imagina Más; 2022.

Extraemos datos alarmantes de la Figura 6: un 2.7% de las personas encuestadas nunca han querido realizarse las pruebas pese a todas las prácticas de riesgo que llevan a cabo; de quienes se realizaron la prueba, en torno a la mitad fueron positivos; de las personas que dieron positivo al VIH un 5.3% no siguen ningún tratamiento, por lo que están poniendo en peligro sus vidas (por desarrollar la fase de SIDA en unos años) y las de otras personas; por último, del total de positivos hay un 9.3% de personas que aún no son indetectables y que por tanto pueden seguir transmitiendo el VIH.

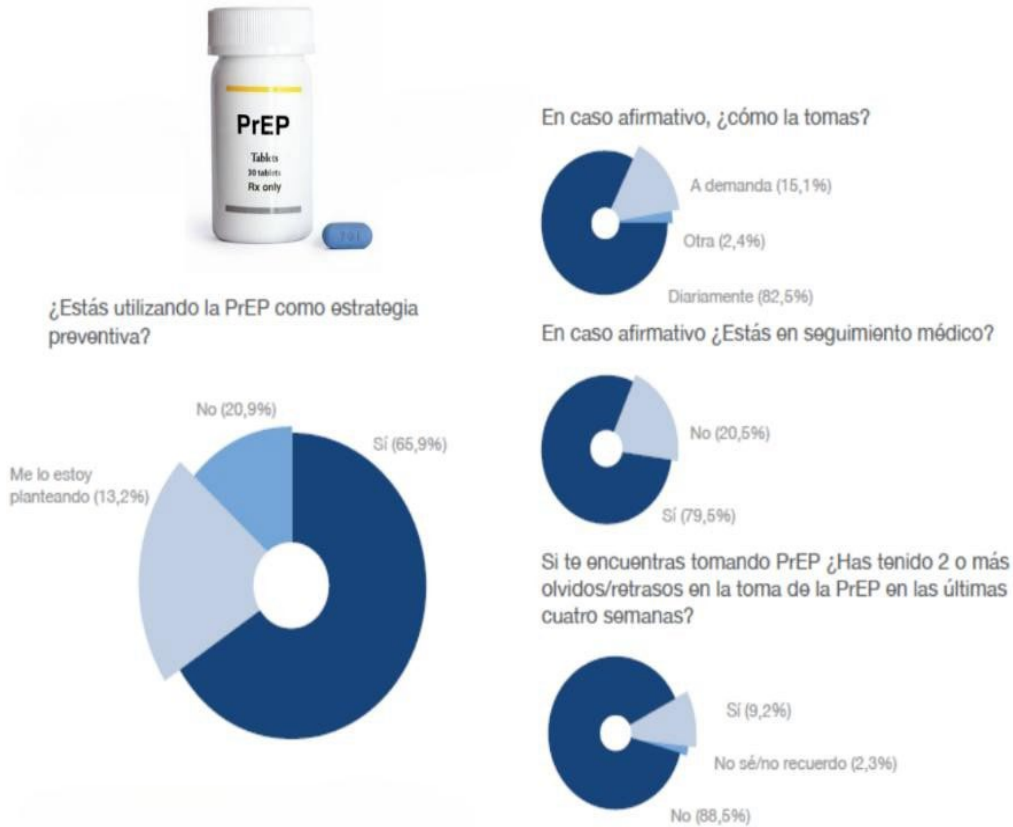
4.2. PrEP

La Profilaxis Pre-Exposición (PrEP) es una intervención biomédica dirigida a prevenir la transmisión del VIH en personas seronegativas con alto riesgo de contraer la infección. Consiste en la toma de medicamentos antirretrovirales y medidas adicionales enfocadas a la reducción de prácticas de riesgo y la detección precoz de la infección por el VIH y otras ITS (Ministerio de Sanidad, 2025). Pueden acceder a la PrEP: mujeres y hombres cissexuales que refieran un uso no habitual del preservativo y sean usuarios de drogas inyectadas con prácticas de inyección no seguras. También gays, bisexuales y otros hombres que mantienen sexo con hombres y personas transexuales y que presenten al menos dos de los siguientes criterios:

- Más de 10 parejas sexuales diferentes en el último año.
- Práctica de sexo anal sin protección en el último año.
- Uso de drogas relacionado con el mantenimiento de relaciones sexuales sin protección en el último año.
- Administración de la profilaxis post-exposición en varias ocasiones en el último año.

- Al menos una ITS bacteriana en el último año.
- Mujeres trabajadoras del sexo que refieran un uso no habitual del preservativo. (Ministerio de Sanidad, 2025).

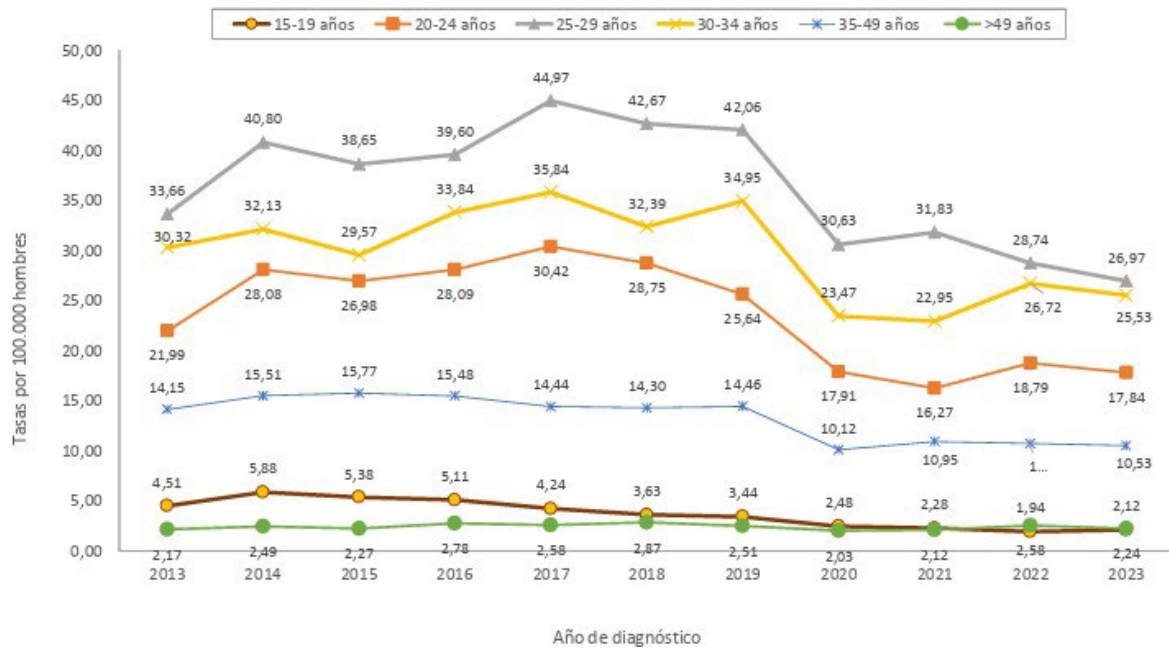
Figura 7.
 ¿Tomas la PrEP? ¿Cómo lo haces?



Fuente: Íncera D., Gámez M., Ibarguchi L., García A., Zaro I., Alonso A. Aproximación al Chemsex en España 2021. Madrid: Apoyo Positivo e Imagina Más; 2022.

Como se puede observar en la Figura 7, a 2021, fecha en la que se realiza la encuesta, la mayoría (66.9%) de las personas encuestadas ya estaban acogidas al Programa PrEP. Dicho programa cuenta con financiación y autorización por el Sistema de Salud Nacional desde el año 2020. Estos datos son relevantes en tanto aparecen claramente visibles en gráficas como las de “las tasas de nuevos diagnósticos de VIH en HSH, por año de diagnóstico y grupos de edad España, 2013-2023” (Véase Figura 8). En dicha gráfica podemos observar cómo desde el año 2020, cuando la estrategia PrEP entra en marcha, los casos de nuevos diagnósticos se reducen drásticamente en todos los grupos de edad de hombres que tienen sexo con hombres. No ocurre de igual forma con las gráficas relativas a las ITS en general, que de hecho están aumentando por la misma razón. La estrategia PrEP lleva asociada otras medidas, como realizar pruebas de ITS cada 3 meses a los grupos con más prácticas de riesgo e incidencia, por lo que el número de positivos aumenta, pero también disminuye el tiempo que se tarda en recibir un tratamiento, lo cual contribuye a que las cadenas de transmisión sean más cortas y a la larga se reduzcan los contagios de ITS.

Figura 8.
Tasas de nuevos diagnósticos de VIH en HSH, por año de diagnóstico y grupos de edad España, 2013-2023. Datos no corregidos por retraso en notificación.



Fuente: Unidad de vigilancia de VIH, ITS y hepatitis. Vigilancia Epidemiológica del VIH y sida en España 2023: Sistema de Información sobre Nuevos Diagnósticos de VIH y Registro Nacional de Casos de Sida. (Centro Nacional de Epidemiología. Instituto de Salud Carlos III/ División de control de VIH, 2024).

4.3. Prácticas de riesgo derivadas del consumo de sustancias

El uso de drogas en el chemsex no sólo afecta el comportamiento sexual, sino que también influye en la vía de administración de las sustancias, generando riesgos adicionales. Entre estos, destacan:

- **Slamming** (uso de drogas inyectadas): Consiste en la inyección de sustancias como metanfetamina o mefedrona, lo que incrementa el riesgo de transmisión del VIH y otras infecciones como la hepatitis C cuando se comparten agujas (Méndez-Lobo, 2024).
- **Uso de material contaminado:** La reutilización de jeringuillas o su uso en condiciones poco higiénicas puede facilitar la transmisión de patógenos a través del torrente sanguíneo (Ministerio de Sanidad, 2020).
- **Estado de inconsciencia o disminución de la capacidad de decisión:** Bajo el efecto de sustancias depresoras como el GHB, puede haber dificultades para establecer límites claros y consentir de manera informada, lo que aumenta el riesgo de abuso sexual y exposición a ITS (Santoro et al., 2020). El chemsex puede afectar la adherencia al tratamiento antirretroviral, aumentando el riesgo de fallos en el tratamiento y resistencias virales (Pufall et al., 2018). Algunas sustancias como la metanfetamina pueden interactuar con los antirretrovirales, reduciendo su efectividad o generando efectos adversos (Méndez-Lobo, 2024).
- **Abuso sexual:** En los últimos años no sólo se ha avanzado en conocer cómo el consumo de drogas mantiene una estrecha relación con el estrés postraumático, sino también en tomar conciencia de algo que resulta especialmente doloroso y complicado: la violencia sexual en entornos donde se practica chemsex (Martín, 2021).

V. Estigma y Barreras para la Búsqueda de Ayuda

El miedo al juicio o la discriminación dificulta que muchas personas que practican chemsex accedan a servicios de salud mental y reducción de daños (Santoro et al., 2020). Vamos a explorar los factores más relevantes que estigmatizan y ponen barreras a les usuaries:

5.1. Doble estigma: sexualidad y consumo de drogas

Las personas que practican chemsex a menudo enfrentan un doble estigma: por un lado, el asociado al consumo de sustancias y, por otro, el relacionado con su identidad y prácticas sexuales (Méndez-Lobo, 2024). Este fenómeno se agrava en el contexto de la comunidad LGBTIQAP+, donde la discriminación y la estigmatización de la diversidad sexual pueden aumentar la vulnerabilidad al consumo de sustancias como mecanismo de afrontamiento (J. Martín, 2016). Desde una perspectiva psicológica, el estigma asociado al consumo de sustancias genera sentimientos de culpa y vergüenza en muchas personas que practican chemsex, lo que a su vez puede reforzar el aislamiento social y la dificultad para acceder a servicios de salud (Santoro et al., 2020). Además, el estigma dentro de la propia comunidad LGBTIQAP+ puede ser un factor que empuje a algunos individuos a participar en el chemsex como una forma de aceptación social o para enfrentar la presión de cumplir con ciertos estándares de deseo y masculinidad (Fernández-Dávila, 2017).

Sobre cómo los estándares del deseo y la masculinidad se revuelven en la homofobia, Cerón-Plaza escribe en su libro *Psicoterapia Queer* lo siguiente:

El mito o ideal de la masculinidad obligará también a los hombres a identificarse automáticamente con la heterosexualidad, ciñéndose al guion de la masculinidad hegemónica para no mostrarse vulnerables y débiles, y poder así no ser equiparados a la etiqueta identitaria de las mujeres. En consecuencia, esto acaba generando una prisión psicoemocional para los hombres que configura su subjetividad, dado que la masculinidad impone unos códigos tan rígidos que mutila de forma contundente su vida emocional, condicionando gravemente las relaciones con otros hombres, con las mujeres y consigo mismo. [...] La sociedad homofóbica tiene sus raíces en la vulnerabilidad de la masculinidad tradicional ya que se basa en la represión forzada de «lo femenino» en el hombre [...]. La homosexualidad resulta «peligrosa» porque cuestiona el concepto de la hombría tradicional. Contemplar hombres expresando ternura entre ellos o afirmando la sexualidad de sus cuerpos es un atentado a la masculinidad convencional y resulta, además, una amenaza. (Cerón-Plaza, 2023, pp.32-33).

Dentro de la comunidad LGBTIQAP+ estos estigmas continúan presentes y vemos cómo la LGBTIQAP+fobia interiorizada se nos viene en contra mutilando nuestro deseo o haciendo más factible el consumo de sustancias para librarnos de ella. El estigma también se refleja en el ámbito sanitario, donde muchas personas que practican chemsex experimentan miedo al juicio de los profesionales de la salud, lo que limita su acceso a servicios de prevención y tratamiento (Ministerio de Sanidad, 2020). Esta barrera se ve agravada en el caso de personas seropositivas, quienes enfrentan una doble discriminación (si son mayores, tres, y si no son bellos y musculados, cuatro o cinco opresiones) tanto por su estado serológico como por su participación en el chemsex, lo que puede generar retrasos en el tratamiento del VIH y otras ITS (Pufall et al., 2018).

Para abordar el doble estigma, es fundamental promover un enfoque de atención libre de juicios, basado en la reducción de daños y en la validación de la identidad y experiencias de cada persona. La capacitación de profesionales de la salud y la implementación de programas de apoyo específicos pueden contribuir a reducir las barreras de acceso y mejorar la calidad de vida de quienes practican chemsex (Méndez-Lobo, 2024).

5.2. Estrés de minorías y discriminación en la infancia y adolescencia

La teoría del estrés de minorías, propuesta por Meyer (1995), sugiere que las personas pertenecientes a minorías sexuales enfrentan niveles elevados de estrés debido a experiencias de discriminación, estigmatización y marginación social. Este estrés adicional puede llevar al desarrollo de estrategias de afrontamiento desadaptativas, como el consumo de sustancias en contextos sexuales, conocido como chemsex. Investigaciones han evidenciado que el chemsex está asociado con un deterioro emocional, un aumento en los trastornos por abuso de sustancias y mayores tasas de ansiedad y depresión (Rodríguez-Expósito et al., 2024).

Estudios previos al fenómeno de chemsex han evidenciado que experiencias de discriminación basadas en la orientación sexual pueden conducir a un aumento en el consumo excesivo de alcohol y trastornos por uso de sustancias en adultos de minorías sexuales (McCabe et al., 2009). Además, sentimientos de vergüenza y culpa están asociados con más comportamientos de riesgo en el consumo de sustancias entre hombres y mujeres de minorías sexuales (Hatzenbuehler y Pachankis, 2016). Estos hallazgos sugieren que el acoso escolar relacionado con la identidad sexual o de género podría ser un factor de riesgo para el desarrollo de estrategias de afrontamiento desadaptativas, como el consumo de sustancias en contextos sexuales.

5.3. Seropositividad y miedo al rechazo

Las personas seropositivas que practican chemsex enfrentan un estigma adicional relacionado con su estado serológico. El miedo al rechazo por parte de potenciales parejas sexuales o de los servicios de salud puede hacer que retrasen la búsqueda de ayuda o eviten revelar información clave para su tratamiento (Méndez-Lobo, 2024). La combinación de seropositividad, consumo de drogas y aislamiento social puede incrementar el riesgo de depresión y ansiedad (Pufall et al., 2018).

5.4. Barreras en los servicios de salud

Los servicios sanitarios no siempre están preparados para atender de manera efectiva a las personas que practican chemsex, por lo que se enfrentan a múltiples barreras para acceder a servicios de salud adecuados. Entre los principales obstáculos señalamos los siguientes:

- **Estigma y discriminación:** El temor a ser juzgados o discriminados por profesionales de la salud puede disuadir a los usuarios de chemsex de buscar atención médica. Este miedo está fundamentado en experiencias previas o percepciones de actitudes negativas hacia sus prácticas sexuales o consumo de sustancias (Infocop, 2022).
- **Falta de formación específica:** Muchos profesionales sanitarios carecen de formación adecuada sobre chemsex, lo que limita su capacidad para ofrecer un apoyo efectivo y comprensivo a esta población. La falta de conocimiento sobre las sustancias utilizadas, los efectos que tienen en el organismo y los riesgos específicos del chemsex dificultan la implementación de estrategias de reducción de daños (Tangerli et al., 2022).

- **Ausencia de protocolos y rutas de derivación:** La carencia de protocolos claros y rutas de derivación específicas dificulta la integración de servicios que aborden de manera holística las necesidades de los usuarios de chemsex, incluyendo aspectos físicos, mentales y sociales (Tangerli et al., 2022).
- **Vergüenza y miedo al juicio:** Los sentimientos de vergüenza asociados al consumo de drogas en contextos sexuales pueden impedir que las personas busquen ayuda, especialmente si anticipan respuestas negativas o falta de comprensión por parte del personal sanitario. Estos factores pueden contribuir a que los afectados retrasen la atención médica hasta que los problemas de salud sean más graves (Galicia et al., 2023).
- **Falta de recursos especializados:** La escasez de programas y recursos específicos para abordar el chemsex limita las opciones de tratamiento y apoyo disponibles para los afectados. En muchos países, no existen servicios de salud diseñados para esta problemática, lo que genera dificultades para el acceso a terapias adecuadas (Soriano et al., 2023).
- **Perspectivas moralizantes y paternalistas** que generan culpa en los usuarios (Ministerio de Sanidad, 2020).

5.5. Aislamiento social y autopercepción negativa

El estigma no sólo proviene de la sociedad en general, sino que también se manifiesta dentro de la propia comunidad LGTBIQAP+. La presión por cumplir con estándares de belleza, masculinidad y deseo sexual puede llevar a algunos hombres gays y bisexuales a recurrir al chemsex como una forma de mejorar su autoestima o sentirse más aceptados (Ministerio de Sanidad, 2020). La dependencia de sustancias para la interacción social y sexual puede reforzar sentimientos de autoexclusión y soledad, dificultando la búsqueda de apoyo profesional o comunitario (Méndez-Lobo, 2024).

VI. Chemsex en Personas Mayores de 50 Años:

Las personas mayores LGTBIQAP+ enfrentan desafíos adicionales en la práctica del chemsex, sin embargo, sólo existe una investigación sobre chemsex en mayores de 50 años en España y es la desarrollada por la Asociación 26 de Diciembre, que pone de relevancia los siguientes datos:

- **Edadismo y rechazo social**, lo que puede llevar a las personas a la búsqueda de validación en estos espacios.
- **Mayor vulnerabilidad** a los efectos adversos de las sustancias debido a condiciones médicas preexistentes.
- **Estigma dentro de la comunidad LGTBI**, lo que incrementa la exclusión social y el aislamiento (Méndez-Lobo, 2024).

6.1. Impacto del edadismo en el chemsex

El edadismo puede manifestarse en el rechazo social, la invisibilización de las experiencias sexuales de las personas mayores y una menor atención a sus necesidades de salud sexual. Este prejuicio genera aislamiento social y puede afectar la autoestima, llevando a algunas personas a participar en chemsex como una forma de superar la sensación de exclusión o reafirmar su valor dentro de una comunidad que privilegia la juventud (Méndez-Lobo, 2024). Un testimonio recogido en la Guía Mayores y Chemsex ilustra cómo las sustancias pueden ayudar a eliminar la vergüenza corporal:

En personas más mayores que están en chemsex, una de las motivaciones para practicarlo es precisamente hacerse mayor, y tener por ello un cuerpo envejecido, con todos los prejuicios y complejos que hay alrededor de ello. Y la sustancia les hace que se quiten la vergüenza de mostrar su cuerpo desnudo, sobre todo si están con chicos de 22, 23, 24

años. Al meterse la sustancia no les da vergüenza estar con chicos más jóvenes desnudos tantas horas (Méndez-Lobo, 2024, p.28).

6.2. Riesgos específicos para la salud

Las personas mayores que participan en chemsex enfrentan riesgos agravados por la edad y su condición física, tales como:

- **Mayor vulnerabilidad a los efectos adversos de las drogas**, lo que incrementa el riesgo de sobredosis, problemas cardíacos y daño hepático o renal.
- **Aumento de la probabilidad de sufrir violencia sexual** o encontrarse en situaciones de peligro debido a la pérdida de control y desinhibición.
- **Interacciones peligrosas con medicamentos** recetados para tratar otras condiciones crónicas (Méndez-Lobo, 2024).

Un testimonio recogido en la misma guía resalta esta realidad:

El perfil de mis pacientes mayores de 50 son personas que no habían consumido otras drogas anteriormente. En cambio, algunos de ellos empezaron a consumir en enero y en junio ya tienen un cuadro problemático, y han tenido alguna ITS. Empiezan a consumir porque se sienten solos, y consumen varios días a la semana (Méndez-Lobo, 2024, p.29).

6.3. Barreras en el acceso a la salud y reducción de daños siendo mayores

El estigma en torno al consumo de drogas y la percepción negativa de la sexualidad en la vejez también incrementan el riesgo de que estas personas no busquen ayuda o no accedan a servicios de apoyo adecuados, perpetuando su aislamiento y exponiéndolas a más riesgos. Además, los servicios de salud no siempre están preparados para abordar las necesidades específicas de las personas mayores que practican chemsex, lo que dificulta el acceso a recursos de reducción de daños y atención médica adecuada (Méndez-Lobo, 2024).

VII. Representación en los medios

El estigma y la discriminación han perseguido tradicionalmente a la comunidad LGTBIQAP+, principal practicante del chemsex, en todos los medios de masas desde su desarrollo a mediados del s. XX, desde la caricatura, el alivio cómico, los estereotipos y los estigmas asociados a estas personas, en mitad del desconocimiento de la población general y agravada por la pandemia de VIH+ de los años 80 y 90. Pese a que la representación en los medios ha mejorado en las últimas décadas, así como la producción científica se ha vuelto bastante prolífica, aunque aún insuficiente, en cuanto a diversidad y la comunidad LGTBIQAP+, la investigación académica en torno al chemsex como tal se ha centrado en cuestiones de salud y estudios poblacionales, mientras que se ha depositado poca o nula atención a la imagen que se ha dado en los medios sobre dicha problemática. Para empezar, ni siquiera aparece la propia palabra chemsex asociada a ningún estudio que no tenga que ver con las áreas de medicina o psicología. Si bien se ha producido literatura científica sobre las drogas, el sexo y su relación con la comunidad LGTBIQAP+, no se ha incidido lo suficiente en el fenómeno del chemsex como tal.

En cuanto a los propios medios audiovisuales, se mezclan diferentes elementos que por sí mismos son considerados tabúes en muchas sociedades, destinados a un público muy específico y con restricciones de edad. En videojuegos, al menos en la escena mainstream, no se ha tratado el tema de forma directa y apenas hay referencias a drogas y sexo por

separado, mucho menos unidos y en un contexto LGTBIQAP+. La televisión y la prensa, cuando se han referido al tema, normalmente ha sido desde el sensacionalismo y sin apenas información que humanice a las personas que lo practican (García, 2025; Muñoz, 2025), aunque esta situación ha ido cambiando con el tiempo (Mayán, 2025; Sánchez, 2025). Caso distinto es el de la producción de series, películas y documentales.

En 2015 salió a la luz el documental británico *Chemsex* (William Fairman y Max Gogarty), disponible en Filmin y Prime Video, que retrató las historias de hombres gay en Londres cuyas vidas se habían visto afectadas por este fenómeno. Se puede observar el uso de sustancias como cocaína, speed, MDMA, viagra, GHB, mefedrona y metanfetamina intravenosa. Aunque polémico debido a los testimonios de sus participantes, entre los que se destacan el buscar deliberadamente contagiarse de VIH para dejar de preocuparse, o la pérdida de interés en el sexo “normal”, esto es, estando sobrio, el documental refleja de manera bastante realista y cruda la situación de estas personas. Igualmente se introdujeron otros temas importantes, como su relación con el trabajo sexual, el consumo fácil a través de aplicaciones de contacto y el trasfondo psicológico que fomenta la toma de sustancias (González, 2018). Estos temas se muestran también en la serie de comedia negra *EastSiders* (Kit Williamson, 2012-2019), disponible en Netflix, que sigue a una pareja gay en Los Ángeles enfrentando infidelidades y problemas de abuso de sustancias. Por otra parte, si hablamos de cine, podemos mencionar *Theo & Hugo, París 5:59* (Olivier Ducastel y Jacques Martineau, 2016), un drama francés sobre el encuentro de dos hombres en una orgía gay en París, que explora temas de conexión emocional y las consecuencias del sexo sin protección. También la alemana *So auf Erden* o “Así en la tierra” (Till Endemann, 2017), la cual sigue a un predicador evangélico que, al acoger a un joven gay adicto a las drogas, confronta su propia sexualidad reprimida.

En cuanto a producción audiovisual española, la serie de cortometrajes *Indetectables* (Apoyo Positivo, 2017-actualidad) aborda temas de diversidad y salud sexual en la comunidad LGTBIQAP+, incluyendo el uso de drogas en contextos sexuales (Indetectables, 2017). Más recientemente, la Asociación RIS lanzó a través de la plataforma YouTube, dirigido por Carlos Martínez y Débora Álvarez, el documental titulado *Paseos Con Ciencia Chemsex: Sexo, drogas y Salud Pública* (2024). A través de testimonios reales se llevan a cabo entrevistas con activistas y profesionales de la salud que tratan de dar a conocer y explicar la realidad del chemsex desde un punto de vista cercano y accesible (Asociación RIS, 2024).

En el ámbito de las series en plataformas de contenido, en los últimos años se han producido series que han tratado el chemsex como eje vertebral o como contenido transversal a la trama. En el primer caso se encuentra *Yo, adicto* (Javier Giner, 2024), disponible en Disney+ y basada en el libro *Yo, adicto: Un relato personal de dependencia y reconciliación* (2021) donde el propio director de la serie, Javier Giner, narra su experiencia con las drogas y su viaje a través de la adicción. Mediante interpretaciones intensas y dramatizaciones acertadas, pone sobre el contenido mainstream una realidad desconocida para un gran número de personas de forma profunda y empática, huyendo de los convencionalismos y la medicalización que suele acompañar a su discurso. La complejidad del chemsex, especialmente a nivel psicológico, no sólo se ve retratada en su protagonista, interpretado por Oriol Pla, sino en el personaje de Iker, encarnado por Omar Ayuso. En el episodio 4 asistimos a la recaída de Iker y las consecuencias de la adicción, mientras que un Javier ya rehabilitado, que ve en él un espejo de su yo del pasado, intenta salvarle de sí mismo. Este episodio es remarcable no sólo por abordar íntegra y directamente el chemsex, sino por sus escenas explícitas y la dureza de su mensaje, que deja patente la dificultad de este proceso

y la posibilidad de que no siempre haya un final feliz. Por otro lado, en la serie también española *Respira* (David Pinillos y Marta Font, 2024), disponible en Netflix, se trata el tema del chemsex a través de los personajes interpretados por Xoán Fornéas y Rafa Verdugo. A lo largo de los ocho episodios de la primera temporada se muestra cómo el consumo de sustancias afecta a las vidas y relaciones de estos personajes, tratando el tema de las ITS y específicamente el VIH+, las adicciones y las prácticas que se suelen darse en los “chill”, también nombrados y representados directamente.

En general, la representación de las prácticas de chemsex ha sido tratada con crudeza y altas dosis de realismo. Se ha mostrado la complejidad emocional de sus personajes y los motivos que pueden llevar a consumir, desde una perspectiva que ha evolucionado desde el juicio social y médico a la psicología y empatía hacia las personas involucradas. En la mayoría de estas producciones no se encuentran realidades edulcoradas ni “finales felices”, sino que se pretende educar sobre el chemsex desde su contexto y las consecuencias que puede tener en las vidas de las personas que lo practican, aunque no se deja de lado que hay esperanza en la superación y desintoxicación.

VIII. Conclusiones

Esta investigación ha tratado de abordar el chemsex desde una perspectiva psicológica, analizando su relación con la disociación y el trauma complejo. A partir de la revisión de la literatura y el análisis de datos empíricos, se han identificado diversas implicaciones clínicas y sociales de esta práctica. No obstante, se debe seguir investigando sobre esta cuestión y cómo se relaciona directamente con el trauma complejo y la disociación de forma cualitativa y cuantitativa.

Si abordamos las conclusiones en línea con lo que se anuncia en el subtítulo de este trabajo “El Chemsex visto desde la disociación, el trauma y su representación audiovisual” tenemos que acudir primero a la comunidad que realiza el chemsex, mayoritariamente la Comunidad LGTBIQAP+, comunidad que no podemos desligar del estrés de minorías, de la opresión estructural, de la violencia física, verbal, psicológica, social e histórica que nos envuelve y nos empuja. Comunidad que ha sufrido opresiones de manera constante en forma de leyes en contra nuestra: Vagos y Maleantes de 1954, Peligrosidad y Rehabilitación Social de 1971 y Escándalo Público vigente hasta 1995, pero también en forma de aislamiento, bullying, agresiones, políticos en contra, medios de comunicación, chistes, mofas, señalamientos públicos y mucho más. Cuestiones estas que empujan a las personas a sufrir un perjuicio en su salud mental y física (ampliamente demostrado en cientos de estudios que no nos vamos a parar a citar).

Uno de estos factores es el consumo de sustancias, pero no un consumo recreativo de “me lo quiero pasar en grande y voy a beber hasta caer muerta” sino un consumo más en la línea de “he aprendido que si bebo puedo acercarme a los tíos que me gustan sin estar muerto de miedo”. Quien dice “beber” dice utilizar cualquier otra sustancia inhibidora, estimulante o empatógena que al final lo que se busca es la conexión última con el resto de las personas.

Este factor de “sensibilidad especial al consumo de sustancias” es lo que tenemos de base en el chemsex, junto a todos estos traumas, complejos, sentidos de inferioridad, faltas de autoestima, necesidad de conexión, miedos y culpas no expresadas. Que también existe esta parte de “quiero pasármelo en grande y follar hasta que, con la primera luz del quinto día, al

alba, mire al este”² claro que sí, pero cabría preguntarnos por qué se ha hecho tan mediático y popular este fenómeno y por qué está poniendo en jaque a todo el sistema de salud siendo efectivamente, como somos, una minoría. Estas cuestiones quedan como futuras líneas de trabajo para explorar.

También quedan como líneas de trabajo futura el adentrarnos en las historias de vida de las personas que tienen, o dicen que tienen, un consumo de chemsex problemático y quienes tienen, o dicen que tienen, un consumo de chemsex recreativo (en la práctica es difícil discernir dónde está el límite entre ambos) para explorar estos traumas, complejos, culpas, autoestima, disociaciones de forma amplia, documentada, cualitativa y cuantitativamente, puesto que se ha estudiado el chemsex en general y se ha estudiado a nivel de números: cuánta gente consume, qué se consume, cómo se consume, qué riesgos se corren... pero no se ha estudiado cómo son las vidas de las personas que consumen chemsex.

En cuanto a la representación en los medios audiovisuales, sobre todo en la parte mainstream, si bien se han hecho avances y la presencia de tramas en torno al chemsex ha aumentado en los últimos años, aún no se ha abordado lo suficiente y sigue siendo en muchas ocasiones un tema tabú, cuando no sujeto al estigma y estereotipos dañinos que no ahondan lo suficiente en las complejidades psicológicas de los personajes que lo practican.

El chemsex en última instancia no deja de ser un medio para poder tener acceso a una conexión genuina, amorosa, sexual, íntima, placentera y agradable entre personas que no saben, no pueden, no quieren, no se atreven o les da miedo intentar tener de forma sobria, sin olvidarnos del placer, siempre que hablamos de sustancias tenemos que hablar de refuerzo, de placer y es que tener sexo ya es un reforzador para la mayoría de los seres humanos, pero es que tener sexo con los sentidos ampliados por estas sustancias debe ser aún más placentero y más reforzador. Para poder disminuir los riesgos del chemsex no podemos dejar de tener estas cuestiones presentes, pues van a estar limitando nuestras intervenciones futuras con las personas que acaban descontrolando el consumo.

De cara a la intervención y que sirva como cierre, el chemsex problemático es un fenómeno complejo que requiere una respuesta integral multidisciplinaria. Es fundamental avanzar en la formación de profesionales sanitarios (tanto del sector sanidad pública o privada, como el sector de la psicología sanitaria) para ofrecer una atención libre de estigmas y promover estrategias de reducción de daños adaptadas a las necesidades de quienes desean frenar o abandonar esta práctica. Asimismo, es crucial generar espacios de apoyo y redes comunitarias que permitan abordar las causas subyacentes del chemsex, favoreciendo el bienestar emocional y la inclusión social de las personas afectadas.

Si el chemsex es la estación ¿cuál es la vía que debemos seguir?

IX. Referencias bibliográficas

Asociación RIS (14 de febrero de 2024). *Paseos Con Ciencia Chemsex: Sexo, drogas y Salud Pública* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/nil3D1lxrmY?si=sZojORcwtsjMYIdV>

Centro Nacional de Epidemiología. Instituto de Salud Carlos III. División de control de VIH, I. H. virales y tuberculosis. Ministerio de Sanidad. (2024). Unidad de vigilancia de VIH,

² Referencia al personaje de Gandalf en *El Señor de los Anillos: Las Dos Torres* (2002).

ITS y hepatitis. Vigilancia Epidemiológica del VIH y sida en España 2023: Sistema de Información sobre Nuevos Diagnósticos de VIH y Registro Nacional de Casos de Sida.

- Cerón-Plaza, I. (2023). *Psicoterapia Queer. Una introducción*. Bellaterra Ediciones.
- Dolengevich-Segal, H., Rodríguez-Salgado, B., Bellesteros-López, J., y Molina- Prado, R. (2017). Chemsex. An emergent phenomenon. *Adicciones*, 29(3), 207-209.
- Energy Control. (2025). *Energy Control. Principios Clave en la Reducción de Riesgos*. <https://abd.org/programas/energy-control/>
- European Chemsex Forum. (2018). *A position paper from organisers and participants of the 2nd European Chemsex Forum*. <https://reshapeorg.com/chemsex-position-paper/>
- Fernández-Dávila, P. (2017). *Consumo de drogas y su relación con el sexo. Escuchando las voces de un grupo de hombres gays y bisexuales de la ciudad de Barcelona que practican Chemsex*. Stop Sida y Centre d'Estudis Epidemiològics sobre les ITS i Sida de Catalunya (CEEISCAT). Generalitat de Catalunya.
- Galicia, P., Chuvieco, S., Santos Larrégola, L., Cuadros, J., Ramos-Rincón, J. M., y Linares, M. (2023). Conocimiento sobre chemsex, profilaxis pre-exposición contra el VIH (PrEP) y entrevista sexual en atención primaria: ¿estamos preparados? *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 49(4). <https://doi.org/10.1016/J.SEMERG.2023.101929>
- García, L. (15 de mayo de 2025). *Unos 50 hombres están en rehabilitación en Málaga por «chemsex»*. Málaga Hoy. https://www.malagahoy.es/malaga/hombres-rehabilitacion-malaga-chemsex_0_2003934878.html
- González, A. (14 de septiembre de 2018). *En el documental «Chemsex»: "Mejor coge el VIH cuanto antes y así ya no te tienes que preocupar"*. Valencia Plaza. <https://valenciaplaza.com/series-television/en-el-documental-chemsex-mejor-coge-el-vih-cuanto-antes-y-asi-ya-no-te-tienes-que-preocupar>
- GTT (Grupo de Trabajo sobre tratamientos del VIH). (2022). *La rueda de las drogas. Un nuevo modelo de clasificación de las sustancias psicoactivas*. Infodrogas-VIH. https://gttvih.org/files/active/1/GTT_infodrogas_2022_rueda_drogas.pdf
- Hatzenbuehler, M. L., y Pachankis, J. E. (2016). Stigma and Minority Stress as Social Determinants of Health Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Pediatric Clinics of North America*, 63(6), 985-997. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.07.003>
- Íncera, D., Gámez, M., Ibarguchi, L., Zaro, I., y Alonso, A. (2022). *Aproximación al Chemsex 2021: Encuesta sobre hábitos sexuales y consumo de drogas en España entre hombres GBHSH*. Madrid: Apoyo Positivo e Imagina Más; 2022.
- Indetectables (2017). *¿Qué es Indetectables?*. Indetectables. <https://indetectables.es/proyecto>

- Infocop. (2022). *Los riesgos del consumo de drogas con fines sexuales (Chemsex)*. <https://www.infocop.es/los-riesgos-del-consumo-de-drogas-con-fines-sexuales-chemsex/>
- J. Martín, Gabriel. (2021). *Gaynteligencia Emocional. Más resilientes de lo que pensamos*. Roca Editorial.
- J. Martín, G. (2016). *Quiérete mucho maricón. Manual de éxito psicoemocional para hombres homosexuales*. Roca Editorial.
- Mayán, M. O. (18 de mayo de 2025). «Hay que hablar del ‘chemsex’ desde la empatía, no desde el estigma». La Opinión A Coruña. <https://www.laopinioncoruna.es/coruna/2025/05/18/hay-hablar-chemsex-empatia-estigma-117514470.html>
- McCabe, S. E., Hughes, T. L., Bostwick, W. B., West, B. T., y Boyd, C. J. (2009). Sexual orientation, substance use behaviors and substance dependence in the United States. *Addiction*, 104(8), 1333-1345. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2009.02596.x>
- Méndez-Lobo, V. (2024). *Guía de atención integral para personas que mantienen relaciones sexuales bajo los efectos de drogas. Chemsex en personas LGTBI mayores de 50 años*. Fundación 26 de Diciembre. www.fundacion26d.org
- Meyer, I. H. (1995). Minority Stress and Mental Health in Gay Men. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 38. <https://doi.org/10.2307/2137286>
- Muñoz, T. (14 de marzo de 2025). *Un piloto de helicóptero afronta 19 años de cárcel por matar a un joven en una fiesta ‘chemsex’*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/local/barcelona/20250314/10477976/piloto-afronta-19-anos-carcel-matar-joven-fiesta-chemsex.html>
- Ministerio de Sanidad. (2020). *Documento técnico sobre abordaje del fenómeno del chemsex*.
- Ministerio de Sanidad - Áreas - PrEP. (n.d.). Ministerio de Sanidad - Áreas - PrEP. (n.d.). Recuperado el 10 de mayo de 2025. <https://cutt.ly/zrxCZFjp>
- Pufall, E. L., Kall, M., Shahmanesh, M., Nardone, A., Gilson, R., Delpech, V., Ward, H., Hart, G., Anderson, J., Azad, Y., Elford, J., Sullivan, A., Mercer, C., McOwan, A., Peck, J., Cassell, J., Musonda, J., y Bruton, J. (2018). Sexualized drug use (‘chemsex’) and high-risk sexual behaviours in HIV- positive men who have sex with men. *HIV Medicine*, 19(4), 261-270. <https://doi.org/10.1111/HIV.12574>
- Rodríguez-Expósito, B., Rieker, J. A., Uceda, S., Beltrán-Velasco, A. I., Echeverry-Alzate, V., Gómez-Ortega, M., Positivo, A., y Reiriz, M. (2024). Psychological characteristics associated with chemsex among men who have sex with men: Internalized homophobia, conscientiousness and serostatus as predictive factors. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 24(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2024.100465>

- Sánchez, M. (15 de mayo de 2025). *Alertan de un significativo incremento en las prácticas de «chemsex» en España*. Antena 3 Noticias. https://www.antena3.com/noticias/salud/alertan-significativo-incremento-practicas-chemsex-espana_202505156825f73ff7f20a10d03e79ca.html
- Santoro, P., Rodríguez, R., Morales, P., Morano, A., y Morán, M. (2020). One “chemsex” or many? Types of chemsex sessions among gay and other men who have sex with men in Madrid, Spain: findings from a qualitative study. *International Journal of Drug Policy*, 82, 102790. <https://doi.org/10.1016/J.DRUGPO.2020.102790>
- Soriano, R., Redondo, S., Torrecilla, C., y Olmos, R. (2023). *PAUSA: un programa de proximidad dirigido a personas con prácticas de chemsex en la ciudad de Madrid*. Revista Multidisciplinar del Sida. <https://www.revistamultidisciplinardelsida.com/pausa-un-programa-de-proximidad-dirigido-a-personas-con-practicas-de-chemsex-en-la-ciudad-de-madrid/>
- Soriano-Ocón, R. (2019). *Abordaje del chemsex, lecciones aprendidas*. Temas de Actualidad En Adicciones. <http://cendocbogani.org/Archivos/Temas/abordatge-chemsex-llisons-apreses-2019.pdf>
- Tangerli, M. M., Godynyuk, E. A., Gatica-Bahamonde, G., Neicun, J., Van Kessel, R., y Roman-Urrestarazu, A. (2022). Healthcare experiences and barriers for Men Who Have Sex with Men - MSM - who engage in chemsex. *Emerging Trends in Drugs, Addictions, and Health*, 2, 100043. <https://doi.org/10.1016/J.ETDAH.2022.100043>

Capítulo 8. Queda Poco para el Fin de la Humanidad: Caminos hacia una Biología Queer

Wendell Rhamon dos Santos de Jesus Silva
Universidad Federal de Sergipe

I. Introducción

Quizás el título cause cierto temor, al igual que la forma en que este texto está escrito. Siempre me ha parecido importante aparecer en mis producciones, articulando mi experiencia como profesor de Biología, hombre gay y militante de las causas LGBTQIA+. Considero fundamental visibilizar la necesidad de un currículo que contemple las temáticas de sexualidad y género, especialmente en el contexto de la enseñanza de la Biología. Esta disciplina, lamentablemente, sigue reproduciendo un discurso biologicista que se sostiene como “verdad científica”, lo que contribuye a la construcción de ideas esencialistas sobre los cuerpos y las identidades (Marin, 2019).

Cuando las personas asumen roles o identidades que no se alinean con la norma impuesta en los entornos escolares, se produce lo que Louro (2007) y Marin (2019) denominan un pánico pedagógico, que suele desembocar en la exclusión de esos sujetos, relegándolos a los márgenes de la sociedad. Ante este panorama, se vuelve urgente construir estrategias pedagógicas que permitan abrir caminos hacia una enseñanza de la Biología desde una perspectiva queer, que contemple las diferencias y cuestione las normatividades. Contrario a lo que frecuentemente se piensa, la Biología tiene como uno de sus pilares fundamentales la biodiversidad (Ferraro, 2020).

Si la diferencia siempre ha estado presente en la Biología, esta no puede desvincularse de temas socialmente relevantes, como las cuestiones que atraviesan a la comunidad LGBTQIA+. Es necesario pensar en cómo estos temas pueden articularse de manera significativa en el ámbito educativo (Ferraro, 2020). Como propuesta de resistencia y reflexión, presento una escritura performática que problematiza la enseñanza de la Biología a través de un guion cinematográfico. El cortometraje lleva por título “Queda Poco para el Fin de la Humanidad: Caminos hacia una Biología Queer”.

A lo largo de la narrativa, los lectores encontrarán a tres científicos biólogos gays, atrapados en un laboratorio en medio de un apocalipsis zombi en Brasil, generado por un ataque de la extrema derecha política. En este encierro forzado, los personajes, para sobrellevar el tiempo y la incertidumbre, comienzan a compartir sus experiencias con la Biología, reflexionando sobre las posibilidades de mirarla desde una perspectiva queer.

El propósito de este trabajo es generar incomodidades, cuestionar las metodologías tradicionales de investigación en educación y abrir espacio para una escritura más libre, pero igualmente rigurosa desde el punto de vista teórico. Esta propuesta se apoya en la performance como metodología, la cual promueve la fusión entre arte y vida (Almeida, 2021), así como en la teoría queer, un campo que busca deconstruir las nociones esencialistas que suponen que las sexualidades y los géneros son naturales y fijos. Esta teoría confronta “la perspectiva cisgénero y heterosexual como reguladora de nuestras formas de vida” (Passos,

2023, p. 2). Invito, por tanto, a los lectores a embarcarse en una lectura que busca, más que respuestas, procesos de deconstrucción.

II. Marco Teórico

Para construir este relato en formato de guion cinematográfico, utilicé como referencia el manual de Syd Field (2001), quien en su obra *Manual del guion* describe que escribir un guion consiste en imaginar una historia y narrarla a través de imágenes. En este proceso, es necesario crear personajes que habiten un universo ficticio, experimentando situaciones rodeadas de elementos, problemas y posibilidades. Según Field (2001), un guion cinematográfico debe estructurarse en tres partes fundamentales: inicio, desarrollo y desenlace.

Mi propuesta de escritura se sostiene en la libertad que este formato permite, pero no por ello se aparta del rigor teórico necesario en todo trabajo académico. En ese sentido, encuentro inspiración en los aportes de Almeida (2021), quien defiende la performance como metodología capaz de generar fisuras en las formas tradicionales de hacer investigación en educación. Para la autora, la performance busca, entre otros objetivos, disolver las fronteras entre arte y vida, promoviendo una relación inseparable entre ambas esferas (Almeida, 2021; Peña, 2013).

Considerando que este trabajo aborda las diferencias, resulta indispensable dialogar con la teoría queer. Esta corriente ha cobrado relevancia en el ámbito académico debido a su capacidad de dar visibilidad a las minorías y cuestionar las normas sociales que rigen las identidades de género y las sexualidades. En términos generales, la teoría queer tiene como propósito desestabilizar los modelos normativos y romper con las desigualdades vinculadas a las identidades sexuales y de género (Louro, 2001).

Por otro lado, es pertinente introducir la noción de Biología queer, la cual reivindica la biodiversidad como pilar estructural de la naturaleza y de los procesos evolutivos. La Biología, como ciencia, se construye desde la diferencia, dado que su objeto de estudio es precisamente la diversidad de las formas de vida (Ferraro, 2020; Kuhn, 1994). Este enfoque permite cuestionar por qué, si la diversidad biológica es un principio fundamental, los temas relacionados con las disidencias sexuales y de género siguen siendo sistemáticamente excluidos de los debates en la enseñanza de la Biología.

III. Discusión

En este apartado, presento caminos posibles para pensar una Biología queer, a través de una narrativa ficcional construida en formato de guion cinematográfico. A partir de este relato, se busca tensionar algunos marcos teóricos y promover nuevas miradas sobre la enseñanza de la Biología.

Sinopsis:

Tras un intento fallido de golpe político mediante el uso de un arma biológica viral, tres biólogos gays quedan atrapados en un laboratorio. Probablemente sean los únicos sobrevivientes en medio de una población que ha sido transformada en muertos vivientes. Las tentativas de encontrar una cura han fracasado y el contacto con el mundo exterior se ha perdido hace meses. Una puerta de seguridad, que está a punto de colapsar, es lo único que impide que las criaturas ingresen al recinto. Con la cuenta regresiva en marcha, a las tres

personas investigadoras solo les queda compartir sus historias y sus reflexiones en torno a aquello que las une: la Biología y sus matices que trascienden lo estrictamente biológico.

Queda poco para el fin de la humanidad:

[TV encendida: Diario de Noticias] – ¡Buenos días! Interrumpimos la programación para informar sobre un intento de golpe de Estado llevado a cabo por la extrema derecha. Varios drones que transportan una sustancia misteriosa están generando una ola de violencia en todo el país. Las personas están atacándose entre sí. Recomendamos a todos y todas que no salgan de casa hasta nuevo aviso.

[15 días después]

[TV encendida: Diario de Noticias] – Han pasado 15 días desde el gran brote catastrófico que se extendió por el mundo. El arma biológica viral Messias-Terminator 1 mata a las personas en minutos, pero de alguna manera reactiva las células de la corteza cerebral. Los infectados se vuelven extremadamente violentos y presentan una necesidad incesante de consumir carne humana.

[TV encendida: Diario de Noticias] – Escucharemos ahora al presidente del Instituto Oswaldo Cruz, doctor en virología y especialista en producción de vacunas, Dr. Pedro Albuquerque.

[Periodista] – Doctor, ¿cómo explica todo este caos?

[Dr. Pedro Albuquerque] – No he visto nada igual en 30 años de investigación. Ellos... ellos están muertos, pero siguen caminando. Estamos trabajando en una vacuna, pero el arma biológica viral Messias-Terminator 1 tiene una capacidad de mutación muy alta. Estamos reclutando a los mejores científicos del país para desarrollar una cura.

[Se escuchan disparos de fondo]

[Periodista] – Dios mío... han entrado aquí.

[Transmisión interrumpida] – La pantalla muestra franjas de colores.

[Salto temporal de un año]

[Fundación Oswaldo Cruz, Río de Janeiro]

El escenario es desolador. Patrullas policiales abandonadas, una gran cerca de alambre de púas con un pequeño agujero visible, y miles de zombis intentando derribar una puerta. Desde la ventana del piso superior del laboratorio, se observa a un hombre de piel morena, delgado, de aproximadamente 1,75 m de altura, cabello teñido de rojo, con un pendiente en forma de pluma en la oreja derecha y un tatuaje en el cuello que dice "Él no". Reflexivo, dice:

[Lukas] – Sabía que no debía haber dejado mi Nordeste, abandonado mis clases de Biología como profesor, para venir aquí. Maldita decisión. Ofrecerme como voluntario para trabajar en una cura que nunca llegó.

Un hombre en el mismo cuarto observa a través de unos binoculares la horda de zombis que rodea el laboratorio. Tiene el cabello rubio recogido en una coleta, ojos verdes, cuerpo robusto y barba larga y descuidada. Sus ojeras indican que no duerme desde hace días. Se acerca a su compañero y dice:

[Ricardo] – Marica, cambia de lado ese disco. Todos los que conoces ya deben estar muertos. No hay más escuela para trabajar. Basta de asomarte a la ventana, esas criaturas están afinando sus sentidos, parecen estar evolucionando. Extraño tanto hacer mis experimentos de laboratorio, mis secuenciaciones genéticas en paz.

[Lukas, con tono cortante] – ¡Pues estás en el lugar correcto! Aquí están los mejores equipos del mundo. El problema es que la mayoría de las personas que sabían usarlos ahora son cadáveres ambulantes que quieren comernos, ¿verdad, Alberto?

Frente a una pared blanca, un joven anota con un marcador azul. Es negro, aparenta ser el más joven, unos 27 años, cabeza rapada, perilla que disimula una cicatriz en el mentón. Mide 1,70 m, lleva la camisa enrollada en la cintura, cuerpo atlético, abdomen marcado y pecho definido. Su rostro muestra concentración.

[Alberto] – ¡Nunca pierdes tu tono irónico, marica!

[Ricardo se ríe]

[Ricardo] – Lukas, ¿qué es lo que más extrañas? Antes de que todo esto se volviera un caos.

[Lukas] – Extraño dar mis clases en la educación básica y llevar adelante un proyecto aprobado en mi escuela. Tras mucha lucha, logré que aprobaran un proyecto sobre género, sexualidad y cine.

[Ricardo y Alberto, al unísono] – ¿Y qué tiene que ver eso con la Biología?

[Lukas] – Ya veo que ustedes son dos maricas normativas que solo entienden de Biología de laboratorio, de investigación cuantitativa y de experimentos. ¡Mejoren, por favor! Esas cosas ahí afuera son más deconstruidas y queer que ustedes.

[Ricardo] – Ki... ¡Queer! ¿Qué es eso?

[Alberto riéndose] – Nunca había visto nada de esto en Biología, pero me da curiosidad. Ya que no vamos a ninguna parte, explícanos cómo estos temas, género y sexualidad, se conectan con la Biología. Tienes todo el tiempo del mundo [risas].

[Ricardo] – Tampoco había oído hablar de eso en mi carrera de Biología.

[Lukas] – Ya veo que la malla curricular de ustedes es bastante precaria. A ver Alberto, pásame ese marcador. Dejen que la profesora estrella les explique.

[Ricardo] – ¡Esta marica se cree mucho, eh! Le encanta incomodar.

[Lukas] – ¡Pongan atención!

[Lukas] – Primero, quiero aclararles que no los llamo maricas por nada. Es algo que vivo y que también se refleja en mi forma de investigar. Escribo como marica, porque para mí eso es una postura política. Eso me marcó profundamente. Tenía todo para desistir, pero resistí, y hoy lucho por una educación que contemple las diferencias. Autodenominarse marica es un acto de militancia.

[Ricardo] – Nunca imaginé que se pudiera escribir así.

[Alberto] – ¡Mucho menos yo!

[Lukas]: Pues ahora comparto el conocimiento con ustedes, se ha luchado mucho por una ética bicha, que tiene como finalidad la búsqueda de autonomía y ocupar espacios que hasta entonces se consideraban no pertenecientes a nuestra comunidad LGBTIQAPN+. Nuestro principal objetivo es romper con los patrones impuestos por perspectivas heteronormativas y universales (Vidarte, 2019; Nascimento, 2021).

[Lukas]: Muchas cosas han cambiado, principalmente en el campo de la Educación y la Enseñanza de la Biología, necesitamos valorar lo cultural, construir ese puente más que necesario y derribar los esencialismos. Muchas/os biólogas/os investigadoras/es han buscado fundamentos para sus inquietudes en la enseñanza de la Biología, problematizándola a través de los Estudios Culturales, del Pos-estructuralismo y de la Teoría Queer. ¿Conocen estas corrientes teóricas?

[Alberto y Ricardo]: ¡No! ¿Pero no ibas a hablar sobre Género y Sexualidad y su conexión con la Biología?

[Lukas]: ¡Calma! Primero tengo que mostrar qué impulsó el estudio de estas temáticas.

[Lukas]: Como nuestro foco es el currículo, podemos comenzar hablando sobre los estudios culturales del currículo, el cual es comprendido como un movimiento multidisciplinar que tiene como objetivo investigar las diferentes culturas, dirigiendo los reflectores hacia sus manifestaciones, aspectos productivos y las relaciones de poder existentes (Paraíso, 2007).

[Alberto]: ¿Pero por qué la cultura es tan importante?

[Lukas]: Es en ella donde ocurren las imposiciones de significados, una búsqueda de legitimación, esto se conecta mucho con el currículo. Éste todavía está muy "centralizado" y sólo contempla un determinado perfil de sujeto, necesitamos promover una ruptura.

[Ricardo]: ¿Y dónde empezó todo esto? ¿Es algo reciente?

[Lukas]: ¡Para nada! Los estudios de currículo tomaron impulso de los Estudios Culturales Contemporáneos, que comenzaron en la Universidad de Birmingham, Inglaterra, a mediados de los años 60. Cuando un pequeño grupo de investigadoras/es de áreas distintas decidió impulsar discusiones sobre qué es la cultura (Paraíso, 2023). Desde el inicio de estos estudios, la cultura pasó a ser "comprendida como campo conflictivo de luchas, contestación y significados sociales" (Guizzo & Beck, 2013, p. 174).

[Alberto]: Entonces, ¿es como si lucharan por una valorización de la cultura?

[Lukas]: ¡Correcto! Ya desde el inicio de los estudios, las/os investigadoras/es se dirigían a problematizar qué es la cultura, cuestionando su división entre "alta" y "baja" cultura, es decir, para una parte determinada de la sociedad de aquella época, la cultura se resumía solamente en las grandes artes, como por ejemplo, la música clásica. Todo lo que no perteneciera a ese universo era marginado, y lo que se cuestionaba eran las fuertes relaciones de poder en ese medio (Paraíso, 2007).

[Lukas]: No podemos olvidar también conceptualizar la cultura como una representación de prácticas vividas, teniendo en cuenta la producción de sentido. Es necesario estar atentos a las “estructuras sociales y al contexto histórico” (Gonçalves & Aguilar, 2017, p. 42). Son factores esenciales para un sentido más amplio de cultura, desprendiéndola de una idea elitista para que pueda dirigirse a las prácticas cotidianas (Gonçalves & Aguilar, 2017).

[Ricardo]: Entonces la cultura es un fuerte campo de imposiciones de significados.

[Lukas]: Estás comprendiendo bien, la significación es uno de los elementos importantes que constituyen la cultura. Necesitamos tener en cuenta la significación, somos sujetos interpretativos, construimos significados para el mundo, en una gran red comprendida como sistemas de significación. También no podemos dejar de hablar del lenguaje, que es un elemento crucial en la construcción de la cultura, es a través de él que clasificamos y damos un determinado sentido a las cosas (Hall, 1997).

[Alberto]: Si tuviera que definir todo esto, diría que es al mismo tiempo complejo e intrigante.

[Lukas responde sonriendo a Alberto]: Y se va a poner aún más complejo y electrizante, gata, porque los estudios culturales sufrieron una fuerte influencia del pos-estructuralismo, que es un campo de fuerte turbulencia teórica, así que ahora llámalos estudios culturales pos-estructuralistas.

[Ricardo]: ¿Más gente queriendo pelear?

[Lukas responde tras reír]: ¡Casi! Digamos que es una vertiente teórica que viene para cuestionar todo lo instituido, es un grupo que viene para cuestionar la fijación de las cosas.

[Alberto]: ¿Por qué el cielo es azul? [risas]

[Lukas responde a Alberto]: ¿Por qué puede ser azul y no rojo? ¿Y si yo creo que es rojo? Esta vertiente teórica viene justamente para cuestionar.

[Lukas]: El pos-estructuralismo surgió de la necesidad de repensar y reanalizar las teorías estructuralistas, diseminando una desconstrucción de conceptos que se consideraban verdades absolutas. Este campo teórico tuvo origen en Estados Unidos; el “pos-estructuralismo” se utilizaba para denominar trabajos construidos por una gran diversidad de teóricos (Peters, 2000; Gonçalves & Aguilar, 2017).

[Lukas]: Teniendo esta característica peculiar, el pos-estructuralismo tiene un fundamento interdisciplinar, engloba varias corrientes teóricas, es como un gran imán. Por ejemplo: la teoría del discurso, los estudios culturales y la teoría queer son ejemplos de teorías que se vinculan en este campo teórico (Gonçalves & Aguilar, 2017). Como resultado de esta integración, no se considera una escuela de pensamiento definida, pero la característica más destacada es la atención dada a las formas simbólicas y al lenguaje “como principales constituyentes de la subjetividad, y no como constituidos por ésta” (Gonçalves & Aguilar, 2017, p. 37).

[Ricardo]: ¿Y qué característica de esta vertiente teórica te llama más la atención?

[Lukas]: Sin duda, es el descentramiento del sujeto, desconectándolo de la idea de un ser esencialista y universal. El pos-estructuralismo nos permite (re)pensar otras formas de experiencias, que se viven en diferentes contextos por diferentes sujetos (Pereira, 2010).

[Alberto]: ¿La sexualidad puede ser un ejemplo? Cada uno vive sus prácticas de una manera distinta.

[Lukas]: Veo que estás reflexionando bien sobre todo esto. Ante esta conversación, tal vez reflexiones sobre el discurso de lo que se considera ciencia, lo que es verdadero o no, principalmente en lo que respecta a la Biología. El pos-estructuralismo es muy necesario para problematizar cómo se construye el conocimiento científico y mirar con cierta desconfianza el lugar que la ciencia ocupa en nuestra sociedad, dictando lo que es verdadero (Gonçalves & Aguilar, 2017).

[Ricardo]: Es un grupo “desconfiado”, este grupo del pos-estructuralismo [risas].

[Lukas]: Casi, tienen sus objetivos, el primero que destaco es la valorización de la cultura en sus diversos sentidos y representaciones. No olvidando que en este campo teórico nada es fijo, las identidades y los significados culturales son susceptibles de ser problematizados (Santos, 2014).

[Lukas]: El segundo es cuestionar todo lo instituido, con el objetivo de trazar estrategias de problematización respecto a lo que se considera legítimo. No utilizamos binarismos conectados por “o”, abriendo posibilidades para otros métodos de análisis y utilizando la lógica del “y” (Meyer, 2014). Entonces, cuando Alberto dijo que el cielo es azul, si lo analizáramos desde una perspectiva pos-estructuralista, sería azul y rojo, y el color que el sujeto crea que es. Valoramos otros puntos de vista y la subjetividad de ver el mundo.

[Alberto]: Realmente estoy reflexionando ante tanta explicación y términos que no conocía. Realmente, nosotras/os las/os biólogas/os tenemos mucho que (des)aprender, nunca imaginé que la Biología podría ser abordada de esta forma cultural, valorando diferentes formas de conocimiento y otras identidades.

[Lukas]: Eso porque todavía no han visto la teoría queer, esa sí que es algo fuerte, se ha discutido mucho sobre una Biología queer, que es lo que defiendo.

[Ricardo]: ¿Y qué significa queer?

[Lukas]: El término es algo difícil de traducir, pero su significado ha evolucionado, originalmente era una palabra usada como sinónimo de insulto, un insulto con un fuerte carácter peyorativo. A partir de la década de los 80, durante el apogeo de la crisis del VIH/SIDA y la estigmatización de grupos vulnerables, el término se convirtió en un factor político para personas que vivían con VIH (Leopoldo, 2020).

[Ricardo]: ¡Un poco pesado!

[Lukas]: Pero necesario. Las personas en esa época reivindicaban la diferencia, asumiendo una postura de resistencia a la norma heterocentrada. No querían imponerse a los estándares establecidos, sino tener la libertad de ser quienes son (Leopoldo, 2020). El objetivo del movimiento queer es enfrentar de frente los desafíos de cambiar la sociedad, para que sea más aceptable con las diferencias. Y vale destacar que no es sólo una defensa de la

homosexualidad, sino una forma de contestación y rechazo de valores morales, de lo que se considera socialmente aceptado en una sociedad intolerante (Miskolci, 2017).

[Alberto]: Entonces, la teoría queer impulsa las diferencias ante una sociedad que no las acepta. ¿Pero cómo se convirtió en objeto de estudio?

[Lukas]: La teoría queer empezó a despertar el interés de las/os investigadoras/es, principalmente por la necesidad de impulsar la visibilidad de las minorías y las oposiciones a las normas sociales, en un sentido más amplio, la teoría queer tiene como finalidad romper las desigualdades entre identidades sexuales y de género y deconstruir modelos normativos (Louro, 2001).

[Lukas]: Todo esto que he conversado con ustedes hasta ahora sirve de base para una Biología queer. Hablamos tanto sobre diversidad biológica que acabamos olvidando conectar discusiones que para muchos no tienen espacio en la Biología.

[Alberto]: ¿En qué consiste una Biología queer?

[Lukas]: Reconocer la biodiversidad como un pilar fundamental de la naturaleza, directamente ligado a la evolución. La Biología como ciencia se construye a partir de la diferencia, pues estudia la diversidad de las formas de vida (Ferraro, 2020; Kuhn, 1994). Entonces cuestionamos, ya que la diversidad biológica es algo tan fuerte, ¿por qué temas referentes a la comunidad LGBTQIAPN+ siguen siendo excluidos de los debates? ¿Por qué estas discusiones no pueden caminar juntas?

[Ricardo]: ¿Pero cómo se articula esto? Aún no me quedó tan claro.

[Lukas]: Contrario a lo que muchos piensan, la Biología contempla la diferencia desde sus inicios, podemos citar algunos ejemplos, siendo uno de ellos, la evolución. A través de mecanismos que ya conocemos, la selección natural y la adaptación, es posible encontrar en la naturaleza diversas formas de vida. A partir de ahí podemos promover una ruptura, no existe un patrón en los procesos evolutivos, por lo tanto, la norma no merecería el espacio que ocupa en la Biología, espacio que debería ser ocupado por la diferencia, porque es ésta la que mejor se conecta, aunque muchos lo cuestionen (Ferraro, 2020; Wallace & Darwin, 1858).

[Alberto]: ¿Entonces la biodiversidad puede ser (re)pensada?

[Ricardo]: ¡Claro! Todos somos diversos dentro de una población, por ejemplo: tú y yo tenemos expresiones de género totalmente diferentes, así como las personas tienen identidades sexuales distintas. Ya que se habla tanto de evolución, digamos que somos producto de ella, no un reflejo de la anormalidad (Ferraro, 2020; Dobzhansky, 1973).

[Alberto]: Realmente, los procesos evolutivos resultan en características distintas. Si en la naturaleza los organismos no son vistos con extrañeza, eso no debería suceder con los sujetos, ya que cada uno es diferente.

[Lukas]: Exactamente, cada individuo es singular, la individualidad nunca fue ni será fija, digamos que estamos en un proceso constante de “devenir”, somos influenciados y moldeados según nuestras experiencias. Esto refuta la idea de que la sexualidad y el género

son algo predeterminado por la naturaleza, sino algo que construimos a lo largo de nuestras vidas (Ferraro, 2020; Simodon, 1964; Deleuze y Guatarri, 2000).

[Ricardo]: ¿Cómo pensar la Biología después de todas estas inquietudes?

[Lukas]: Pensar la Biología como “más allá de la ciencia que estudia la vida”, pensarla como un campo de conocimiento libre de discursos normativos. Abrir los ojos a la diversidad que ella contiene, viendo la Biología desde una perspectiva queer, estaremos ante una herramienta potente para combatir prejuicios y desconstruir una sociedad que aún necesita aprender a lidiar con las diferencias (Ferraro, 2020).

[Alberto y Ricardo aplauden]: ¡Arrasaste, bicha!

Se escucha un sonido muy fuerte, la puerta del laboratorio acaba de ceder.

[Ricardo grita]: ¡Alberto! ¡No!

Uno de los muertos vivientes muerde el cuello de Alberto, la sangre se extiende por el suelo blanco del laboratorio.

[Alberto grita]: Disparadme, no quiero convertirme en una de esas cosas.

Los dos compañeros quedan paralizados con la decisión. Ricardo, con los ojos llorosos, aprieta el gatillo y luego agarra la mano de Lukas. Ambos corren por una ruta de fuga hacia el piso superior, rumbo a la terraza, pero las criaturas son ágiles y están casi alcanzándolos.

[Sonido de helicóptero]

[Lukas mira a Ricardo con semblante esperanzado]: Vinieron a rescatarnos, vamos, falta poco.

La puerta de la terraza se abre, Lukas y Ricardo corren con toda la fuerza que tienen. Desde arriba, los soldados disparan a la gran horda de muertos vivientes, intentando ganar tiempo para que ambos lleguen con seguridad hasta la cuerda de acceso al helicóptero.

[Ricardo]: ¡Sube tú primero, voy justo detrás de ti!

Lukas sube con ayuda de la cuerda. En la terraza no dejan de aparecer muertos vivientes.

[Lukas]: Vamos Ricardo, sube.

Ricardo se levanta la manga de la camisa, fue mordido en el brazo.

[Ricardo]: No puedo ir con ustedes, sería un riesgo, y sabes qué pasa después de unos minutos, me convertiré en un peligro incontrolable. Ve, amigo mío, estoy seguro de que aún hay sobrevivientes para que tú subviertan, para mostrarles este vasto y hermoso universo que es la Biología.

[Lukas, emocionado, responde]: ¡Adiós! Mi gran amigo.

Una gran explosión consume el edificio del laboratorio, el helicóptero se aleja. Lukas mira hacia el horizonte pensativo, su semblante es de esperanza. Como profesor e investigador, aprendió mucho con sus compañeros, porque cuando desconstruimos también aprendemos.

Él, como representante de las minorías, tendrá una importante misión: subvertir lo que queda de la civilización que poco a poco intenta levantarse.

IV. Conclusiones

Este texto es un intento de impulsar nuevos horizontes para una biología queer más allá de lo biológico, posibilitando nuevas escrituras de resistencia que nos permitan deconstruir el discurso biologicista y esencialista que aún prevalece en la enseñanza de la Biología (Marín, 2019). A pesar de las miradas torcidas frente a esta práctica de llevar la enseñanza de la Biología a una perspectiva queer, según afirma Ferraro (2020), la Biología siempre ha tenido como base la diferencia, siendo importante abordar temas de relevancia social vinculados a ella.

Es necesario construir puentes que conecten caminos a través de la transdisciplinariedad y la interculturalidad, yendo más allá de las fronteras disciplinares, pluralizando y repensando las maneras de "estudiar, enseñar y aprender esta ciencia tan diversa" (Souza & Maknamara, 2024, p. 20), revisando principalmente la formación y la práctica docente.

A partir del momento en que nos alineamos con un currículo de Biología que contemple las diferencias, ingresamos en un escenario de lucha contra lo que ha sido promovido en las instituciones educativas, entre ellas la universidad, que aún reproduce una visión del currículo como sinónimo de una malla rígida. Su construcción se realiza de manera burocrática y debe seguir normas establecidas, lo que, en la mayoría de los casos, lleva a que su composición final deje de lado debates importantes, silenciando cuerpos e identidades y colocándolos al margen de la sociedad (Souza & Maknamara, 2024).

Como resultado, se observa una propagación del discurso biológico no problematizado en las escuelas, consolidando el discurso científico como si fuera una verdad absoluta y promoviendo una enseñanza basada en el binarismo de género y la exclusión (Marín, 2019).

Debemos observar que toda práctica educativa es, ante todo, una práctica cultural que involucra procesos de construcción identitaria basados en significantes de género, sexualidad, etnia y diversidad social. Por lo tanto, es necesario trabajar con otras estrategias para que el ambiente escolar sea más acogedor con las diferencias y para que las clases de Biología puedan dar visibilidad a temas importantes, permitiendo que la escuela sea más inclusiva con las personas LGBTIQIA+.

V. Referencias bibliográficas

- Almeida, T. (2021). Caminhos da pesquisaperformance: Notas para uma metodologia indisciplinada. *Revista Trilhos*, 2(1), 153–165. <https://revistatrilhos.com/home/index.php/trilhos/article/view/34>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1)*. Editora 34.
- Dobzhansky, T. (1973). Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *The American Biology Teacher*, 35(3), 125–129. <https://doi.org/10.2307/4444260>
- Ferraro, J.M. (2020). *Toda a Biologia é queer: subjetivação e diversidade*. *Locus: Revista de História*, 26(1), 172–188. <https://doi.org/10.34019/2594-8296.2020.v26.29804>
- Field, S. (2001). *Manual do roteiro*. Objetiva.
- Aguilar, M. A., & Peres Gonçalves, J. (2017). Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: Breve percurso de sua história e propostas. *Revista Conhecimento Online*, (1), 36–44. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.460>
- Beck, D. Q., & Guizzo, B. S. (2013). Estudos culturais e estudos de gênero: Proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. *Holos*, (4), 172–182.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2)
- Kuhn, T. (1994). *A estrutura das revoluções científicas*. Perspectiva.
- Leopoldo, P. (2020). *Cartografia do pensamento queer*. Devires.
- Louro, G. (2001). Teoria queer: Uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, (9), 541–553
- Louro, G. L. (2007). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.
- Marin, J. (2019). Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología. *Revista Estudos Feministas*, 27(3), e56283. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n356283>
- Meyer, D. E. (2014). Gênero, sexualidade e currículo. In D. E. Meyer & M. Paraíso (Orgs.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (2ª ed., pp. 25–47). Mazza Edições.
- Miskolci, R. (2017). *Teoria queer: Um aprendizado pelas diferenças*. Autêntica.
- Nascimento, M. (2021). *Ética bicha: Política e subversão*. Editora Devires.
- Paraíso, M. A. (2007). Currículo e mídia educativa brasileira: Poder, saber e subjetivação (274 p.). Chapecó: Argos.
- Passos, V. (2023). *Queerizando corpo, gênero e sexualidade no ensino de Biologia*.

- Peña, C. (2013). Em defesa da arte da performance. In J. Dawsey, R. Moller, & M. Monteiro (Orgs.), *Antropologia e performance: Ensaio na pedra*. Terceiro Nome.
- Pereira, T. (2010). As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. *Espaço do Currículo*, 3(1), 419–430.
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* (T. T. Silva, Trad.). Autêntica.
- Santos, L. (2014). *Currículo de licenciatura em educação física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: Articulações (im)possíveis* [Tese].
- Souza, E. J., & Maknamara, M. (2024). *Biologias para questionar saberes e ensinar vidas* (1ª ed.). João Pessoa: Ideia.
- Simondon, G. (1964). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vidarte, P. (2020). *Ética bixa: Proclamações libertárias para uma militância LGBTQ*. n-1 edições.
- Darwin, C., & Wallace, A. R. (1858). On the tendency of species to form varieties; and on the perpetuation of varieties and species by natural means of selection. *Journal of the Proceedings of the Linnean Society of London. Zoology*, 3(9), 45–62. <https://doi.org/10.1111/j.1096-3642.1858.tb02500.x>

Capítulo 9. Diversidad sexogenérica en Educación Infantil: retos y logros

Lucía Rivas Tallón
Universidad de Cádiz
Laura Recuerdo Ramírez
Universidad de Cádiz

I. ¿Qué es la diversidad sexogenérica?

La diversidad sexogenérica puede definirse como la variedad de formas en que las personas expresan, asumen y viven su sexualidad y género, incluyendo la identidad de género, la expresión de género, la orientación sexual y la atracción sexual. Dentro de esta diversidad se engloba al colectivo LGBTIQ+, el cual hace referencia a las personas que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexuales, queers y asexuales y otras identidades. Así pues, la diversidad sexogenérica se muestra como un enfoque inclusivo que contrasta con el tradicional binarismo de género, el cual se limita a clasificar el género y las expresiones sexuales al masculino y femenino (Colmenero et al., 2024).

Para comprender mejor en qué consiste el sistema sexogénero mencionado, se debe indagar en algunos aspectos.

1.1. Diferencia sexo-género

En primer lugar, se debe mencionar la diferencia entre sexo y género. Según Heras et al. (2021), el sexo delimita la globalización de diferentes características tanto biológicas como fisiológicas impuestas al nacer, enfatizando entre las mismas las hormonas sexuales, la anatomía, los cromosomas y los genitales internos y externos. Por otra parte, el género se refiere a un constructo social y cultural, es decir, un sistema de valores que engloba estereotipos, comportamientos, conductas e ideas que dictan una identidad de género concreta según estas características. Asimismo, este sistema de valores depende del espacio y el tiempo, ya que van ligadas a una cultura concreta que determinará los estereotipos que distinguen a hombres y mujeres (Heras et al., 2021).

1.2. Diferencia entre identidad de género y orientación sexual

En relación con la identidad de género, Sándor (2021) la describe como la vivencia personal que cada individuo tiene respecto a su propio género, es decir, cómo lo percibe interna y subjetivamente, pudiendo coincidir o no con el sexo asignado al nacer. Del mismo modo, la orientación sexual alude al deseo sexual, erótico y amoroso hacia otras personas (Cerpa et al., 2023).

1.3. Otros conceptos clave para entender la diversidad sexogenérica

Además de estos conceptos, es necesario esclarecer otros términos estrechamente asociados a la diversidad sexogenérica que ayudarán a su comprensión. A continuación, se definen en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Otros conceptos clave.

Expresión de género	Manera en la que cada persona experimenta y expresa su identidad de género, influenciada directamente por los estereotipos de género (Estrada, 2023).
Sistema de género binario	Imposición del sexo según los genitales, entendiendo de este modo que únicamente existen dos sexos y, por lo tanto, dos géneros, hombre o mujer (Colmenero et al., 2024; Heras et al., 2021).
Sistema de género no binario	Hace referencia a una identidad de género más allá de la impuesta, donde la persona no se identifica con el sistema hombre o mujer (Heras et al., 2021).
Estereotipos de género	Son creencias acerca de lo que significa ser un hombre o una mujer, donde se asigna a cada categoría sexual características diferenciadas y excluyentes, concluyendo aquello que es adecuado y aceptado por la norma (Arenas et al., 2022).
Cisgénero	Alude a las personas cuyo sexo biológico coincide con su identidad de género (Sándor, 2021).
Cisheteronormatividad	Marco en el cual, se toma por "normal" ser tanto heterosexual como cisgénero (Estrada, 2023).

Fuente: elaboración propia.

1.4. Significado de las siglas LGBTIQ+

Una vez definidos dichos conceptos, estos dan lugar al surgimiento del colectivo LGBTIQ+, atendiendo a toda la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales (Colmenero et al., 2024). Seguidamente, se especifica el significado de todas y cada una de las siglas de este colectivo:

Tabla 2.
 Significado de las siglas del colectivo LGBTIQ+.

Lesbianas	Hace referencia a las mujeres con atracción sexual, física y/o afectiva por otras mujeres (Sándor, 2021).
Gays	Alude a los hombres que sienten atracción sexual, física y/o afectiva por otros hombres (Sándor, 2021)
Bisexuales	Incluye a las personas que sienten atracción romántica y/o sexual por personas con cualquier identidad de género (Calcedo, 2024).
Transexuales	Comprende a las personas que vivencian discordancia entre su identidad de género y el sexo que le impusieron al nacimiento, de manera que se sienten identificadas por el sexo opuesto al asignado (González et al., 2024)
Intersexuales	Engloba a las personas que presentan variaciones corporales (genitales, gonadales, hormonales y/o cromosómicas) respecto al estándar de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente (Casanova, 2021).
Queers	Se emplea para describir identidades, expresiones o experiencias sexuales y de género que no se ajustan a la normatividad heterosexual o cisnormativas tradicionales (Sánchez, 2021).
Asexuales	Se refiere a las personas que no sienten una respuesta o deseo sexual, aunque sí pueden sentir atracción física y/o afectiva (Sándor, 2021).
+	Alude a las personas que no se consideran cisgénero ni se identifican con las denominaciones anteriores (Colmenero et al., 2024).

Fuente: elaboración propia.

II. La Diversidad Sexogenérica en el Sistema Educativo Español

La atención a la diversidad sexogenérica se ha ido gestando en la última década como una necesidad reivindicada, tanto en los contextos sociales como en los educativos, especialmente por aquellos colectivos con especial vulnerabilidad para sufrir situaciones discriminatorias o vejatorias a causa de su orientación sexual o su identidad de género (Tejada et al., 2025).

Las escuelas, como principales instituciones encargadas de transmitir la cultura, entendida como el conjunto de creencias, hábitos, valores y costumbres dominantes en una población y espacio geográfico (León, 2018), desempeñan un papel fundamental en la formación de valores como la tolerancia y el respeto. Sin embargo, debido a su función socializadora, también pueden reproducir estereotipos y estigmas sociales asociados al modelo heteronormativo, discriminando a quienes son percibidos como diferentes, como es el caso de las personas que pertenecen al colectivo LGBTIQ+. Actualmente, estamos ante un sistema social en el que el modelo heterosexista se muestra como la única alternativa para asumir la identidad sexual y de género de las personas mediante la imposición de leyes, instituciones y discursos sustentados en una visión binaria del género, invisibilizando, y por tanto excluyendo, al alumnado con diversidad sexogenérica (León, 2018; Sánchez, 2021).

Esta heteronormatividad comienza a hacerse presente desde edades tempranas, influyendo directamente en la forma en que los infantes se autoperceben y ven a los demás. En este sentido, la etapa de Educación Infantil cobra especial relevancia a la hora de visibilizar y normalizar la diversidad en todas sus formas, incluyendo la afectivo-sexual y de género, ya que durante estos primeros años los infantes comienzan a construir su identidad, comprender su entorno y desarrollar habilidades sociales y emocionales, las cuales se esperan que vayan en concordancia con valores como el respeto y la tolerancia, disminuyendo las desigualdades y discriminaciones de género desde la infancia. No obstante, la educación en diversidad sexogenérica permanece ausente en la mayoría de centros educativos, en los que en lugar de educar al alumnado en diversidad, se tiende a fomentar y perpetuar una visión heterosexista y LGBTiQA+fóbica de la sexualidad, a consecuencia del tabú social y educativo que existe en torno a esta temática (Sánchez, 2021).

Al analizar las diferentes leyes educativas españolas de las últimas décadas, se evidencia la limitada implicación del sistema educativo en relación con la diversidad afectivo-sexual. Los avances en cuanto a la orientación sexual y la identidad de género han sido mínimos y no se corresponden con una realidad social en la que dicha diversidad es cada vez más visible y reconocida. Sin embargo, la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) en 2021 supuso una modificación significativa del sistema educativo en cuanto a la diversidad y colectivo LGBTiQA+ se refiere, pues se incluyeron directrices relacionadas con la igualdad y la no discriminación en el contexto educativo, aunque hay que destacar que no se especifica directamente al colectivo (Sánchez y Mariscal, 2025) (Consultar Tabla 3).

Tabla 3.

Artículos de la LOMLOE relacionados con la diversidad sexogenérica.

Artículo 1: Principios generales	Establece los principios generales que han de guiar el sistema educativo español, entre los que se encuentran la igualdad de derechos y oportunidades, la inclusión, la atención a la diversidad y la prohibición de toda forma de discriminación por motivos personales o sociales.
Artículo 2: Fines de la educación	Define los fines de la educación, entre los cuales se incluyen el desarrollo personal y social del alumnado, la adquisición de valores éticos y sociales así como la preparación para una participación activa en una sociedad democrática, inclusiva y diversa.
Artículo 9: Atención a la diversidad	Dispone que las Administraciones educativas deberán asegurar una atención adecuada a la diversidad del alumnado, a través de la implementación de las medidas organizativas, metodológicas y de orientación tutorial que resulten necesarias.
Artículo 84: Planes de convivencia	Se señala la importancia de incorporar en los planes de convivencia de los centros educativos medidas destinadas a prevenir y abordar el acoso escolar, la discriminación y cualquier manifestación de violencia, al mismo tiempo que se fomenta la igualdad y la inclusión.

Fuente: elaboración propia a partir de Sánchez y Mariscal (2025, pp.8).

A pesar de estos avances introducidos con la LOMLOE y del reconocimiento general de principios como la igualdad, la inclusión y la atención a la diversidad, resulta evidente que el

sistema educativo español aún presenta importantes carencias en lo que respecta a la atención específica al colectivo LGBTIQ+. La ausencia de menciones explícitas y directrices concretas orientadas a este grupo en el articulado de la ley, revela una voluntad política aún insuficiente para garantizar una educación verdaderamente inclusiva. En un contexto social cada vez más consciente de la diversidad sexogenérica, la invisibilización institucional contribuye a perpetuar dinámicas discriminatorias y a mantener espacios escolares donde muchas identidades continúan siendo ignoradas o directamente rechazadas. Por ello, se hace necesario avanzar más allá de los principios generales y adoptar medidas legislativas y educativas claras, que contemplen de forma expresa la realidad del alumnado LGBTIQ+ en todos los niveles del sistema educativo (Cabedo, 2024; Colmenero et al., 2024). Esto implica no solo el reconocimiento normativo sino también el desarrollo de contenidos curriculares, planes de formación docente y protocolos de actuación que promuevan el respeto, la visibilidad y la protección de la diversidad afectivo-sexual y de género en el entorno escolar (Cerpa et al., 2023).

III. La Escuela Inclusiva: pilar en la prevención del *Bullying* y promoción de la diversidad sexogenérica.

3.1. Derechos humanos y educación: fundamentos para una escuela inclusiva

Según los *Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género*, toda persona tiene derecho a la protección estatal (Principio 30). En consecuencia, los Estados deben garantizar que ningún individuo sea objeto de violencia o discriminación por razones relacionadas con su orientación sexual, identidad o expresión de género así como por sus características sexuales. Esto implica el compromiso de eliminar cualquier legislación o práctica que perpetúe la exclusión o vulneración de derechos, para así, garantizar entornos inclusivos y equitativos libres de discriminación y violencia, donde se respete plenamente la diversidad y la dignidad humana en todas sus manifestaciones (Mendos, 2019). En este contexto, la escuela se configura como un escenario privilegiado para promover el respeto a las diferencias y para construir una convivencia armónica basada en los derechos humanos (León, 2018). Sánchez et al., (2022) añaden que la escuela se presenta como un agente de transformación social que debe asumir un papel activo en la construcción de entornos que promuevan la calidad educativa y que, al mismo tiempo, reconozcan y valoren la diversidad en todas sus expresiones, como condición indispensable para una educación verdaderamente equitativa.

En consonancia con ello, es especialmente relevante que se impulsen leyes y normativas en el ámbito educativo que favorezcan la inclusión de la diversidad sexogenérica, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa. En palabras de Duque y Teixido (2016), es imperativo que los centros educativos implementen políticas activas contra la discriminación, el acoso y el *bullying*, que promuevan el respeto por la diversidad sexogenérica y que eduquen a los docentes para que actúen como agentes de cambio dentro del aula.

Estas iniciativas deben integrarse dentro de un marco más amplio: la educación inclusiva, que se ha consolidado progresivamente como un componente esencial dentro de los sistemas educativos contemporáneos. Este paradigma exige tanto modificaciones en la infraestructura y en la normativa institucional como una transformación en las concepciones pedagógicas,

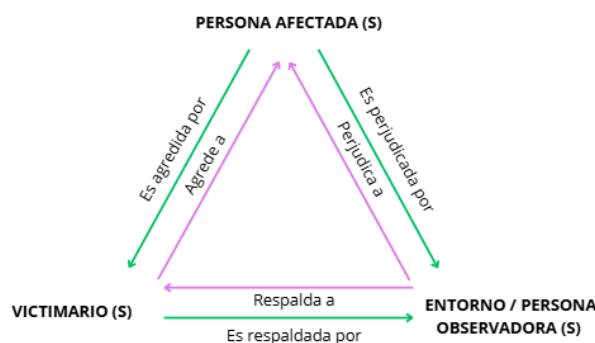
con el fin de valorar la diversidad individual y promover entornos de aprendizaje donde respeten las diferencias. En este sentido, reconocer las mismas reafirma la importancia de otorgar a cada persona lo que le corresponde, conforme a principios de equidad, lo cual se enmarca dentro del concepto de justicia social (Hurtado et al., 2023).

A partir de esta perspectiva, resulta pertinente considerar que la implementación efectiva de una educación inclusiva no puede desligarse de las condiciones sociales y culturales en las que se inscribe. En contextos caracterizados por una pluralidad de identidades, se vuelve esencial fomentar relaciones armoniosas y una convivencia basada en el respeto mutuo entre individuos y colectivos con identidades múltiples y heterogéneas. Las políticas orientadas a promover la inclusión y la participación activa de todas las personas ciudadanas constituyen un pilar fundamental para fortalecer la cohesión social, dinamizar la vida cívica y preservar la paz social. Por lo tanto, es crucial promover una cultura educativa que reconozca y defienda el derecho a la diferencia, basada en la aceptación, el respeto y la valoración con el objetivo de fortalecer la identidad del alumnado desde edades tempranas, y así, facilitar su integración y reconocimiento dentro de los entornos sociales, culturales y escolares (Hurtado et al., 2023). Reconocer y valorar la diversidad sexogenérica desde una perspectiva de derechos humanos es tanto un imperativo ético como una herramienta para prevenir situaciones de exclusión y violencia, como el *bullying*, que afecta de forma particular al colectivo LGBTIQA+.

3.2. El *Bullying* en el ámbito escolar: realidad persistente y desafíos para el colectivo LGBTIQA+

El acoso escolar (o también conocido como *bullying*), especialmente cuando se dirige al alumnado por motivos de orientación sexual o identidad de género, representa uno de los mayores obstáculos para la consolidación de una escuela verdaderamente inclusiva. Este tipo de violencia se caracteriza por comportamientos reiterados e intencionales cuyo propósito es causar daño, intimidar o excluir a un individuo en una situación de desigualdad y de poder entre la víctima y el victimario (Olweus, 2013). Además, en la mayoría de los casos, el acoso ocurre en presencia de espectadores, cuya actitud (ya sea de complicidad, indiferencia o silencio) puede reforzar la dinámica violenta y perpetuar la impunidad. Por ello, es fundamental sensibilizar también a quienes observan, para transformar el rol pasivo del espectador en una posición activa de rechazo al acoso y apoyo a la víctima.

Figura 1.
Triángulo del acoso.



Fuente: elaboración propia.

A pesar de los esfuerzos implementados a través de diversos programas de prevención e intervención, los índices de victimización y agresión siguen siendo elevados, lo que evidencia que, lejos de erradicarse, el *bullying* contra el colectivo LGBTIQ+ continúa siendo un fenómeno que afecta al alumnado en los centros educativos. La persistencia y aumento de estos incidentes reflejan una desconexión entre las políticas públicas y la realidad social, especialmente en lo que respecta a la violencia escolar (Larrain y Garaigordobil, 2020).

Dentro de este contexto, el *bullying* LGBTIQ+fóbico se presenta como una forma específica de violencia escolar, caracterizada por la discriminación hacia los discentes debido a su orientación sexual o identidad de género, constituyendo una problemática aún más compleja. Como indica Sándor (2021), las víctimas de este tipo de acoso experimentan consecuencias profundamente negativas en su salud mental, bienestar emocional (incluyendo baja autoestima y bajo sentido de pertenencia de la comunidad) y rendimiento académico. Del mismo modo, diversos estudios han evidenciado que el acoso escolar impulsado por la LGBTIQ+fobia está estrechamente relacionado con un aumento futuro en los niveles de ansiedad, depresión, estrés postraumático y conductas de riesgo. Estos efectos adversos impactan de manera significativa en los aspectos físicos, emocionales, conductuales y cognitivos de los individuos afectados (Sándor, 2021), lo que perjudica su desarrollo personal, social y académico. Mendos (2019), añade que este tipo de violencia limita el acceso a una educación de calidad, lo que subraya la necesidad urgente de abordar estas problemáticas para fomentar la construcción de sociedades más justas y con actitud de aceptación a la diferencia.

En definitiva, el alumnado LGBTIQ+ se encuentra particularmente vulnerable ante este tipo de acoso debido a los prejuicios sociales profundamente arraigados que se manifiestan tanto en agresiones verbales, físicas y simbólicas dentro del ámbito escolar como a través de las nuevas tecnologías (ciberacoso) en edades más avanzadas (Larrain y Garaigordobil, 2020). Más allá del reconocimiento del problema, el verdadero desafío radica en transformar el abordaje institucional del acoso escolar hacia modelos sostenidos de intervención y acompañamiento. Solo una respuesta educativa coherente, articulada y centrada en el cuidado puede contrarrestar el impacto que esta violencia ejerce sobre la trayectoria vital del alumnado.

3.3. Fomento de conductas prosociales en el ámbito escolar

Reconocer y fortalecer los factores que promueven tanto la atención a la diversidad como las conductas prosociales, se convierte en una estrategia esencial para la construcción de entornos educativos inclusivos y equitativos. En particular, la prosocialidad, entendida como la disposición a actuar en beneficio de los demás, se trata de un recurso valioso para mejorar la convivencia escolar, promover la cooperación y reducir actitudes discriminatorias (Hurtado et al., 2023). Según Garaigordobil (2014), esta conducta no es producto de un solo factor sino el resultado de una interacción compleja entre elementos biológicos, culturales, familiares, escolares y personales. A pesar de esta complejidad, la prosocialidad puede ser estimulada mediante programas educativos diseñados intencionalmente, lo que la posiciona como una herramienta clave para el fortalecimiento de relaciones positivas en contextos diversos.

En este sentido, la atención a la diversidad debe traducirse en prácticas pedagógicas que garanticen la equidad, la justicia y la inclusión. Para ello, es indispensable que los agentes

educativos se comprometan con un proceso de formación continua. La diversidad humana (expresada en identidades, trayectorias de vida, contextos culturales y sociales) demanda una preparación constante que permita responder de manera reflexiva y efectiva a los desafíos del aula contemporánea (Hurtado et al., 2023). Por lo tanto, fomentar la prosocialidad desde una perspectiva de atención a la diversidad sexogenérica contribuye al bienestar individual y colectivo, además de que refuerza el compromiso ético y profesional del sistema educativo con la justicia social. En otras palabras, el fomento de estas conductas es esencial para una convivencia positiva basada en valores democráticos como la empatía, el respeto mutuo y la equidad, fomentando una cultura de paz que favorece el desarrollo integral de los individuos.

3.4. Promoción de la empatía y la diversidad de género: estrategias para un entorno escolar inclusivo

Desde las primeras etapas del desarrollo, fomentar la empatía y promover una comprensión profunda de la diversidad sexogenérica en el ámbito educativo resulta fundamental para construir entornos escolares inclusivos y respetuosos (Hurtado et al., 2023). Es precisamente en la infancia cuando comienzan a consolidarse las primeras nociones sobre identidad, roles de género y formas de interacción social. En este marco, resulta imprescindible revisar las metodologías pedagógicas tradicionales e incorporar enfoques que favorezcan la cooperación, la comunicación asertiva, el respeto mutuo y el aprendizaje colaborativo entre los iguales. Estas estrategias enriquecen el proceso educativo y contribuyen a la formación de sujetos críticos, responsables y conscientes de la diversidad, capaces tanto de desenvolverse en contextos cambiantes como de cuestionar los modelos normativos aún vigentes en la práctica educativa.

En coherencia con esta perspectiva, la tertulia pedagógica dialógica emerge como una estrategia didáctica eficaz, especialmente adaptada a la Educación Infantil, que permite introducir de forma accesible y significativa temáticas vinculadas a la diversidad sexogenérica. Esta herramienta, complementada con el uso de diarios pedagógicos en la práctica docente, tiene como objetivo erradicar estereotipos LGBTIQ+fóbicos y facilitar que el alumnado y los docentes expresen ideas y emociones, confronten sus propias percepciones y creencias (mediante la lectura y el diálogo compartido) y construyan progresivamente una mirada más inclusiva del mundo que los rodea (Sánchez et al., 2022). Asimismo, la promoción de la empatía y la diversidad de género no puede depender únicamente de estrategias pedagógicas dentro del aula sino que debe estar acompañada por acciones estructurales que refuercen un entorno escolar verdaderamente inclusivo. En este sentido, tal y como se ha mencionado con anterioridad, los factores protectores institucionales se configuran como estrategias fundamentales para proteger al alumnado en situación de vulnerabilidad además de que favorecen el desarrollo de una cultura empática, segura y respetuosa donde la diversidad de género es reconocida y valorada como parte esencial del aprendizaje y la convivencia.

3.5. La colaboración de las familias en la prevención del *Bullying*

Los efectos del acoso escolar en la infancia son percibidos por las familias como altamente perjudiciales ya que comprometen significativamente el equilibrio emocional, las relaciones sociales y el rendimiento académico del alumnado involucrado (Carbo y Marcano, 2025). Es

por ello que la implementación de acciones preventivas resulta esencial para reducir la aparición de conductas violentas y discriminatorias dentro del entorno escolar (Sándor, 2021). Una de estas medidas hace alusión a la colaboración familia-escuela como agentes educativos para favorecer la aparición de actitudes positivas basadas en el respeto, la empatía y la convivencia pacífica. Esta alianza fortalece la coherencia entre los mensajes transmitidos en el hogar y en el aula, lo que incrementa la efectividad de las intervenciones destinadas a prevenir el acoso y a promover un clima escolar seguro.

Respecto al ámbito de la comunicación y la protección, las familias subrayan la relevancia de mantener un diálogo abierto y continuo con sus infantes como vía para identificar posibles malestares emocionales y actuar preventivamente frente al acoso escolar. No obstante, muchas familias manifiestan sentirse poco preparadas y carecer de los recursos necesarios para afrontar este tipo de situaciones; esta realidad evidencia la urgencia de desarrollar programas formativos orientados a las familias que fortalezcan su capacidad de intervención y les permitan involucrarse activamente en la prevención del *bullying* (Carbo y Marcano, 2025). En este sentido, una educación sexual de calidad tiene como objetivo ayudar a los discentes a conocerse y aceptarse a sí mismos, promoviendo una expresión saludable de su sexualidad que les permita alcanzar el bienestar personal. Según la Asociación Matiz, para abordar temas de diversidad sexogenérica con los menores, es esencial adaptar la conversación a su etapa de desarrollo utilizando recursos adecuados como libros y material audiovisual. La clave es fomentar una escucha activa, creando un espacio seguro y sin juicios para que el individuo pueda expresarse libremente. Las respuestas deben ser claras, honestas y directas, evitando eufemismos o evasivas y utilizando la primera persona para compartir experiencias personales que enriquezcan el diálogo. Asimismo, es útil emplear preguntas reflejo donde se replica la inquietud del menor para precisar su consulta y aprovechar situaciones cotidianas para introducir conceptos sobre identidad y diversidad. Además, es fundamental mostrar disposición para escuchar y apoyar, entendiendo que el diálogo debe ser un proceso mutuo y respetuoso, en el que tanto familias, docentes e infantes aprendan a comunicarse eficazmente (Maza y Ortiz, 2021; Sándor, 2021).

De acuerdo con Sándor (2021), la colaboración activa con las familias y la comunidad es esencial para crear un entorno escolar inclusivo y respetuoso con la diversidad. Para lograrlo, es crucial fomentar el diálogo continuo con el fin de crear conciencia sobre la importancia del respeto a la pluralidad existente y su impacto en la convivencia escolar. Este proceso puede llevarse a cabo mediante la organización de talleres y espacios de escucha, donde las familias puedan compartir experiencias, inquietudes y reflexiones, contribuyendo a una mejor comprensión de los desafíos que enfrentan los infantes. Además, es beneficioso invitar a organizaciones especializadas que puedan reforzar el trabajo conjunto, ofreciendo orientación y recursos para enfrentar problemáticas como la discriminación y el *bullying*. Esta colaboración integral entre la escuela, las familias y la comunidad fortalece una red de apoyo y crea un ambiente de aprendizaje más seguro y equitativo para todos los discentes.

3.6. Formación docente. La responsabilidad del profesorado en la creación de escuelas inclusivas: agentes de cambio

La formación inicial del profesorado es fundamental para construir una escuela que sea verdaderamente libre e inclusiva en cuanto a la diversidad sexual y de género. Este aspecto tiene repercusiones en el ámbito educativo, siendo crucial para el desarrollo de una sociedad

que valore y propicie la inclusión de todas las identidades. En este sentido, la mejora continua de esta formación es esencial, lo que resalta la necesidad de una actualización y evaluación constante del currículo formativo de los docentes (Sánchez et al., 2022).

Según Heras-Sevilla et al., (2024), el profesorado en ejercicio desempeña un papel central en la implementación de una educación inclusiva, crítica y comprometida con la equidad. Para avanzar hacia una escuela que promueva el respeto a la diversidad y los derechos sexuales, resulta indispensable integrar la perspectiva de género y la educación sexual en la práctica docente. En este contexto, la formación inicial y continua debe contemplar contenidos específicos que capaciten al profesorado para abordar estas temáticas con sensibilidad, rigor y compromiso, favoreciendo entornos escolares respetuosos, igualitarios y libres de discriminación. Así, se afianza su rol como agentes de transformación social capaces de incidir activamente en la construcción de comunidades escolares democráticas.

En definitiva, la escuela inclusiva es un espacio de enseñanza y también un escenario privilegiado para la transformación social. Promover la empatía, las conductas prosociales y la valoración de la diversidad sexogenérica son acciones fundamentales para erradicar el *bullying* y construir una comunidad educativa más justa. Para ello, es necesario un compromiso conjunto entre políticas públicas, formación docente y prácticas pedagógicas transformadoras que respondan a los desafíos contemporáneos desde una mirada crítica, ética e inclusiva.

IV. ¿Cómo atender a la diversidad sexogenérica desde los centros? Estrategias para favorecer su puesta en práctica.

Como se ha mencionado previamente, la escuela no solo actúa como un espacio de transmisión de conocimientos sino también como un agente clave en la transformación social, al tener la capacidad de moldear actitudes, valores y formas de entender la realidad desde edades tempranas. En este sentido, el ámbito educativo posee un enorme potencial para combatir prejuicios, estereotipos y discriminaciones que afectan a las personas del colectivo LGBTIQ+ (Estrada, 2023). Si bien aún queda un largo camino por recorrer para alcanzar una aceptación plena de la diversidad sexo-genérica en el sistema educativo español, en los últimos años han comenzado a desarrollarse algunas iniciativas que buscan visibilizar esta realidad desde la etapa de Educación Infantil.

Actualmente existen algunas guías y recursos para abordar la diversidad afectivo-sexual y de género de manera adaptada a la infancia, así como estrategias orientadas a crear entornos escolares inclusivos y respetuosos con todas las identidades. Estas acciones, aunque aún limitadas y puntuales, representan un avance significativo y muestran el creciente interés por incluir de manera activa la perspectiva LGBTIQ+ en la educación, entendiendo que la inclusión real comienza desde los primeros años de vida escolar.

A continuación, se especifican algunas de estas guías y recursos:

4.1. Manual *Somos lo que somos: 12 Inclusiones, 12 Transformaciones*

Este manual, elaborado por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2015), es un recurso educativo diseñado para docentes de Educación Infantil y Primaria que tiene como

objetivo promover la inclusión y el respeto a la diversidad en el aula. El material consta de 12 Situaciones de Aprendizaje organizadas en tres bloques temáticos:

- *¿Cómo somos?*: este bloque tiene como objetivo comprender la diversidad humana como un motivo de enriquecimiento y no de discriminación. En él, se abordan diferentes tipos de diversidades mediante cuatro Situaciones de Aprendizaje: corporales, sexogénicas, culturales, funcionales y materiales.
- *Somos iguales, somos diferentes*: en este bloque se abordan aspectos vinculados con la ausencia de sexismo en el desarrollo personal e individual. Mediante cuatro Situaciones de Aprendizaje se trabajan temas como los juegos y los juguetes, las profesiones, formas de vestir y roles.
- *Somos muchxs*: el bloque trata aspectos asociados con las partes del cuerpo, la diversidad familiar, el abuso sexual y las diversas orientaciones sexuales.

Cada una de las Situaciones de Aprendizaje incluye actividades estructuradas en torno a un cuento, ofreciendo además ejercicios para realizar en familia, promoviendo de este modo la participación activa del alumnado y sus familias en el proceso educativo.

4.2. Guía didáctica. *Somos Amor: Historias de familias diversas*

Esta guía, elaborada por el Servicio de Igualdad del Ayuntamiento de Zaragoza (2018), es un recurso pedagógico que tiene como objetivo visibilizar y trabajar la diversidad familiar en distintos contextos educativos y sociales. Su finalidad principal es sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la igualdad de género y fomentar valores igualitarios, contribuyendo así a desmontar los estereotipos tradicionales sobre el concepto de familia.

La propuesta educativa se estructura en torno a cuatro bloques temáticos: la identidad de género y diversidad afectivo-sexual, la diversidad familiar como fuente de amor y seguridad, las discriminaciones por motivos de sexo y género y, por último, la convivencia y el respeto como base para la vida en el centro; cada bloque incluye un total de 16 actividades. Además, el manual ofrece orientaciones metodológicas, un glosario, dinámicas corporales y testimonios de familias reales, lo que lo convierte en una herramienta completa y accesible para el trabajo en el aula. Cabe destacar que está dirigida a un amplio rango de edades, desde Educación Infantil hasta personas adultas, contemplando actividades adaptadas para alumnado de 3 a 5 años (Infantil), de 6 a 11 años (Primaria), adolescentes de 12 a 15 años (Secundaria) y jóvenes y adultos a partir de los 16 años (Servicio de Igualdad del Ayuntamiento de Zaragoza, 2018).

4.3. Guía didáctica. *Educación para la igualdad. Herramientas para docentes: Infantil y Primaria*

Es un recurso educativo diseñado por la Asociación COGAM (Colectivo LGTBI+ de Madrid) en 2020, destinado a docentes de Educación Infantil y Primaria, específicamente para el tramo de edad de 3 a 9 años. Su objetivo principal es fomentar una cultura de igualdad en las aulas, abordando y superando los estereotipos asociados al género que pueden afectar en el desarrollo de los infantes y obstaculizar el aprendizaje de valores democráticos, de convivencia y de no discriminación. Para lograrlo, ofrece diferentes directrices de educación

para la igualdad en Educación Infantil y Primaria mediante una perspectiva sobre la equidad de género, definiendo conceptos clave como igualdad de género, género y sexo, educación igualitaria y analizando la discriminación en educación por motivos de género. Así mismo, incorpora una batería de actividades diseñadas para promover la reflexión y el diálogo sobre temas de género, emociones y diversidad familiar que, aunque inicialmente están orientadas al alumnado de Educación Primaria, se pueden adaptar a los discentes de la Etapa de Infantil (Asociación COGAM, 2020).

4.4. Reflejando la diversidad sexogenérica en los cuentos y medios audiovisuales

Los cuentos constituyen una de las herramientas pedagógicas más utilizadas en la etapa de Educación Infantil debido a sus múltiples beneficios en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los discentes (Martínez, 2011). A través de las historias, los infantes se entretienen, deleitan y desarrollan el lenguaje y la imaginación; además, a través de los mismos, se transmiten ideas, estereotipos y modos de ver la realidad social. Así mismo, el alumnado puede verse reflejado en los personajes y situaciones lo que favorece la identificación, la empatía y el reconocimiento de sus propias emociones y vivencias. Como se ha mencionado con anterioridad, en la etapa de Educación Infantil los infantes comienzan a construir su identidad de género, a conocerse y a identificarse en un género, de ahí que sea crucial presentar diversos modelos no heteronormativos de manera que todos los discentes puedan reconocerse en los personajes o historias (Sánchez, 2024).

Además, los cuentos permiten introducir de forma natural y accesible valores fundamentales como la igualdad, el respeto y la tolerancia, convirtiéndose en un recurso clave para trabajar la educación en valores desde las primeras edades así como acercarles a conocer la realidad del mundo diverso que les rodea (Martínez, 2011). En este sentido, algunas entidades como la Asociación de familias LGBTIQ+ (galehi) (s.f) han compartido una serie de cuentos con los que trabajar la diversidad sexogenérica desde las aulas de Educación Infantil, entre ellos se encuentran:

- *Monstruo Rosa* de Olga de Dios: aborda la diversidad como elemento enriquecedor para la sociedad a través de un monstruo rosa que se siente diferente y viaja por el mundo para encontrar su sitio.
- *Martín y la tarta de chocolate* de Julián Guerra: trata temas como la diversidad familiar, la adopción y la discapacidad auditiva mediante la historia de Martín, un niño que quiere preparar una tarta para celebrar el cumpleaños de uno de sus dos padres.
- *Las cosas que le gustan* a Fran de Berta Piñán y Antonia Santolaya: se enfoca en la diversidad familiar y, por tanto, en la diversidad sexoafectiva. La historia se centra en Carlota, una niña que comparte muchas aficiones con Fran, la novia de su madre.

Así mismo, otros de los recursos más utilizados tanto en las aulas como en los hogares son los contenidos audiovisuales. Se estima que, después de dormir y acudir a la escuela, el consumo de este tipo de contenidos es la actividad a la que más tiempo dedican los infantes españoles, siendo la media de más de tres horas al día. Relacionado con esto, algunos autores señalan que “somos lo que consumimos mediáticamente”, es decir, todo aquello que observamos como espectadores constituye nuestro mundo simbólico, por lo que es necesario como docentes poner atención a lo que los discentes observan en las pantallas y seleccionar

contenidos libres de prejuicios e ideas erróneas sobre la diversidad sexogenérica (Jiménez, 2025). Específicamente, hay estudios que señalan que la exposición a personajes LGBTIQ+ promueve una mayor identificación y aceptación de los mismos aunque, simultáneamente, puede reafirmar los prejuicios y estereotipos si estos personajes se desarrollan de manera sesgada (Sánchez-Soriano, 2023). Partiendo desde esta perspectiva, GLAAD, organización centrada en la defensa y el cambio cultural LGBTIQ+ antes denominada *Alianza de Gays y Lesbianas contra la Difamación*, ha elaborado una *Guía para la inclusión LGBTIQ+* en medios de entretenimiento tanto en Estados Unidos como en Latinoamérica y España, donde sus directrices pueden sentar las bases para la selección adecuada de contenidos en el aula (Jiménez, 2025). Seguidamente, se detallan las categorías que la guía contempla para determinar el grado de inclusividad de los mismos:

Tabla 4.
Criterios de la GLAAD.

Criterios para valorar el grado de inclusividad de los contenidos audiovisuales	Evitar estereotipos negativos, humor o lenguaje anti-LGBTIQ+	La inclusión de este lenguaje debería estar ausente de cualquier guion. Si un personaje utiliza un insulto dirigido contra personas LGBTIQ+, este debe ser tratado con la misma seriedad que un insulto racial o étnico: no debe ser pronunciado por el protagonista, ni presentado como una broma. También, se deben de evitar los chistes cuyo fin es que la audiencia se ría por disgusto o incomodidad con las personas, el afecto o las relaciones no heteronormativas.
	Prueba Vito Russo	La serie presenta un personaje LGBTIQ+ claramente identificable. Este personaje no se define de manera única o predominante por su identidad de género u orientación sexual. Además, su inclusión en la trama debe ser lo suficientemente relevante como para que su eliminación cause un impacto significativo.
	Personajes LGBTIQ+ memorables	Incluir personajes del colectivo como protagonistas o que tengan un tiempo en pantalla significativo. Se recomienda presentar historias que exploren temas como la amistad, las relaciones y las experiencias LGBTIQ+, integrando un elenco predominantemente compuesto por miembros de este colectivo.
	Inclusión casual y reflejo de la humanidad y diversidad de la comunidad	No limitar la aparición de personajes pertenecientes al colectivo en producciones que traten específicamente sobre el mismo. Así mismo, incorporar personajes LGTBIQ+ con el mismo cuidado, profundidad y diversidad que se observa en las representaciones de personas cisgénero y heterosexuales.
	Serie adecuada para infantes	No se recomiendan los contenidos violentos, sexuales o que perpetúen estereotipos o clichés. Así mismo, se deberá tener en cuenta la edad recomendada para la visualización de ese contenido.

Fuente: elaboración propia a partir de GLAAD, s.f.

IV. Conclusiones

La atención a la diversidad sexogenérica desde la Educación Infantil constituye una exigencia inaplazable para cualquier sistema educativo que aspire a ser inclusivo, democrático y respetuoso con los derechos humanos. La infancia es una etapa clave en la construcción de la identidad personal, y por tanto, fomentar la representación explícita y el tratamiento pedagógico de las distintas realidades sexoafectivas y de género debe ser parte constitutiva de la diversidad educativa (Sánchez, 2021).

El presente capítulo ha evidenciado que, si bien se han producido avances normativos importantes con la incorporación de principios generales en la LOMLOE, como la igualdad y la atención a la diversidad, la falta de referencias directas y de lineamientos específicos dirigidos al reconocimiento y atención del colectivo LGBTIQ+ sigue mostrando una voluntad política insuficiente (Sánchez y Mariscal, 2025). Esta invisibilización institucional perpetúa estigmas e impide desarrollar políticas educativas que respondan de manera efectiva a las necesidades de una comunidad escolar. En este sentido, el abordaje de la diversidad sexogenérica no puede limitarse a medidas superficiales o puntuales debido a que se requiere una estrategia integral y sostenida que abarque desde la formación inicial y continua del profesorado, quienes deben ser agentes de cambio (Duque y Teixido, 2016), hasta la implementación de recursos pedagógicos como los cuentos, materiales audiovisuales y guías didácticas que promuevan el respeto y la empatía desde edades tempranas (Maza y Ortiz, 2021). La inclusión real demanda una reconfiguración profunda de la cultura escolar, superando la persistente “cisheteronormatividad” que excluye a quienes no se ajustan a los modelos dominantes (Colmenero et al., 2024).

Asimismo, es indispensable reforzar la colaboración con las familias ya que el trabajo conjunto entre familias y docentes asegura una mayor coherencia en los mensajes formativos que los infantes reciben tanto en casa como en la escuela, al tiempo que promueve una educación afectivo-sexual honesta, abierta y adaptada al desarrollo infantil (Maza y Ortiz, 2021). Este enfoque también implica fomentar entornos escolares seguros, libres de acoso y violencia, especialmente frente al *bullying* LGBTIQ+fóbico, que afecta de forma desproporcionada a este colectivo con consecuencias psicológicas y académicas profundas (Sándor, 2021; Larrain y Garaigordobil, 2020).

En definitiva, educar desde una perspectiva inclusiva supone reconocer la diversidad como un hecho para valorarla como un principio estructurante de la acción educativa. La escuela no debe únicamente limitarse a reproducir normas sociales hegemónicas sino que debe configurarse como un espacio de transformación, donde cada sujeto, en su singularidad, encuentre legitimidad, protección y pertenencia. Educar en y para la diversidad sexogenérica es, en última instancia, educar para la convivencia, la equidad y la justicia social (León, 2018).

Transformar la educación es el primer paso para transformar la sociedad.

V. Referencias bibliográficas

Arenas, D., Conti, J. V. y Muntaner, A. M. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 342-351.

- Asociación COGAM. (2020). *Educación para la igualdad. Herramientas para docentes: Infantil y Primaria* [Archivo PDF]. https://cogam.es/wp-content/uploads/2020/03/PRIMARIA_ALTA.pdf
- Asociación de familias LGTBIQ+ (galehi) (s.f). *Editorial*. <https://galehi.org/recursos/editorial/>
- Cabedo, C. (2024). La evolución de la inclusión de la igualdad de género y de la coeducación en las leyes educativas españolas (desde 1857 hasta 2020). *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (19), 38-55.
- Calcedo, P. (2024). ¿De dónde salen todas estas bisexuales? Lo que hay antes y después del nombre. *Papeles de Identidad. Contar la investigación de frontera*, 2, 1-7.
- Carbo, F. M. y Marcano, P. G. (2025). Roles de padres y educadores en la prevención del bullying contexto escolar. *MENTOR. Revista de investigación educativa y deportiva*, 4(10), 383-399.
- Casanova, G. E. (2021). Cuerpos ficticios, identidades falseadas: la construcción socio-médica de la(s) intersexualidad(es). *Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, 29, 1-20.
- Cerpa, C., Vargas, M. y García, V. (2023). Orientación sexual, identidad de género y participación de estudiantes: creencias de docentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 177-191.
- Colmenero, M. J., de los Santos, P. J., Navío, A. y Valle, R. E. (2024). Análisis sobre el conocimiento de la diversidad sexo-genérica del alumnado universitario: un estudio exploratorio. *Aula Abierta*, 53(4).
- Duque, E. y Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE- Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
- Estrada, J. C. (2023). Disidencias sexuales y de género en la escuela: ¿una institución reproductora o transformadora?. *Revista Boletín Redipe*, 12(5), 49-59.
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. (2015). *Somos lo que somos: 12 Inclusiones, 12 Transformaciones* [Archivo PDF]. <https://fe.ccoo.es/bbb72a081e51506ef031d3b2198889aa000063.pdf>
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- GLAAD. (s.f). *Una guía para la inclusión lgbtq en medios de entretenimiento. Cómo alcanzar audiencias más grandes y diversas en los EE.UU., Latinoamérica y España* [Archivo PDF]. <https://assets.glaad.org/m/21c9c1797e7d9f68/original/Guia-Para-Inclusion-LGBTQ-Entertainment.pdf>
- González, L., Moyano, N. y Mayor, A. (2024). Acompañar la transexualidad desde la escuela: un estudio cualitativo con las familias. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 78-85.

- Heras-Sevilla, D., Alonso-Martínez, L. y Barriuso-Ortega, S. (2024). Percepción del profesorado castellanoleonés sobre sus conocimientos en materia de igualdad, diversidad sexual y educación sexual. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 12, 1–17.
- Heras, D., Ortega, D. y Rubia, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 43(173), 148-165.
- Hurtado, A., Montoya, M. D., Valencia, Á. M. y Calzada, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96.
- Jiménez, A. (2025). LGBT y series de animación infantil para educar en diversidad. *Con A de animación*, (20), 98-123.
- Larrain, E. y Garaigordobil, M. (2020). El *Bullying* en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación-sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153.
- León, M. (2018) Educación, bioética y respeto por la diversidad sexo-genética. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 7(16), 31-57.
- Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 39(1), 1-8.
- Maza, S. y Ortiz, A. (2021). *Diversidad en igualdad: Una guía familiar sobre diversidad afectivo-sexual* [Archivo PDF]. https://asociacionmatiz.org/wp-content/uploads/2022/01/GUIA_DIVERSIDAD_EN_IGUALDAD_cas_compressed.pdf
- Mendos, L. R. (2019). *Homofobia de Estado 2019: Panorama global de la legislación. Actualización del Panorama Global de la Legislación*. ILGA Mundo. https://ilga.org/wp-content/uploads/2024/02/ILGA_World_Homofobia_de_Estado_Actualizacion_Panorama_global_Legislacion_diciembre_2019.pdf
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sánchez, B. (2024). Atención a la diversidad sexogenérica y educación inclusiva: caminando hacia una escuela arcoíris [Attention to gender diversity and inclusive education: moving towards a rainbow school]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-633>
- Sánchez, B., Álvarez, A. y Escribano, M. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexogenérica: hacia una escuela queer. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 19–33.

- Sánchez, B. y Mariscal, S. (2025). Capítulo 1. Colectivo LGTBIQ+ y educación: análisis hermenéutico de las creencias y actitudes del futuro profesorado. En B. Sánchez, C. Torres, L. Morales y P. Ritacco (Ed.), *Logros y desafíos en la inclusión de la diversidad sexogenérica y afectiva* (pp. 7-19). Editorial DYKINSON, S.L.
- Sánchez, M. (2021). Apuntes para construir un método analítico desde el feminismo jurídico queer. *Femeris*, 1(7), 91-117.
- Sánchez-Soriano, J. J., García-Jiménez, L. y Rodrigo-Alsina, M. (2023). “También podemos tener finales felices”: recepción e interpretación de personajes LGTBIQ+ en series de televisión. *Cuadernos. info*, (55), 22-45.
- Sándor, B. (2021). *Como prevenir e combater a violência contra crianças e jovens LGBTI+ e de género diverso*. Universidade de Coimbra.
- Servicio de Igualdad del Ayuntamiento de Zaragoza. (2018). *Guía didáctica Somos Amor: Historias de familias diversas* [Archivo PDF]. <https://www.zaragoza.es/contenidos/sectores/mujer/guia-didactica-somos-amor.pdf>
- Tejada, J., Jurado de los Santos, P. y Navío, A. (2025). La atención a la diversidad sexogenérica en la formación de profesionales de la educación. *Blog Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación*, 1-5.

Capítulo 10. Descubriendo referentes LGBTIQ+: experiencia educativa queer como espacio de resistencia contrahegemónico

Dr. Begoña Sánchez Torrejón

Universidad de Cádiz

Dr. Macarena Machín Álvarez

Universidad de Cádiz

¿Cómo puede un movimiento que remite a lo extraño y a lo excéntrico articularse con la educación, tradicionalmente el espacio de normalización y ajuste? ¿Cómo puede una teoría no propositiva «hablar» a un campo que se nutre de proyectos y programas, de intenciones, objetivos y planes de acción? ¿Qué espacio hay en este campo habitualmente orientado hacia el disciplinamiento y las normas, la transgresión y la contestación? ¿Cómo podemos romper con los binarismos y pensar la sexualidad, los géneros y los cuerpos de una manera plural, múltiple y cambiante? ¿Cómo trasladar la teoría queer a la práctica pedagógica? (Louro, 2004, p. 47).

I. (In) justificación

La importancia de la figura del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, aunque parezca obvio, es uno de los agentes más importantes en dicho proceso pues la formación del alumnado recae sobre las obligaciones del profesorado y este debe apostar por el respeto a las diferencias del alumnado y a la diversidad existente del aula, en la búsqueda de la equidad educativa... además, debe buscar la manera de que todo el mundo alcance el éxito y obtenga un desarrollo óptimo en su aprendizaje (Santos, 2006). Por todo ello, la formación del profesorado es un elemento imprescindible para la adecuada inclusión del alumnado LGBTIQ+ en las escuelas. Un profesorado sin formación en esta materia puede, de manera inconsciente, perpetuar prejuicios y discriminaciones, creando un ambiente hostil para el alumnado LGTBIQA+. La falta de conocimiento puede llevar al Silencio y omisión como forma de borrado, la ausencia de referentes positivos o de la mención de la diversidad sexogenérica en el currículo implícito y explícito, perpetúa la idea de que estas identidades son "anormales" o "no existentes".

Esto genera un profundo sentimiento de aislamiento, invisibilidad y "no pertenencia" en el alumnado LGTBIQA+, haciéndoles creer que sus experiencias no son válidas, dignas de ser nombradas o incluso que son un problema para ocultar. La omisión sistemática es una forma de violencia epistémica. Sin la sensibilidad y el conocimiento adecuados, un docente puede permitir, o incluso participar inconscientemente, en comentarios, bromas o chistes homófobos, bífobos o tránsfobos. Esto normaliza la discriminación, legitima el acoso y afecta gravemente la autoestima, el desarrollo emocional y el rendimiento académico de los estudiantes LGTBIQA+ (Pichardo y Puche, 2019).

La implicación activa del profesorado en su proceso formativo es necesaria para transmitir una visión educativa sensible con el alumnado LGBTIQ+, respetando la pluralidad y comprometida con la inclusión de todo el alumnado (Sánchez, 2024). La educación es un pilar fundamental en la construcción de una sociedad justa, equitativa y respetuosa. Dentro de este marco, la formación del profesorado en diversidad sexogenérica se erige como una necesidad imperiosa, trascendiendo la mera actualización curricular para convertirse en una herramienta indispensable para garantizar la inclusión y el bienestar de todo el alumnado.

Autores como Nieto y Martín proponen: “aumentar la formación del profesorado para actuar frente a ellas, prevenir desde edades más tempranas y educar desde la tolerancia y el respeto a la diversidad” (2016, p. 1151). Además, una buena formación en la materia previene el bullying transfóbico, como afirma Martínez et al. (2013):

En situaciones de inexistencia de apoyo familiar o del profesorado de los centros educativos, existe una clara vinculación entre el acoso escolar homofóbico que soportan los adolescentes y jóvenes LGTBI+, el sentimiento de desesperanza que experimentan, y el consiguiente riesgo de ideación, planeación e intento de suicidio por su parte. (p. 83)

Debemos enfocar la formación inicial del profesorado hacia la atención a la diversidad sexogenérica, en estas líneas, Lamarca (2013), postula que la formación de profesionales de la educación debe centrarse en la inclusión de todo el alumnado y por ende el alumnado LGBTIQ+. Es cierto que existe la necesidad de acercar al profesorado a la realidad del alumnado LGTBIQA+ y a sus familias para entender las necesidades de estos colectivos. Para poder trabajar con la inclusión en el aula, es muy importante la actitud del profesorado frente a la diversidad. Por lo que se deben realizar cambios en la mentalidad del profesorado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los criterios, poner la mirada en cuanto a una escuela inclusiva (Pichardo y Puche, 2019).

Es crucial que las administraciones educativas asuman su responsabilidad, promoviendo y facilitando programas de formación continua y de calidad para todo el profesorado. Además, es fundamental involucrar a expertos en diversidad sexual, asociaciones LGTBIQ+ y al propio alumnado en el diseño y la implementación de estas formaciones, garantizando que sean pertinentes, actualizadas y sensibles a las realidades vividas (Sánchez, 2024).

Por ello, es importante plantear desde la formación inicial del profesorado, propuestas prácticas de innovación docente centradas en el fomento de la inclusión a la diversidad sexogenérica, donde el futuro profesorado sea el protagonista del proceso de aprendizaje. Desde este enfoque, desde la formación inicial del futuro profesorado de Educación Primaria propiciamos una escuela inclusiva con al alumnado LGBTIQ+. La formación del profesorado en diversidad sexogenérica no es una opción, sino una responsabilidad ética y pedagógica ineludible.

Es la clave para construir aulas y centros educativos verdaderamente inclusivos, donde el alumnado, independientemente de su orientación sexual o identidad de género, pueda desarrollarse plenamente, sentirse seguro y reconocido. Al invertir en esta formación, estamos invirtiendo en un futuro más justo, equitativo y respetuoso para todos. La formación docente contribuye a un ambiente escolar donde la diversidad es valorada, se previenen situaciones de discriminación y se promueve el bienestar de toda la comunidad educativa.

Esto reduce el absentismo escolar y mejora el rendimiento académico del alumnado LGTBIQ+.

Planteamos en el presente capítulo una experiencia innovadora desde la óptica de la pedagogía queer, realizada con el alumnado de segundo curso b del grado de Educación primaria de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Desde la metodología de la investigación acción participativa, el alumnado ha sido un agente activo de su proceso de formación, descubriendo referentes LGBTIQ+ y transformando su futuro docente hacia una escuela libre de LGTBIQfobia.

1.1. Pedagogía queer: contrapedagogías de la endocisheteronormatividad

Debemos ser consciente que la educación, en su sentido más amplio, ha sido tradicionalmente un espacio donde se reproducen y perpetúan las normas sociales dominantes. Sin embargo, en las últimas décadas, ha emergido un campo de estudio y práctica conocido como la Pedagogía Queer, que busca dismantlar estas estructuras hegemónicas y construir entornos educativos más inclusivos, equitativos y transformadores (Penna,215). Arraigada en la teoría queer, esta pedagogía no se limita a visibilizar las identidades sexuales y de género no normativas, sino que va más allá, cuestionando la propia noción de "normalidad" y proponiendo una revisión radical de los currículos, las prácticas docentes y las relaciones de poder en el aula (Granero y Manzano, 2018).

La Pedagogía Queer no surge en un vacío, sino que bebe directamente de las fuentes de la teoría queer, un campo interdisciplinario que emergió en la década de 1990 y que, a grandes rasgos, cuestiona las categorías binarias de sexo y género, la heterosexualidad como norma y la estabilidad de las identidades. Autores como Butler (1990), con su concepto de la performatividad de género, y Sedgwick (1998), con su exploración de las "epistemologías del armario", sentaron las bases para entender cómo las identidades son construidas socialmente y cómo el poder opera a través de la normatividad.

Al trasladar, como señala Britzman (205), estos postulados al ámbito educativo, la Pedagogía Queer reconoce que la escuela no es un espacio neutral, sino un sitio donde se negocian y se imponen significados sobre el cuerpo, la sexualidad y la identidad. Las normas endocisheteronormativas se infiltran en los libros de texto, en las dinámicas del aula, en las expectativas sobre el comportamiento de los niños y las niñas, y en la invisibilización de experiencias diversas.

La Pedagogía Queer se propone interrumpir esta reproducción, desestabilizando las categorías fijas y creando un espacio para lo "queer" en su sentido más amplio: lo extraño, lo disidente, lo que se resiste a la clasificación (Flores, 2018). Una de las premisas fundamentales de la Pedagogía Queer es que la sexualidad y el género son construcciones sociales y culturales, y no realidades fijas y naturales. Esto implica que la educación debe ser consciente de cómo estas construcciones influyen en las experiencias de aprendizaje del alumnado (Hooks,2017).

Para autores como Kumashiro (2002), uno de los pioneros en aplicar la teoría queer a la educación, la pedagogía queer no se trata simplemente de añadir contenidos sobre diversidad sexual o de género al currículo, sino de repensar la propia estructura de la educación. Kumashiro, en su obra "Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy"

(2002), argumenta que la educación "normal" a menudo oprime a los estudiantes al perpetuar discursos normativos. Su propuesta es una "pedagogía de la desestabilización", que busca incomodar y desafiar las suposiciones arraigadas sobre la identidad y el conocimiento. Esto no implica simplemente enseñar sobre lo "queer", sino más bien "enseñar de forma queer", es decir, de una manera que desarticule las certezas y fomente la fluidez y la multiplicidad de perspectivas (Louro, 2001).

Entre los principios clave de la Pedagogía Queer siguiendo a Britzman (1995), la Pedagogía Queer se distingue de enfoques más superficiales sobre la diversidad por varios principios clave que la convierten en una herramienta pedagógica profundamente transformadora:

1. **Desestabilización de las normas.** El objetivo principal no es simplemente "tolerar" la diversidad, sino cuestionar la propia existencia de una norma hegemónica. Esto implica examinar críticamente cómo las categorías de género, sexualidad, raza y clase se construyen y se imponen, y cómo estas construcciones limitan las posibilidades de ser y de aprender. Se busca desnaturalizar lo que se considera "normal" para revelar su carácter construido y, por tanto, mutable.
2. **Interseccionalidad.** Reconoce que las identidades no son monolíticas, sino que se intersectan de múltiples maneras. Una persona trans puede ser también una persona racializada, una mujer migrante o una persona con discapacidad. La Pedagogía Queer, influenciada por autoras como Crenshaw (1989), la cual acuñó el término "interseccionalidad", entiende que la opresión se experimenta de forma compleja y que las estrategias educativas deben abordar estas múltiples capas de privilegio y desventaja. Un enfoque interseccional en el aula implica ser consciente de cómo las diferentes identidades de los estudiantes se cruzan y cómo estas intersecciones influyen en su acceso al conocimiento y en su bienestar.
3. **Crítica a la hegemonía endocisheteronormativa.** Ataca directamente la idea de que la heterosexualidad y la cisgeneridad son las únicas orientaciones sexuales y de género "naturales" o "correctas". Esto implica visibilizar las experiencias LGBTIQ+, pero también cuestionar la lógica binaria de género y la heteronormatividad implícita en muchos aspectos del currículo y la cultura escolar.
4. **Enfoque en la experiencia vivida.** Valora las voces y experiencias de los estudiantes, especialmente aquellos cuyas identidades y experiencias son marginadas. Se busca crear un espacio donde el alumnado pueda explorar sus propias identidades de forma segura y donde sus vivencias sean reconocidas como formas válidas de conocimiento.
5. **Pedagogía crítica y emancipadora.** Alineada con la pedagogía crítica de Freire (1970), la Pedagogía Queer busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio. No se trata solo de transmitir información, sino de fomentar la reflexión crítica sobre las injusticias y de desarrollar herramientas para resistir y transformar las estructuras opresivas. En este sentido, la educación se convierte en un acto de liberación.

6. **Reconceptualización del conocimiento.** Cuestiona qué se considera "conocimiento válido" y quién lo produce. Propone incluir perspectivas y epistemologías que han sido históricamente marginadas, como las provenientes de las comunidades LGBTIQ+, las mujeres, las personas racializadas o las culturas indígenas. Esto implica una revisión de los currículos para incluir historias, obras y voces diversas que desafíen las narrativas dominantes.

La aplicación de la Pedagogía Queer en el aula presenta desafíos significativos, pero también abre un vasto campo de posibilidades para la innovación educativa. Los retos incluyen la resistencia de los sistemas educativos tradicionales, la falta de formación de los docentes, el conservadurismo de algunas familias y comunidades, y la propia complejidad de abordar temas de identidad y sexualidad de manera sensible y apropiada para la edad (Planella y Pie, 2012).

Sin embargo, es necesario llevar la Pedagogía Queer de manera práctica al aula, existen diversas estrategias para incluir la Pedagogía Queer en la práctica educativa como las que planteamos a continuación:

1. **Revisión curricular.** Implica examinar los planes de estudio para identificar y desafiar los sesgos endocisheteronormativos. Esto puede significar la inclusión de literatura, historia y ciencia que reflejen la diversidad sexual y de género, o la crítica de las narrativas dominantes que invisibilizan estas experiencias. No se trata solo de "añadir" sino de "reimaginar" el currículo.
2. **Desarrollo de un lenguaje inclusivo.** Fomentar el uso de un lenguaje que no asuma el género o la orientación sexual de los estudiantes y sus familias. Esto incluye el uso de pronombres neutros cuando sea apropiado, la evitación de binarios de género innecesarios y la promoción de un vocabulario que celebre la diversidad.
3. **Creación de espacios seguros.** Establecer un ambiente de respeto y seguridad donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus identidades y hacer preguntas sin miedo al juicio o la discriminación. Esto requiere un compromiso explícito del docente con la inclusión y la lucha contra el acoso.
4. **Formación docente.** Proporcionar a los educadores la formación necesaria para comprender la teoría queer y sus implicaciones pedagógicas. Esto incluye el desarrollo de habilidades para facilitar discusiones sensibles, manejar situaciones de acoso y crear planes de estudio inclusivos.
5. **Pedagogía del asombro y la incertidumbre.** Siguiendo a autores como Kumashiro (2002), la Pedagogía Queer invita a la incertidumbre y al asombro en el proceso de aprendizaje. En lugar de ofrecer respuestas definitivas, se fomenta la exploración de preguntas complejas sobre la identidad, el cuerpo y la sociedad, aceptando que no todas las respuestas son binarias o simples.
6. **Intervención en materiales didácticos.** Criticar y, cuando sea posible, modificar o complementar los materiales didácticos que perpetúan estereotipos de género o invisibilizan la diversidad. Esto puede implicar la búsqueda de libros, videos y recursos que presenten una gama más amplia de identidades y experiencias.

7. **Fomento del pensamiento crítico.** Animar al alumnado a cuestionar las normas sociales, los estereotipos y las representaciones mediáticas de género y sexualidad. El objetivo es desarrollar en ellos la capacidad de analizar críticamente el mundo que les rodea y de identificar las estructuras de poder que operan en él.

1.2. Queerizar la formación del profesorado: hacia un "queericulum" contrahegemónico

La implementación de un "queericulum" contrahegemónico no está exenta de desafíos. La resistencia puede venir de la propia institución educativa, de las familias, o incluso de los futuros docentes que internalizan la norma (Sánchez,2010). La formación del profesorado, en su diseño y práctica actual, tiende a reproducir un currículo hegemónico que silencia o patologiza las identidades y experiencias no conformes con la norma endocisheterosexual. Esto se traduce en la invisibilización de las realidades LGBTIQ+ en las aulas, la falta de herramientas para abordar el acoso y la discriminación, y la perpetuación de un ambiente escolar que, lejos de ser seguro y acogedor, puede ser hostil para estudiantes y docentes disidentes (Alegre, 2015).

La pedagogía queer emerge como una herramienta crítica para desestabilizar los cimientos de la endocisheteronormatividad. Autoras como Britzman (1995), señala la necesidad de una aproximación pedagógica que desafiara la lectura "heteronormativa" del mundo. Britzman (1995), entre otros, ha puesto de manifiesto cómo la educación formal, a menudo, refuerza las normas de género y sexualidad, limitando la posibilidad de autoexploración y expresión para estudiantes y educadores.

Para construir un "queericulum" que desafíe lo establecido, es fundamental apoyarse en la teoría queer y sus principales exponentes. Butler (1990), con su concepto de performatividad de género, nos permite entender que el género no es una esencia innata, sino una construcción social que se reitera y se reproduce a través de actos cotidianos y discursos. Aplicado a la formación docente, esto implica desnaturalizar las expectativas de género en el aula y en la interacción pedagógica. Los profesores y futuras profesoras necesitan comprender que las identidades son fluidas y performativas, no estáticas ni binarias.

En esta línea Sedgwick (1999), revela cómo el binarismo sexual y la heteronormatividad organizan el conocimiento y las relaciones sociales, imponiendo un silencio y una invisibilidad a las experiencias queer. Un "queericulum" buscaría abrir ese armario, haciendo visibles y valorando las diversas sexualidades e identidades, no como excepciones, sino como parte integral de la experiencia humana. Esto requiere que los programas de formación docente incluyan contenidos explícitos sobre diversidad sexual y de género, historia LGBTIQ+, y estrategias pedagógicas inclusivas.

Autoras como Lopes Louro (2004) ha sido fundamental en la articulación de la pedagogía queer con el currículo, resaltando cómo este último es un espacio de producción y disputa de significados sobre el cuerpo y la sexualidad. Louro (2004) enfatiza la precariedad e inestabilidad de las identidades y la necesidad de un currículo que reconozca y celebre la diferencia, en lugar de intentar normalizarla. Su trabajo impulsa a pensar en la formación docente como un proceso de deconstrucción de saberes arraigados y de construcción de nuevas sensibilidades.

Un "queericulum" contrahegemónico en la formación del profesorado no se limita a añadir un módulo sobre "diversidad sexual". Implica una reconfiguración radical de los contenidos, las metodologías y las relaciones pedagógicas. Algunos elementos clave siguiendo a Lopes Louro (2004) serían:

- Deconstrucción de la heteronormatividad en todas las áreas. Esto significa cuestionar cómo se enseña la historia, la literatura, las ciencias o incluso las matemáticas, para identificar y desafiar los sesgos heteronormativos y cisnormativos. Por ejemplo, al estudiar la familia, no solo se presentan modelos tradicionales, sino también familias diversas.
- Incorporación de pedagogías críticas y feministas. Autoras como Hooks (2017), ofrecen marcos para una educación que fomente la liberación y la resistencia. Las pedagogías feministas, con su énfasis en la experiencia, la horizontalidad y el diálogo, son aliadas naturales de la pedagogía queer.
- Análisis interseccional. La formación debe capacitar a los futuros docentes para comprender cómo las identidades se cruzan y cómo las opresiones se suman. No es lo mismo ser un estudiante gay cisgénero que una estudiante trans racializada. La interseccionalidad, concepto acuñado por Crenshaw (1989), es crucial para una comprensión profunda de las injusticias y para desarrollar prácticas pedagógicas equitativas.
- Fomento de la reflexividad docente. El profesorado debe ser capaz de examinar sus propias posiciones, prejuicios y experiencias en relación con el género y la sexualidad, el propio profesorado necesita saber sobre la teoría queer, enfatizando la importancia de la autoconciencia y la apertura.
- Creación de espacios seguros y afirmativos. La formación debe equipar a los docentes para construir aulas donde todas las identidades sean validadas y respetadas, donde el bullying LGBTIQ+ sea activamente prevenido y donde se promueva una cultura de aceptación y celebración de la diversidad.

Por todo ello, queerizar el aula implica entender que el género no es una cualidad innata y fija (hombre/mujer) sino una construcción social y cultural que puede ser fluida y diversa (Carrera, 2013). Esto significa reconocer la existencia de identidades no binarias, transgénero y otras, no como "excepciones", sino como parte intrínseca de la diversidad humana. La profundidad aquí reside en cuestionar las bases del lenguaje, la organización de los espacios como los baños, las filas por género y las expectativas de comportamiento que históricamente se han adscrito rígidamente a dos categorías. Frente a esto, es esencial que la formación del profesorado empodere a los futuros docentes con herramientas para la resistencia pedagógica. Como señala Sánchez Sáinz (2010), la pedagogía queer implica una deconstrucción permanente de los discursos y prácticas institucionalizadas, buscando subvertir las nociones de justicia educativa y de inclusión que a menudo están alojadas en lógicas capitalistas y coloniales.

Queerizar la formación del profesorado hacia un "queericulum" contrahegemónico es un imperativo ético y pedagógico. Implica un compromiso profundo con la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la plena humanidad de todas las personas. A través de la

deconstrucción de lo normativo, la visibilización de lo invisibilizado y la construcción de prácticas inclusivas, los futuros docentes pueden ser agentes de cambio en la creación de escuelas verdaderamente democráticas y emancipadoras (Trujillo,2015). La labor es compleja y continua, pero el horizonte de una educación que celebra la diversidad sexogenérica en todas sus formas bien merece el esfuerzo de toda la comunidad educativa.

II. Objetivos

Para hablar de objetivos hacemos referencia a Rodríguez y Valldeoriola (2009), estos autores defienden que la esencia de un trabajo de investigación reside en el planteamiento de uno o varios objetivos y la finalidad con la que se establecen, manteniendo una coherencia con la metodología que se establece en el proceso de investigación.

El objetivo general de este trabajo es formar al alumnado del grado de Educación Primaria en atención a la diversidad sexogenérica a través de la investigación en personas referentes LGBTIQ+, para construir una escuela inclusiva.

De este objetivo general nace otros específicos como:

- Analizar el imaginario del profesorado ante la diversidad sexogenérica.
- Conocer la formación en diversidad sexogenérica del profesorado de Educación Primaria.
- Comprender las pautas de actuación que se llevan a cabo para trabajar la diversidad sexogenérica.
- Conocer los estereotipos de géneros más significativos tiene el futuro profesorado.

III. Propuesta queer: descubriendo referentes LGBTIQ+

La presente experiencia educativa que planteamos se llevó a cabo con el alumnado del grado de Educación Primaria, concretamente del segundo curso b, formado por 58 personas, en las que 51 son mujeres y 7 son hombres.

La metodología usada ha sido la Investigación-Acción Participativa (IAP) no es meramente una metodología; es un paradigma que busca la transformación social a través de la colaboración entre investigadores y comunidades (Latorre,2007). A diferencia de los enfoques tradicionales que establecen una clara dicotomía entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio, la IAP disuelve estas barreras, empoderando a los participantes para que sean agentes activos en la producción de conocimiento y en la resolución de sus propias problemáticas.

Como señala García-Pérez et al., 2011, la IAP nos invita a repensar el rol del investigador, a valorar el conocimiento local y a construir futuros más justos y equitativos a través de la acción colectiva y reflexiva. Es un testimonio de que el conocimiento más profundo y significativo a menudo surge cuando aquellos que viven los problemas se convierten en los principales arquitectos de sus soluciones. En el contexto actual, la IAP sigue siendo relevante como una respuesta a los desafíos de la complejidad social y la necesidad de enfoques más democráticos en la producción de conocimiento.

Subscribimos que pesar de los avances en diversidad sexogenérica, la creación de espacios genuinamente seguros y representativos para el alumnado queer sigue siendo un reto. Esto va más allá de simplemente "tolerar" la diversidad; implica activamente visibilizar las diferentes identidades, incorporar sus experiencias en el currículo, ofrecer referentes positivos y fomentar un ambiente donde el respeto y la celebración de la diferencia sean la norma. La ausencia de esta representación puede generar sentimientos de aislamiento, vergüenza o exclusión, impactando negativamente en el bienestar y el rendimiento académico.

Por todo lo expuesto, partiendo de comentarios por parte del alumnado y dialogando en clase con el alumnado, el cual alude que desconoce personas referentes LGBTIQ+ en diferentes campos de la Ciencia, Artes. Surge la experiencia didáctica de innovación de descubrir referentes LGBTIQ+ en diferentes áreas, como una medida para avanzar a través de la formación inicial del profesorado

Para que el alumnado conozca personas referentes LGBTIQ+, la deconstrucción de la endoheteronormatividad en el currículo oculto es un desafío que exige una mirada crítica y reflexiva por parte de los docentes. El currículo oculto, entendido como el conjunto de normas, valores y creencias que se transmiten de forma implícita en la escuela a menudo refuerza la idea de la heterosexualidad como la única orientación sexual "normal" o "natural" (Jackson, 1968). Esto se manifiesta en la ausencia de referentes LGTBIQA+ en los materiales didácticos, en los ejemplos utilizados en clase, en la celebración exclusiva de modelos familiares heteroparentales, o incluso en los chistes o comentarios que se permiten en el aula.

El profesorado debe tomar conciencia de cómo estas prácticas, aparentemente inocuas, contribuyen a la invisibilización y marginación de los estudiantes LGTBIQA+. La tarea es, por tanto, una de "desaprendizaje" de las lógicas endocisheteronormativas arraigadas, para poder construir un currículo explícito e implícito que celebre la diversidad y valide todas las formas de ser y amar. Esto implica un examen constante de las propias actitudes y sesgos, así como una disposición a cuestionar las narrativas dominantes.

La presente investigación se articuló en las siguientes fases:

- **1ª Fase: Formación en diversidad sexogenérica.** En esta fase se formó al alumnado en conceptos claves sobre diversidad sexogénica a través de la metodología de flipped classroom. El alumnado fue descubriendo a través de diversos materiales en distintos formatos que se les proporcionó en el campus virtual, conceptos claves que les ayudaron a entender y descubrir la temática de trabajo.

- **2ª Fase: Investigación.** Posteriormente, una vez que el alumnado tenía conocimientos sobre la diversidad sexogenérica, se organizaron por grupos de trabajo, cada grupo investigó a una persona referente LGBTIQ+ en diferentes campos a lo largo de la historia. Entre el listado de personas nos encontramos con: Sylvia Rivera, Safo de Lesbo, Marsha P. Johnson, Virginia Woolff, Ifti Nasi, Martha Shelley, Harvey Milk, Audre Lorde, entre otras...

- **3º Fase: Elaboración.** Seguidamente, cada grupo elaboro un poster con las aportaciones más relevantes de los referentes LGBTIQ+ investigados.

- **4º Fase: Exposición.** Se realizó una exposición interactiva donde asistió alumnado de otros cursos de Educación Primaria, donde cada grupo explico su poster, de una manera interactiva, dialogando y reflexionando de la importancia de conocer estos referentes LGBTIQ+.

- **5º Fase: Diario y puesta en común de aprendizajes.** Para finalizar cada alumno y cada alumna escribió en un diario los aprendizajes adquiridos, reflexiones, propuestas didácticas y se pusieron en común, propiciando el dialogo conjunto de todas las personas participantes en la presente investigación.

IV. Resultados

Como se refleja en la presente experiencia didáctica inclusiva, la formación inicial del profesorado es un pilar básico para poder construir una escuela que atienda a la diversidad sexogenérica; esta investigación demuestra que la necesidad de formar al profesorado para trabajar la diversidad sigue siendo una asignatura pendiente en los planes de formación inicial del profesorado. Se puede decir que, la formación inicial del profesorado con respecto a la atención a la diversidad del alumnado LGBTIQ+, requiere de la reflexión e investigación por parte de estos profesionales en su formación inicial; ya que así descubrirán y construirán sus propios conocimientos sobre cómo se debe realizar una buena educación de calidad.

Todo eso para, en definitiva, conseguir una mayor inclusión en el aula de todo el alumnado y avanzar en la inclusión educativa. Es interesante destacar la implicación del alumnado en todo el proceso formativo y el cambio positivo que se ha producido a lo largo de las diversas fases, favoreciendo conocimientos, procedimientos y actitudes

Finalmente, la inclusión de la diversidad sexogenérica en el ámbito educativo no puede ser vista como una tarea aislada, sino como parte de un proyecto educativo integral de transformación social. El profesorado, al abordar estas temáticas, se convierte en un agente de cambio que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa. Como señaló Bourdieu (1984), la escuela es un espacio de reproducción de las desigualdades sociales, pero también puede ser un lugar de resistencia y emancipación. Al cuestionar las normas endocisheteronormativas y promover la diversidad sexogenérica, el profesorado está desafiando estructuras de poder arraigadas y contribuyendo a la creación de una ciudadanía más crítica y consciente.

Esto implica no solo enseñar sobre diversidad sexogenérica, sino también vivir la diversidad en la práctica pedagógica, desde la óptica queer, modelando el respeto, la empatía y la apertura en todas las interacciones, a profundizar en los desafíos del profesorado frente a la diversidad sexogenérica nos lleva más allá de la mera inclusión. Exige una comprensión interseccional, una deconstrucción consciente de la endocisheteronormatividad en el currículo oculto, el desarrollo de competencias comunicativas y de acompañamiento emocional, y un compromiso con la escuela como agente de transformación social.

Es un camino continuo de aprendizaje y reflexión, que no solo beneficia al alumnado LGTBIQA+, sino que enriquece a toda la comunidad educativa, preparándola para una sociedad cada vez más diversa y compleja. La capacidad del profesorado para abrazar este desafío determinará en gran medida la construcción de una educación verdaderamente liberadora para todo el alumnado. Al descubrir, por parte del alumnado, futuro profesorado de

Educación Primaria estos referentes LGBTIQ+, al compartir sus historias y logros, desempeñan un papel fundamental en la desconstrucción de prejuicios, la inspiración de futuras generaciones y la validación de identidades.

En un mundo que avanza hacia una mayor inclusión y comprensión, la visibilidad de las personas LGBTIQ+ se ha vuelto más crucial que nunca. Sin embargo, la simple existencia de individuos LGBTIQ+ no es suficiente; es la necesidad de conocer referentes LGBTIQ+ lo que verdaderamente impulsa el progreso social, la aceptación personal y la construcción de comunidades más fuertes y empáticas.

Una de las razones más apremiantes para destacar a los referentes LGBTIQ+ es su capacidad para romper estereotipos y combatir la ignorancia. Durante mucho tiempo, las narrativas dominantes han relegado a las personas LGBTIQ+ a la invisibilidad o las han encasillado en representaciones limitadas y a menudo distorsionadas. Conocer referentes LGBTIQ+ exitosos en diversas áreas, desde la ciencia y la política hasta el arte y el deporte, demuestra que la orientación sexual o la identidad de género no definen la capacidad o el potencial de una persona. Estos referentes desafían las nociones preconcebidas y permiten que la sociedad vea a las personas LGBTIQ+ como individuos complejos, talentosos y valiosos.

Además de dismantelar prejuicios externos, la visibilidad de referentes LGBTIQ+ es vital para el desarrollo y bienestar de las propias personas LGBTIQ+ especialmente para los jóvenes. Crecer en un entorno donde la propia identidad es a menudo marginada o invisibilizada puede generar sentimientos de aislamiento, vergüenza y confusión. Al ver a otros que han recorrido caminos similares y han logrado éxito y felicidad, los jóvenes LGBTIQ+ encuentran modelos a seguir que les ofrecen esperanza y validación.

Estos referentes les muestran que no están solos, que es posible vivir una vida plena y auténtica, y que su identidad es una fuente de fortaleza, no de debilidad. La existencia de figuras públicas que abiertamente viven su verdad puede ser un salvavidas emocional, inspirando a muchos a aceptar su propia identidad y a forjar su propio camino.

Finalmente, el conocimiento de referentes LGBTIQ+ enriquece a la sociedad en su conjunto al fomentar una cultura de respeto y empatía. Al comprender las experiencias, desafíos y contribuciones de las personas LGBTIQ+, la sociedad se vuelve más consciente de la diversidad inherente a la humanidad. Esto no solo promueve la tolerancia, sino que también estimula la defensa de los derechos humanos y la creación de políticas más inclusivas. Las historias de lucha y resiliencia de los referentes LGBTIQ+ pueden movilizar a aliados y construir puentes entre diferentes comunidades, llevando a una sociedad donde la igualdad y la dignidad sean derechos universales.

La profundización en la necesidad de conocer referentes LGBTIQ+ revela que su impacto es vasto y transformador. Son pilares para la formación de identidades saludables, catalizadores de la educación social y motores del cambio político. Su visibilidad es una inversión en un futuro donde la diversidad sea una fortaleza celebrada y donde cada individuo pueda vivir con orgullo y dignidad.

V. Conclusiones inacabadas

La Pedagogía Queer no es simplemente una tendencia pasajera o un nicho académico; es una propuesta educativa profunda y radical que busca transformar la escuela en un espacio de verdadera justicia y liberación. Al desafiar la endocisheteronormatividad y otras formas de opresión, esta pedagogía invita a repensar no solo lo que enseñamos, sino cómo enseñamos y, fundamentalmente, por qué enseñamos. Uno de los principales desafíos de la pedagogía queer radica en la resistencia arraigada de las instituciones educativas a cuestionar y desarticular las normativas endoheterocispatriarcales.

El currículo, las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos, la organización de los espacios e incluso las interacciones entre docentes y alumnado suelen estar impregnados de supuestos que invisibilizan o patologizan las identidades y expresiones no normativas. Romper con esta inercia requiere no solo de un cambio de mentalidad individual, sino de una profunda reestructuración sistémica que aborde desde la formación del profesorado hasta la elaboración de políticas educativas.

En un mundo cada vez más complejo y diverso, la Pedagogía Queer se presenta como una herramienta esencial para preparar a los estudiantes para la ciudadanía en una sociedad plural. Al fomentar la empatía, el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar las normas y la celebración de la diferencia, la Pedagogía Queer no solo beneficia a los estudiantes LGBTIQ+, sino a todos. Es una pedagogía para la liberación, para la autoexploración y para la construcción de un futuro educativo más justo, equitativo y verdaderamente humano. Su implementación no es solo deseable, sino urgente, para crear escuelas que sean faros de conocimiento y respeto, donde cada estudiante pueda florecer en su auténtica identidad.

En el corazón de una escuela queer yace un currículo que va más allá de la norma. Esto implica la integración de historias, perspectivas y contribuciones LGBTQIQA+ en todas las materias, desde la literatura y la historia hasta la ciencia y el arte. Se desafían las narrativas heteronormativas y endocisnormativas, presentando modelos a seguir diversos y visibilizando la experiencia queer. Esto no solo valida las experiencias del alumnado LGBTIQ+, sino que también educa a todo el alumnado sobre la diversidad sexogenérica.

Como hemos observado, en la presente investigación la falta de formación y sensibilización del profesorado en temas de género, sexualidad y diversidad es un obstáculo crucial. Muchos docentes, a pesar de su buena voluntad, carecen de las herramientas conceptuales y pedagógicas necesarias para abordar estas temáticas de manera informada, respetuosa y efectiva. La reproducción de estereotipos, la invisibilización de las experiencias queer y la falta de creación de espacios seguros pueden generar ambientes hostiles para el alumnado.

Un profesorado sin formación carece de las herramientas para identificar situaciones de acoso LGTBfóbico, intervenir eficazmente y ofrecer el apoyo necesario a las víctimas. Esta inacción puede tener consecuencias devastadoras para la salud mental del alumnado, incluyendo ansiedad, depresión, autolesiones y, en los casos más extremos, ideación suicida. Es indispensable invertir en programas de formación docente que promuevan la reflexión crítica, el conocimiento de las teorías queer y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Para evitar la superficialidad, la pedagogía queer debe ser un proceso de deconstrucción constante y autoreflexión. No se trata de "añadir" sino de "reimaginar" la educación desde una perspectiva que cuestione fundamentalmente las categorías, las normas y las jerarquías. Esto implica un compromiso a largo plazo con la justicia social y la equidad, que va más allá de las tendencias y las etiquetas. En última instancia, una escuela queer es un testimonio del poder de la educación como herramienta de liberación y empoderamiento. Al proporcionar un espacio donde las identidades LGTBIQA+ son no solo toleradas sino celebradas, estas escuelas están cultivando una nueva generación de individuos seguros de sí mismos, resilientes y preparados para contribuir plenamente a la sociedad, enriqueciéndola con su diversidad y perspectiva única.

A modo de conclusiones, se presenta la necesidad de formar de manera crítica y reflexiva en la atención a la diversidad sexogenérica al futuro profesorado para construir una escuela inclusiva. Una escuela inclusiva que visibilice las múltiples orientaciones sexuales e identidades de género, escuela que traspase el bullying LGBTIQfóbico, espacio escolar que desestabiliza la normalidad impuesta. El profesorado debe ser el protagonista activo de su aprendizaje, por ello debe reflexionar sobre su práctica educativa y revisar sus propios prejuicios con el fin de ofrecer nuevas prácticas de socialización al alumnado y ser un modelo, propiciando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas propuestas inclusivas con las diversidades sexo-genéricas.

VI. Referencias bibliográficas

- Alegre Benítez, C. (2015). *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Editorial UOC.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. University Press.
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight, *Educational Theory*, (45), 151-165.
- Britzman, D. (2005). "Educación Precoz". En S. Steinberg y S. Talburt (eds.), *Pensando "queer": sexualidad, cultura y educación*. Graó pp. 51-76.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Carrera Fernández, MV. (2013). Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista iberoamericana de educación* , (61),1-12.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalising the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *Feminist Theory and Antiracist Politics*, (8), 139-167.
- Flores, V. (2018). Afectos, pedagogías ,infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En VVAA, *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba:
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397
- Granero Andújar, A. y Manzano León, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 943-958.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive*. Routledge.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Louro, G. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queere*. Autêntica.
- Louro, G. L. (2001). Teoria Queer: Uma política pós identitária para a educação. *Estudos Feministas*, 9(2), 541-553.
- Nieto, M., & Martín, E. (2016). Diversidad sexual y de género: acoso escolar, discriminación, formación y actuaciones desde el centro educativo. XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Democracia y Educación en el Siglo XXI (pág. 1151). Sociedad Española de Pedagogía.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.
- Pichardo J. I. y Puche Cabezas, I. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro, *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 7(1), 10-26.
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Catarata.
- Sánchez Torrejón, B. (2024). Atención a la diversidad sexogenérica y educación inclusiva: caminando hacia una escuela arcoíris. *European Public & Social Innovation Review*, (9), 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-633>
- Santos, A.C. (2006). Entre a academia e o activismo: Sociologia, estudos queer e movimento LGBT em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (76), 91-108.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. La tempestad.
- Trujillo Barbadillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Revista Educacao y Pesquisa*, 41(nº especial),1527-1540. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>

Bionota de la persona coordinadora del libro



Dra. Begoña Sánchez Torrejón. Profesora Ayudante Doctora del departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Arte y Humanidades (Universidad de Cádiz). Máster en Género, Identidad y Ciudadanía (Universidad de Cádiz). Licenciada en Pedagogía (Universidad de Granada). Codirectora del Observatorio Andaluz de las diversidades sexogenéricas, salud y ciudadanía. Instituto Universitario de Investigación para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS), de la Universidad de Cádiz. Miembro de la Red Latinoamericana de Investigación y Transferencia de Estudios y Prácticas Sociales de Género (GENRED). Miembro de la RED LIESS: Red Iberoamericana para el Estudio Socio-histórico de las Sexualidades. Asesora del Consejo Independiente de Protección de la Infancia (España). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Diversidad LGTBIQ + (EDI) Universidad de Valencia. Miembro del grupo de investigación para medios de comunicación y educación (EDUCOM) HUM818. Profesora invitada en estancias de investigación en las siguientes universidades: Universidad de Salento (Italia); Centro de Estudios de Género de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil); Centro de Estudios de Género y Diversidad Sexual de la Universidad Pontificia de Valparaíso (Chile); Universidad Federal de la República; Montevideo (Uruguay); Centro de Estudios de Género, Cuerpo y Sexualidades. Investigadora principal del proyecto GFORCE. Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con temas LGTBIQA+ dotados con financiación pública. En cuanto a las publicaciones derivadas de su labor investigadora, cuenta con artículos en revistas indexadas sobre género y diversidad sexogenérica, autora de varios libros sobre educación y colectivo LGTBIQA+; además, ha participado en congresos internacionales y otros eventos científico-académicos sobre la temática LGTBIQA+.

Este libro surge de la profunda convicción de que la universidad no solo debe ser un reflejo de la sociedad, sino también un motor de cambio y transformación hacia una convivencia más justa y equitativa en los derechos de las personas LGBTIQ+ y la igualdad de género. A lo largo de estas páginas, que surge del proyecto GForce, un proyecto de asociación estratégica “EnForcing gender equality and contributing to sexual orientation respect in a Higher Education institutions alliance” financiado por el programa Erasmus +, exploraremos las intersecciones entre la institución académica y las realidades de las personas LGBTIQ+. Desentrañando los prejuicios arraigados, las ausencias en los currículos y las oportunidades desaprovechadas para construir entornos verdaderamente inclusivos. Examinaremos la urgencia de descolonizar el conocimiento, cuestionando las narrativas endocisheteronormativas que han dominado disciplinas enteras y proponiendo enfoques más inclusivos y representativos.

La universidad, pilar fundamental del conocimiento y la innovación, ha sido tradicionalmente concebida como un espacio de mérito y excelencia. Sin embargo, esta visión idealizada a menudo ha invisibilizado las barreras y desafíos que enfrentan la igualdad de género y los derechos de las personas LGBTIQ+. En un mundo cada vez más consciente de la riqueza que aporta la pluralidad, se hace imperativo repensar el papel de la educación superior en la promoción de la igualdad y la diversidad sexogenérica.

Nos adentraremos en sus páginas en el análisis de las políticas y prácticas universitarias, examinando cómo pueden y deben evolucionar para garantizar que toda la comunidad universitaria independientemente de su orientación sexual o identidad de género se sienta libre y con plenas posibilidades de desarrollo.

En este viaje, invitamos a cualquier persona comprometida con la construcción de una sociedad más justa con los derechos LGBTIQ+ y la igualdad de género a reflexionar, a disfrutar de su lectura y, sobre todo, a actuar. Porque solo a través de un compromiso colectivo y decidido podremos tejer ese futuro donde la igualdad y la diversidad sexogenérica dejen de ser aspiraciones para convertirse en la vibrante y enriquecedora realidad que nos rodea.