



TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA
CURSO ACADÉMICO 2023-2024
CONVOCATORIA JUNIO

UNA APROXIMACIÓN A LAS REALIDADES DE LA JUVENTUD LGB EN EL CONTEXTO DEPORTIVO EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA

AUTOR: Rojo González, Óscar

TUTOR: López Sáez, Miguel Ángel

En Madrid, a 10 de junio de 2024

*A mi madre, que la quiero con locura,
A mi abuelo Doro,
que huía de los prejuicios y me enseñó a vivir,
A todas mis amigas que me salvaron,
Y a todas las que lo siguen haciendo.*

Índice

1. Introducción	1
2. Objetivos	3
3. Método.	4
3.1 Participantes.....	4
3.2 Instrumento	4
3.3. Procedimiento	5
3.3. Análisis	5
4. Resultados.	7
4.1. LGBfobia en la etapa educativa.....	7
<i>Situaciones de discriminación LGBfóbica</i>	7
<i>Perpetuadores de la violencia</i>	7
<i>Falta de apoyo familiar</i>	8
<i>Reducción de la persona al prejuicio</i>	8
<i>Desinformación e invisibilización</i>	8
<i>Falta de referentes</i>	9
<i>Entorno hostil y no seguro</i>	10
<i>Estrategias de ocultación y experiencias de aceptación y visibilización</i>	11
4.2. La cisheteronormatividad como elemento central de la EF.....	13
<i>Intolerancia con el error y capacitismo</i>	14
<i>Vigilancia y corrección entorno a la binariedad de la expresión de género</i>	15
<i>Estereotipos, prejuicios y discriminación por ser mujer</i>	16
<i>Relación del éxito de las mujeres con su expresión de masculinidad</i>	16
<i>Alejamiento de la práctica deportiva</i>	17
<i>Inseguridad y hostilidad en los vestuarios</i>	18
4.3. Ámbito docente y entorno en las clases de EF	19
<i>Falta de acompañamiento e intervención docente</i>	19
<i>Falta de formación docente</i>	20
<i>Falta de responsabilidad docente</i>	21
4.4. Perspectiva a futuro	22
<i>Caminando hacia una EF creadora de adherencia a la AF y potenciadora de la salud</i>	22
<i>Potenciación de pedagogías queer y horizontales</i>	23
5. Discusión y conclusiones	24
<i>Lineamientos de futuro y limitaciones</i>	26
6. Referencias.....	28
7. Anexos.....	34

Resumen

La juventud lesbiana, gay, bisex y trans (LGBT) se ve expuesta a situaciones de acoso y discriminación en el currículo educativo. De manera específica, en materias donde el dominio masculino ha sido y sigue siendo patente. Este trabajo, explora las percepciones de jóvenes deportistas en relación con sus experiencias en su etapa escolar dentro de la asignatura de Educación Física (EF).

Una muestra intencional de 12 personas participó en dos grupos de discusión. Los resultados indican la existencia transversal de LGBTfobia y de climas cisheteronormativos en EF mediante la desinformación constante, la falta de referentes, el refuerzo de la masculinidad hegemónica y la falta de ayuda y acompañamiento docente. Estos hallazgos destacan áreas clave para abordar el acoso y la discriminación en el ámbito educativo, y subrayan la necesidad de ampliar y profundizar en la investigación en este campo, como forma de iniciar un cambio de paradigma de la propia asignatura de EF.

Palabras clave: Educación Física, LGBT, Grupos de Discusión, Heteronormatividad

Abstract

Lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) youth are exposed to situations of harassment and discrimination in the educational curriculum. Specifically, in subjects where male dominance has been and continues to be evident. This paper explores the perceptions of young athletes in relation to their experiences in school within the subject of Physical Education (PE).

A purposive sample of 12 people participated in two focus groups. The results indicate the transversal existence of LGBTphobia and cisheteronormative climates in PE through constant misinformation, lack of referents, reinforcement of hegemonic masculinity and lack of help and teacher accompaniment. These findings highlight key areas for addressing bullying and discrimination in the educational setting, and underscore the need to broaden and deepen research in this field, as a way to initiate a paradigm shift in the subject of PE itself.

Keywords: Physical Education, LGBT, Discussion Groups, Heteronormativity, Heteronormativity

1. Introducción

La legislación educativa española ha avanzado en el abordaje de la diversidad sexual y de género (DSG). Muestra de ello, son las últimas reformas educativas que incluyen un abordaje de manera activa. Así, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece la inclusión de contenido sobre diversidad de género y orientación sexual, y subraya la necesidad de la educación sexual. Además de las políticas educativas, también existe legislación nacional específica sobre la DSG como la reciente Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGBTI que establece la incorporación de medidas en materia de educación como la coeducación, los currículos, los protocolos contra el acoso LGBTfobo o la formación del profesorado. Sin embargo, en la actualidad, diferentes estudios vienen alertando del escenario de políticas regionales que fomentan un discurso de odio amparadas bajo la premisa de la libertad de opinión (Oñoro, 2022; Torregrosa, 2022; Willem et al., 2022). Dichas políticas no sólo fomentan determinadas necronarrativas e imaginarios de odio, sino que se materializan en medidas educativas como el veto parental o la exclusión de contenidos LGBT (Gómez Abeja, 2022; Torrejón, 2022; Tejero, 2023; Sanmartín, 2020) que no favorecen la creación de escuelas seguras e inclusivas.

Esto sucede en un panorama donde el sistema educativo español ya venía adoleciendo de un abordaje integral en materia de la DSG (García y Gutiérrez, 2016; Castelar, 2014; Franco y Jiménez, 2015). Especialmente, existen materias curriculares y ámbitos que vienen percibiéndose más hostiles como lo son los de las STEM y la Educación Física (EF; Freeman, 2020; Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020; Wright y Delgado, 2023). Con respecto a esta última, diferentes estudios apuntan la existencia de una perspectiva curricular que fomenta la heteronormatividad, el heterosexismo, la homonegatividad y roles binarios de masculinidad y feminidad hegemónicas (Sáenz-Macana et al., 2021; Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020).

Todo ello, priva de los beneficios de la EF a aquellas personas que tienen identidades sexuales y de género menos normativas y hegemónicas. Lo que genera renuncias obligadas sobre los efectos positivos que la EF tiene para el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo, al fomentar hábitos y rutinas saludables, aumentar el bienestar psicológico, favorecer la concentración y el rendimiento académico, reducir los sentimientos de depresión y ansiedad, y aumentar la confianza y el autoestima (Stead y Nevill, 2010; Wiium, 2021).

Además de esta privación, el alumnado que disiente de la heteronorma se enfrenta a una constante marginalización, aislamiento, soledad y acoso que les aleja de la práctica de EF y Actividad Física (AF; Berg y Kokkonen, 2022). La heteronormatividad funciona como un régimen corrector y generador de violencias hacia todas aquellas personas que se desenmarcan en un patrón de género, de sexualidad, de prácticas y deseos asociados a la heterosexualidad (Méndez et al., 2017). La heteronormatividad no sólo la sufren las personas LGBT, sino también aquellas que pueden parecerlo y que se alejen

especialmente de lo masculino (López-Sáez et al., 2022). La heteronorma es sexista, binaria y LGBTfóbica; dado que tiene como objetivo el mantenimiento de la heterosexualidad como lo único aceptable (Colina, 2009; López-Sáez et al., 2020; Piedra et al., 2015). En el ámbito educativo, esta heteronormatividad utiliza la estrategia del acoso a través de violencia física, verbal y electrónica (Fernández Hawrylak et al., 2022). Se fomenta de esta forma la perpetuación de unos modelos inalterables basados en patrones sociales sobre lo que es ser femenino y lo que es ser masculino que se basan en la comprensión binaria del mismo (Castejón Costa, 2016). Se crea “un espacio de escrutinio, de control y dominio que impulsa el deseo heterosexual, así como la teatralización de los códigos sociales y lingüísticos asociados a la heterosexualidad normativa” (Ventureira, 2020, p. 80); y por tanto un espacio violento para cualquier forma perteneciente a la disidencia. En el caso de la EF, se articulan dinámicas que operan contraponiendo la masculinidad hegemónica de carácter atlético y fuerte y la otredad como algo incompatible. Frecuentemente, la EF valora la masculinidad hegemónica a través de la fuerza, la velocidad y la competitividad, y menosprecia a quienes se salen de ella (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019).

Según los datos del último estudio desarrollado por la European Union Agency for Fundamental Rights (FRA; 2020a), en España hasta un 27% de la juventud entre 15 y 24 años asegura haber presenciado comentarios negativos por ser o parecer LGBTI, y el 40%, manifiesta haber recibido acoso escolar. Además, para hacer frente a estas situaciones solo 4 de cada 10 jóvenes afirman haber tenido apoyo en la etapa escolar (FRA, 2020b). Otros estudios nacionales (COGAM, 2022) indican que ese acoso se dirige en mayor medida a chicos bisexuales y gays respectivamente. Además, hay un aumento significativo en el alumnado prejuicioso en este ámbito, siendo los chicos cisheterosexuales quienes se muestran más LGBTfóbicos (COGAM, 2022).

De manera más específica en la EF, la literatura académica destaca la situación de silenciamiento que sufrieron mujeres LB hasta bien entrados los años 80 (Landi et al., 2020). Desde los 90 a la actualidad, los estudios se han ido centrado de manera más amplia en las actitudes generales del alumnado sobre las personas LGBT, pero no tanto en las propias personas LGBT y sus experiencias (Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020). En definitiva, sigue existiendo una carencia significativa en el abordaje de esta temática (Landi et al., 2020). A nivel internacional, destacan el estudio de McGlashan (2013) analiza las vivencias de tres hombres gais en Nueva Zelanda, resaltando la opresión del sistema educativo heterosexista y temas como la masculinidad hegemónica, la discriminación y la soledad. De forma más actual, Storr et al., (2021) estudian jóvenes atraídos por el mismo género y género diverso, subrayando la importancia de las relaciones sociales, el entorno de bienestar y la falta de inclusión en entornos deportivos, proponiendo la visibilidad, la formación y las consecuencias para conductas LGBTfobas como elementos clave.

En España, los estudios que exploran las percepciones de la población LGBT en relación con la EF no superan la decena (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020). Devís-Devís et al., (2017) subrayan la heteronormatividad y binarismo en el sistema español

mediante el análisis de experiencias de personas trans, exponiendo la exclusión y rechazo que viven. Del mismo modo, López et al., (2022) afirman lo anterior y subrayan los vestuarios, las relaciones sociales y las actitudes en EF como puntos críticos.

Otros estudios resaltan la necesidad de una pedagogía queer efectiva, involucrando alumnado LGBT en la creación de entornos más positivos, así como la importancia de la formación docente en habilidades para enfrentar el bullying LGBTfóbico (Berg y Kokkonen, 2022; Earnshaw et al., 2020). En relación con el alumnado, Hortigüela-Alcalá et al. (2022) profundiza en las consecuencias que el entorno descrito causa, siendo algunas de estas: la presión social autoimpuesta, la soledad, el aislamiento, el rol pasivo en las clases, el rechazo a la EF o el intentar ser otra persona. En consonancia con este artículo, Greenspan et al. (2019) añade a lo anterior la implicación para la salud mental de los alumnos LGBT, y culpa de ello a la falta de formación docente y a la opresión institucional que no busca el cambio, distando mucho la realidad legislativa actual de la necesaria para conseguir una educación inclusiva. Cada vez son más las investigaciones internacionales que aseguran que una reorganización del centro educativo basada en el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa es necesaria para prevenir el acoso escolar, estableciendo a la legislación como un elemento central de este cambio (Sánchez y Saballs, 2016).

Por todo ello, es necesario abordar y explorar que ocurre con las personas LGBT en las aulas, con objetivo de analizar las experiencias de estas y localizar las brechas y desafíos actuales, especificando en el área de EF como entorno mucho más proclive a esta reproducción de patrones de género (Piedra de la Cuadra et al., 2013) y también como entorno donde este cambio de sensibilidad puede realizarse de forma más significativa (Piedra de la Cuadra et al., 2014b). Además, encontramos pocos estudios que analicen las experiencias de los jóvenes LGBT en España de 20 a 25 años en el contexto de la Educación Física, siendo esta información crucial para avanzar hacia una educación inclusiva.

2. Objetivos

Atendiendo a lo expuesto, este trabajo tiene como objetivo una aproximación a las percepciones de las personas LGB tienen de su paso por las clases formales de EF en sus etapas educativas obligatorias. Esta investigación de las experiencias de las personas LGB en el contexto de EF, observando problemáticas y oportunidades a su vez permitirá ver aspectos que tienen que ver con resiliencias individuales y colectivas, así como el planteamiento de acciones clave para la transformación socioeducativa.

3. Método.

3.1 Participantes

Participaron 12 jóvenes ($n = 12$) autoidentificados como LGB y con un rango de edad comprendido entre los 20 y 25 años ($M_{\text{edad}} = 22,58$, $DT = 1.66$), como puede verse en la Tabla 1. Se establecieron como criterios de inclusión para formar parte del estudio: (a) haber cursado su etapa de educación obligatoria dentro del sistema educativo español, (b) tener una edad de entre 20 y 25 años y (c) autoidentificarse como LGBT.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de las personas participantes

Participante	Orientación Sexual	Identidad de Género	Edad	Identidad de sus docentes
P1	Bisexual	Hombre	20 años	Hombre
P2	Gay	Hombre	24 años	Mujer
P3	Gay	Hombre	22 años	Hombre
P4	Gay	Hombre	21 años	Hombre
P5	Gay	Hombre	23 años	Hombre
P6	Bisexual	Hombre	24 años	Mixto
P7	Bisexual	Mujer	25 años	Mixto
P8	Lesbiana	Mujer	20 años	Hombre
P9	Lesbiana	Mujer	21 años	Hombre
P10	Bisexual	Mujer	24 años	Hombre
P11	Lesbiana	Mujer	24 años	Mixto
P12	Lesbiana	Mujer	23 años	Hombre

3.2 Instrumento

Se utilizaron grupos de discusión semiestructurados con preguntas abiertas, con el objetivo de entender a través del diálogo el significado de las percepciones de los participantes ante el fenómeno que se busca analizar. Se desarrollaron diferentes preguntas abiertas desde un planteamiento más macro a uno más micro para ir acercándonos de manera gradual considerando el devenir del grupo (Kvale, 2011), como puede observarse en la Tabla 2. Además, estas cuestiones se plantearon desde una perspectiva fenomenológica, buscando realizar un análisis exhaustivo y profundo de las experiencias considerando las ópticas encarnadas de las personas participantes (Duque y Granados, 2019).

3.3. Procedimiento

El reclutamiento de participantes se realizó a lo largo del segundo cuatrimestre académico, tras la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Rey Juan Carlos (Anexo I). El procedimiento de captación se realizó mediante un muestreo por bola de nieve (Naderifar et al., 2017). Se trabajó con una muestra intencional con el fin de abordar las experiencias con identidades concretas sin necesidad de alcanzar una representatividad (Barbour, 2013). Las personas participantes aceptaron participar en el estudio de forma voluntaria y desinteresada, además recibieron una hoja de informativa con el consentimiento informado (Anexo II).

Las personas participaron en 2 grupos de discusión, dentro de un espacio seguro y durante 60-90 minutos, aproximadamente. Los grupos fueron grabados, y a continuación, transcritos con el fin de realizar un análisis posteriormente y favorecer una visión del rol del moderador más horizontal (Ciesielska et al., 2018)

Se estableció en número de participantes en seis para cada grupo de discusión en base a las recomendaciones de la literatura (Manrique y Pineda, 2009; Barbour, 2013), de igual forma, se realizó una distinción en dos grupos de discusión en base a la identidad de género con la que se autoidentificaban los participantes. Esta distinción se realizó en base a afirmaciones de los estudios científicos, ya que se trata de configurar grupos de discusión que aseguren la existencia de al menos una característica común entre las personas que lo conformen, facilitando así el abordaje de temas complejos (Barbour, 2013).

3.3. Análisis

Los diálogos de los grupos de discusión se transcribieron literalmente y se comprobó su exactitud. Posteriormente, se realizó un análisis temático en función de la estructura de las preguntas planteadas previamente y de la estructura emergente tras el análisis del relato (Braun y Clarke, 2006, 2021). Esta doble categorización puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Estructuración de las categorías de análisis

Guion orientativo de preguntas planteadas	Categorías en función de la estructura de la entrevista	Categorías emergentes en función de los temas aparecidos
¿Qué tal tus experiencias en el colegio? ¿Alguna que quieras contar en relación con lo LGBT?	LGBfobia en la etapa educativa	Situaciones de discriminación LGBfóbica
		Perpetuadores de la violencia
		Falta de apoyo familiar

<p>¿Pudiste compartir lo relativo a tu identidad sexual y de género? ¿Qué asignaturas te gustaban más? ¿En alguna se abordó algo relativo a lo LGBT?</p>		<p>Reducción de la persona al prejuicio</p> <p>Desinformación e invisibilización</p> <p>Falta de referentes</p> <p>Entorno hostil y no seguro</p> <p>Estrategias de ocultación y experiencias de aceptación y visibilización</p>
<p>¿Si te digo Educación física, tú que me dices?</p> <p>Cuéntame sobre tus clases de Educación Física. ¿Cómo eran? ¿Cómo te sentías en ellas?</p> <p>¿Qué tipo de actividades realizabas en clase de educación física? ¿Qué actividades te gustaban y cuáles no?</p> <p>¿Cómo era tu relación con tus compañeros de educación física?</p>	<p>La cisheteronormatividad como elemento central de la EF</p>	<p>Intolerancia con el error y capacitismo</p> <p>Vigilancia y corrección entorno a la binariedad de la expresión de género.</p> <p>Estereotipos, prejuicios y discriminación por ser mujer</p> <p>Relación del éxito de las mujeres con su expresión de masculinidad</p> <p>Alejamiento de la práctica deportiva</p> <p>Inseguridad y hostilidad en los vestuarios</p>
<p>¿Cómo era tu profesor? ¿Cómo se comportaba?</p> <p>¿Usabas los vestuarios en educación física? ¿Cuál fue tu experiencia en estos espacios?</p>	<p>Ámbito docente y entorno en las clases de EF</p>	<p>Falta de acompañamiento e intervención docente</p> <p>Falta de formación docente</p> <p>Falta de responsabilidad docente</p>
<p>¿Como crees que se podría modificar la actividad física para ser más inclusiva? ¿Qué hubieses necesitado?</p>	<p>Perspectiva a futuro</p>	<p>Caminando hacia una EF creadora de adherencia a la AF y potenciadora de la salud</p> <p>Potenciación de pedagogías queer y horizontales</p>

4. Resultados.

Los resultados se exponen según la estructura temática especificada, combinando la organización de la entrevista con las categorías que han surgido durante el proceso.

4.1. LGBfobia en la etapa educativa

Para comenzar los grupos de discusión, se pidió que se expresasen las percepciones y sentimientos con respecto a sus experiencias siendo LGB en la etapa educativa de forma general. También en relación con el contexto escolar, se plantearon preguntas relacionadas el tratamiento y abordaje de cuestiones LGB, identidad sexual y de género.

Aparecieron diferentes subtemas: discriminación LGBfóbica, perpetuadores de la violencia, sin apoyo familiar reducción de la persona al prejuicio, desinformación e invisibilización, falta de referentes, entorno hostil y de ocultarse a aceptarse

Situaciones de discriminación LGBfóbica

La existencia de LGBfobia en la etapa educativa se evidenció con testimonios como:

P1 “yo al final mi cole era muy pequeño y el insulto a la cara pasaba muy de vez en cuando, pero comentarios feos, homófobos, machistas...eran habituales. Sobre todo, más en primaria que me insultaban pues mariquita, maricón y estas cosas porque me gustaban las mismas cosas que a las niñas. Yo salía del cole bastante mal”

P5 “mi etapa primaria si estuvo marcada por esos insultos, vejaciones, miradas, llamándome maricón, niña...a la más mínima oportunidad”

P3 “a mí sí que me llamaban gay y me insultaban con eso, y eran tus propios compañeros que se supone que eran tus amigos”

P8 “a principios de tercero de primaria las chicas empezaron a meterse conmigo, que si marimacho, que sí que larga llevas la falda, que si vete con los chicos...”

Perpetuadores de la violencia

Se subrayó a los hombres cisheterosexuales como quienes más realizaron estas conductas:

P12 “yo fui testigo de comportamientos LGBTfóbos en el cole, y casi siempre eran los hombres cishetero quien los tenían. Yo intentaba no estar cerca, porque me tocaba como muy personal y me afectaba no poder hacer nada para no ser yo la próxima”

P11 “en mi cole, la discriminación y bullying estaba más dirigida a hombres afeminados, que, a mujeres, también igual porque ya lo estábamos por ser mujeres y eso ocultaba la LGBTfobia, ósea al final los hombres ocupan todos los espacios y las mujeres unos espacios reducidos, entonces si eres hombre y no

estas en tu espacio, llama más la atención y también como los hombres están en muchos, se meten contigo en muchos espacios”

Falta de apoyo familiar

También indicaron que esta LGBfobia, no fue únicamente llevada a cabo por sus pares, sino que el entorno también participa:

P10 “también los padres son LGBTfobos, ósea yo he oído comentarios de no juegues con tal que le gustan las chicas/los chicos, ósea su mismo género, o no hagas lo que hace tal que es de chicas...”

P5 “yo recuerdo que, en mi cole, algunos niños no íbamos a las charlas de educación sexual y tal porque los padres no querían que fuésemos”

P12 “yo recuerdo en una redacción en francés que teníamos que poner donde estaríamos en 10 años, yo puse que casada con mi mujer, con perros tal y la señora me lo subrayó en 4 colores con exclamaciones como super alarmista, cuando me la entregó me sentí fatal y hablé con ella, me dijo que es que porque había puesto mujer, que me había equivocado, le dije que no y se quedó a cuadros, intento disimular, pero era lesbofobia, se creen que todo es super heteronormativo”

Reducción de la persona al prejuicio

Fruto de esta LGBfobia, y al realizar cuestiones relativas a sus percepciones al sufrir o ser testigos de esta, las personas participantes hicieron hincapié en el sentimiento de reducción de su persona a simplemente su orientación sexual sin valorar el resto de las características del individuo.

P12 “te clasificaban, y a un amigo mío es que, él era EL MARICÓN, ósea todo el mundo se lo llamaba de primera a última hora de clase, le conociesen o no...su persona era exclusivamente eso, nadie le valoraba más allá de eso, no decían es majo, es tal...”

P9 “mi colegio era muy binario, estábamos super separados chicos y chicas para todo, era de mente muy cerrada, y de la orientación sexual ni se hablaba, era un tema tabú, y si se sospechaba algo era un escándalo en el cole, y esa persona era como que se reducía a ser el maricón o la bollera, ósea te despersonalizaban totalmente”

Desinformación e invisibilización

Al plantear preguntas relacionadas con esta LGBfobia, se expuso una gran falta de información:

P4 “tampoco sabías que era eso, que era ser gay más allá de que si lo eras te señalaban, o si tenías pintas de serlo, entonces tampoco podías hacer mucho”

P2 “ósea al final te señalan, y lo ves como negativo, nadie quiere ser diferente y que le señalen, pero si estuviésemos informados eso no pasaría”

P10 “yo no hable de mi sexualidad en el cole porque nadie me dijo que era algo que me podía plantear”

P7 “si no te informan, tú no sabes lo que eres, tienes ahí un vacío en el que no sabes quién eres”

Además, y especialmente las mujeres bisexuales y lesbianas, señalaron la invisibilización como un elemento estructural que es también LBfobia:

P7 “es que no se plantea que haya un referente lésbico, gay...pero yo como bisexual, es que ni siquiera se plantea el que puedas serlo, ósea te gustan los chicos hetero, te gustan las chicas, lesbiana, pero ¿y si me gustan ambos? Yo supe que era bisexual, y que esto existía por Dulceida y con 17 años, ósea, yo antes de eso pensaba que era única”

P12 “a mí nunca se me percibió como persona LGBT, de hecho, siempre me decían anda pues no lo pareces, nadie sabía que existían lesbianas no masculinas”

P7 “yo viví una invisibilización tan grande que ni siquiera era señalada, ósea me gustaban los chicos, pues genial eres hetero ya está, no se planteaba una lesbiana más allá de la masculina y deportista, y menos la existencia de una bisexual”

P5 “mis amigas lesbianas en clase, tienen experiencias parecidas, ósea no existía el papel de una mujer que no fuese el prototipo feminizado, tímido, trabajador...y al contrario, si se salían de eso ya eran marimachos, pero esa era la única forma de ser lesbiana, eran formas opuestas”

Falta de referentes

A la hora de plantear cuestiones relativas a si se abordaba lo LGBT en las aulas, se afirmó una falta de referentes:

P6 “nadie dice yo soy gay, o mi primo, o tal actor...es como un silencio entonces si nadie es como tu ¿solo tú eres así?”

P9 “yo recuerdo hablar con mis compañeras del tipo, hemos descubierto que ser lesbiana existe, y por probabilidad alguna de aquí lo somos y perfectamente podría ser yo, y yo rezaba por no serlo porque pensaba, si solo yo soy lesbiana como hago para conseguir novia, voy a estar sola siempre...no conocía a nadie LGBT, no sabía si había muchos como yo.”

P4 “yo ahora veo a mis primos pequeños que lo tienen más normalizado, pero también porque me ven a mí, que se lo explico. A mí me habría gustado tener alguien en quien verme reflejado.”

P9 “yo eché de menos que me lo enseñaran, ver una foto, un video, una serie, un tweet cualquier cosa que me mostrase que yo también existía”

P6 “yo me sentía como que era el único, ósea, si soy el único gay ¿yo hago deporte o no lo hago?, porque no se me da bien, pero, a todos los chicos si, y claro no encuentras personas como tú, no tienes referentes entonces estas perdido”

Destacando este suceso como LGBTfobia:

P7 “hay un vacío, ósea era invisibilización, de esto no se sabe, no se habla, no se muestra, y entonces no existe, y yo creo que esto también es LGBTfobia al final”

Además, y como se profundiza más adelante en lo relativo a la EF, se destacó la relevancia de crear todo tipo de referentes, tanto en relación con la expresión de género como a la identidad o a la orientación sexual:

P12 “también creo que es importante, que no solo la orientación sexual hay que enseñarla, también la identidad de género, en el sentido de que, cada uno puede mostrarse más o menos femenino y más o menos masculino sin que eso interfiera en quien es, nunca vemos hombres femeninos ni mujeres masculinas sin que se relacione con lo LGBT, y eso es un sesgo”

Entorno hostil y no seguro

Cuando se preguntó sobre el abordaje de lo LGBT y su posibilidad de expresar esta diversidad sexogenérica, se atestiguó un entorno educativo inseguro y hostil para el alumnado LGBT que lo impedía:

P1 “yo la verdad que todo lo relacionado con el espacio educativo, no lo recuerdo como muy seguro, ósea pasaban estas cosas todo el rato, pero bueno eran cosas que pasaban y ya está”

P3 “a mi esta situación me limitaba bastante mis relaciones sociales, vivía con miedo, al final hay una parte de la clase que te dice cosas, y que, por tanto, vas a alejarte de ellos”

P7 “también que hasta que no eres consciente de que te van a aceptar, no empiezas a expresarlo, ósea tienes miedo de no ser aceptado”

P9 “yo iba a un cole católico privado, y es que, ser quien yo era, era literalmente pecado, ósea teníamos metido en la cabeza que íbamos a ser castigados, eso no puede ser un espacio seguro nunca”

P7 “yo recuerdo una chica de mi pueblo, que para contar que era lesbiana en un entorno que no era seguro, hizo un vídeo contándolo, y lo subió a todos lados, que igual teníamos 16 años, éramos muy pequeñas, pero ella prefería como decírselo a todo el mundo a la vez, que estar siempre en un espacio hostil”

Estrategias de ocultación y experiencias de aceptación y visibilización

Al realizar cuestiones sobre el mostrar y expresar su identidad sexual y de género, emergió una temática relacionada con el cambio que afrontan los jóvenes LGBT en la etapa educativa para responder a preguntas como ¿Por qué no encajo? ¿Quién soy? ¿Soy diferente? y así reafirmar lo que otros cuestionan:

P3 “No encajas porque los demás te hacen saber que no encajas, ósea es como que hay una denuncia social por llamarlo de alguna forma, que tú no te has planteado quién eres y ya te señalan con el dedo, y ahí es cuando decides cambiar”

Se evidenció la experimentación de sentimientos cercanos a fingir ser otro para encajar, especialmente en el ámbito deportivo:

P1 “yo no me planteaba mi identidad, ni como me percibía, pero cuando ves que te empiezan a insultar porque te gustase Hannah Montana, pues empiezas a esforzarte en cambiar, en que te gusten otras cosas y yo pues cambie el estuche de Hannah Montana por uno del real Madrid como para cubrir quien realmente era. Desde pequeño tuve que fingir que me gustaba el futbol, siendo super consciente que no me gustaba, que no me importaba lo más mínimo.”

P5 “yo siempre actuaba un poco como lo que se esperaba de mí, ser deportista, activo, mostrar capacidad, cumplir mínimamente con el rol de chico en las clases de EF para encajar”

P6 “Yo también sentí esta presión de, aléjate de lo femenino, acércate a lo masculino, se competente, haz lo que hacen los chicos...que al final es una presión constante que pues te modela el comportamiento. En mi caso hasta la universidad no salí del armario, fingí hasta tener novia en la ESO por encajar un poco”

P3 “yo vivía como con un filtro que me “heterizaba”, yo intentaba ser lo más masculino siempre con mi propia mirada analizándome, en plan, corre así que no se note tal...y al final te desvirtúas y no sabes quién eres”

P8 “yo cuando me di cuenta de esta LGBTfobia, empecé a reprimirme un montón, ósea yo adquirí una personalidad forzada, yo era una chica más, cambié para ser mucho más femenina, me maquillaba, me pintaba las uñas, hacia lo que mis “amigas” hacían”

P9 “yo en mi caso, tampoco sé si oculte como una enfermedad de mi ser, pero poco a poco vas cambiando cosas, una tras otra, para encajar, y al final te preguntas si es que eres distinta que tienes que cambiar tantas cosas”

De igual forma, se expresaron actitudes que les alejaron de sus gustos por cumplir con lo socialmente establecido:

P8 “Y en el deporte, intenté cumplir con el canon femenino de poco apta, ósea yo dejé de jugar al futbol, corría más lento para hacer ver que era mala en los

deportes, no me esforzaba...todo para huir del marimacho que te caía si eras buena. Yo cambié, me dejé cambiar para sentirme aceptada, y durante unos años fui quien no era”

P12 “yo cuando descubrí que me gustaban las chicas, me desvincule de todo lo asociado socialmente con lo masculino, para alejarme de ser un marimacho, y deje el deporte por completo. Que no tiene sentido porque mi hermana en aquel momento era hetero y era atleta a nivel europeo, y lo veía y lo tenía super naturalizado, pero en mí, no encajaba, era como si soy lesbiana, tengo que dejar de hacer deporte para compensar esa feminidad que pensaba que perdía al sentir atracción por una mujer, ósea era presión mía totalmente”

P3 “yo jugaba al fútbol, y hasta la universidad no salí del armario, ósea yo sentía que en ese espacio para encajar no podía ser quien yo era, intentaba competir, y como masculinizarme lo máximo”

Siguiendo el diálogo en relación con este aspecto, se señaló un punto de inflexión en este proceso:

P8 “yo creo que, y más en la etapa que es, son comentarios que o te tumban, o de repente te transformas para que no te tumben, lo que pasa que te puedes transformar hacia quien tu eres de verdad, o hacia quien los demás quieren que seas, es una decisión de la que no eres consciente en el momento, pero acabas tomando”

Frente a esta intersección las experiencias se contrapusieron; tanto positivas para algunos:

P5 “yo sufrí un montón de bullying, pero en el momento en el que tomé conciencia de quien era, de los que era ser gay y lo que era esto para mí, la situación cambió, me empoderé bastante y entendí todo, y mi orientación sexual paso a un segundo plano en mi persona, no a ser lo que me definía, pero fue ya en el instituto”

P1 “ya a finales de la ESO, cuando era consciente de todo, de quien era y de que eso no era malo, no lo llevaba mal, había comentarios, pero era como algo normalizado, yo tenía novio y no era como un tema de la conversación, era algo que existía y punto”

P6 “y en cuanto al deporte también, esta aceptación afecta, ósea hasta que no aceptas que eres quien tú quieres, no asumes que puedes hacer las actividades que quieras, yo hasta que no pase este proceso no volví al deporte, no aceptas tampoco que los gais pueden ser deportistas”

Como negativas y hostiles para otros:

P7 “también un poco, te reprimes porque no sabes cual es la otra opción, que haces ¿sales del armario? Y como lo haces, no tenía nada de información con respecto a esto, estas como perdida, y dices bueno pues lo tapo como puedo”

Señalando ambas al contexto como facilitador de este proceso:

P12 “yo la verdad que, fueron los profes los que me llamaron la atención, me dijeron que estaba despistada y tal, y en verdad era porque estaba centrada en aceptarme estaba en ese proceso”

P11 “para mí, aunque no se metieron conmigo, fue un alivio compartir mi bisexualidad, siempre tienes la preocupación de si vas a ser aceptada, cuando aún tu estas en ese proceso, el contexto que te acompaña es super importante”

P8 “yo hasta que no doy con un grupo super abierto y donde me siento más liberada, en plan que no hay una crítica social constante no tal, es cuando vuelvo a ser yo, ósea a los 15 años o así, y empiezo a asumir quien soy, que me gusta...”

Además, se apreció un sentimiento de culpa al ver este proceso desde la actualidad:

P8 “yo cuando al final ya me acepté, volví al fútbol...te das cuenta de que hay muchas como tú, y me sentí super validada, sentí que había perdido muchas experiencias por no haberme aceptado antes”

P12 “yo deje el deporte de lado, y cuando ya había pasado el proceso de aceptación, normalización y demás, ese hábito de hacer deporte ya no estaba, así que no se, por alejarlo de mí por el qué dirán, se acabó alejando demasiado tiempo de mí. Me habría encantado federarme y jugar a más deportes como hizo mi hermana.”

4.2. La cisheteronormatividad como elemento central de la EF

Después, se abordaron especificidades del área de EF como foco de este trabajo, planteando preguntas relacionadas con las clases de EF en cuanto a estructura, contenidos y actividades, así como percepciones y sentimientos sobre las experiencias que se vivenciaban en las mismas. Se realizaron preguntas como: ¿Si te digo Educación física, tú que me dices? Cuéntame sobre tus clases de Educación Física. ¿Cómo eran? ¿Cómo te sentías en ellas?

Dando respuesta a estas preguntas, las personas participantes explicaron diferentes cuestiones relativas a sus percepciones, y su relación con diferentes aspectos estructurales de la sociedad que se reproducen en esta asignatura, mostrando claros estándares que definen el rol del alumnado en esta disciplina, como la capacidad o la expresión de género. Estos estándares sociales parecen estar definidos en base a la heteronormatividad que tinta a esta materia de sexismo y misoginia. De esta forma, surgieron varios subtemas: capacidad como estándar social transversal de la EF y del señalamiento, vigilancia y corrección entorno a la binariedad de la expresión de género, estereotipos, prejuicios y discriminación por ser mujer, valoración de la masculinidad que encarnan las mujeres y alejamiento de la práctica deportiva

Intolerancia con el error y capacitismo

En primer lugar, al preguntar sobre que es la EF para las personas participantes, estos la definieron como un contexto inflexible con las personas que tienen errores:

P2 “yo en estas clases me sentía super expuesto, todo el mundo te ve equivocarte, ve que los deportes no son lo tuyo, que debería dar igual, pero se enfoca a ver quién es mejor que el otro”

P5 “yo EF la recuerdo un poco como un atentado contra mi cuerpo, como que hizo que me sintiese incomodo y avergonzado de mi cuerpo, de su supuesta incompetencia en algunas cosas”

P12 “yo creo que es un tema de competencia, es una asignatura que se basa en eso, y tu nivel de competencia vale más que ser o no LGBT, en el sentido de cuanto más competente menos incomodo estas, aunque claro seguro que ser LGBT y sentirse incompetente está relacionado”

Además, relacionaron este capacitismo con la heteronormatividad y masculinidad hegemónica:

P1 “te sientes super expuesto, y en base a eso todos pueden reírse de ti, de tu poca habilidad, o de la forma de hacer las cosas, también hay mucha plumofobia, que se trata de jugar no de ser lanzadores profesionales por ejemplo”

P3 “lo competente que eres define mucho el cómo y cuánto se meten contigo, es como que cuanto más te acerques al concepto de atleta menos maricón y más hombre, y esa élite deportiva a la que te intentas acercar te ve como igual y no te señala”

P1 “yo cada vez que había que hacer equipos me sentía rarísimo, sentía que se me exponía mucho, que solo se valoraba mi nivel de competencia todo el rato, y como era el maricón de la clase, pues siempre me elegían al final, era como Alejandro que no es tan bueno, a ver en qué equipo nos toca, prefería hacer cosas cooperativas no de competir”

En el caso de las mujeres, y en línea con la heteronormatividad expresaron que:

P9 “y en esto de competencia, también se enfoca un poco como la EF para mantener la virilidad masculina y conservar la feminidad, que los chicos suden y sean fuertes y las chicas no, como que se busca cumplir con el estándar de feminidad más que con ser competente”

P10 “yo creo que con lo de la feminidad y la competencia, al final se convierte un poco en un foco para clasificar personas, ósea clasificas tanto a hombres como mujeres según su feminidad y su competencia y por ello son señalados”

Siendo señaladas también por mostrar capacidad:

P9 “también aparece la idea de que, no hay una atleta femenina como referente, entonces si te esfuerzas en hacerlo bien eres demasiado masculino para ser mujer y eres un marimacho”

En segundo lugar, apareció el concepto de atleta, como persona con altas capacidades en lo deportivo, como vara de medir también basada en los estándares más tradicionales:

P9 “toda la EF se basa en roles de género, del tipo los chicos se portan mal, son un caos, agresivos y las chicas son tranquilas, ordenadas, limpias...y los deportes que se relacionan con cada uno pasa lo mismo, no te dejan acceder a deportes agresivos porque va en contra de esta debilidad femenina que te imponen”

P10 “hay mucha carga de roles de género en EF, si hay juego libre, las chicas bailan y los chicos juegan al fútbol”

P2 “con las chicas no aparecía esa competición constante, con chicos, aunque sean solo dos, todo el rato se compete, tienes que relacionarte de esa forma, como demostrando esa masculinidad”

P1 “los chicos se dedican a exhibir lo fuertes que son, lo hombres que son, y yo quería saltar a la comba, no hacer cosas agresivas, y como muchas veces se dividía por sexo, yo solo con todos los chicos me sentaba y no quería jugar”

Al igual que con la capacidad, se relacionó con la heteronorma:

P8 “yo siempre estaba con los chicos, me sentía uno de ellos, hacia lo mismo que ellos hacían y en EF igual, yo era buena, jugaba al fútbol y era mal vista por las chicas, pero los chicos me valoraban”

Vigilancia y corrección entorno a la binariedad de la expresión de género

Al afrontar cuestiones relativas sobre si la EF es un entorno seguro para el alumnado LGB, el concepto de la expresión de género pareció ser clave en este entramado de masculinidades y feminidades, ya que la competencia se liga a la masculinidad, de forma que rasgos masculinos parecen ser positivos en EF, y rasgos femeninos negativos:

P11 “yo creo que los chicos gais eran los más discriminados en EF, pero también que como yo al ser mujer me sentía más discriminada por ser mujer que por ser LGBT, igual esta LGBTfobia no la sentía, o estaba camuflada por la misoginia. Ósea la feminidad, bien en mujeres o en hombres, siempre era objeto de burla y discriminación, o, mejor dicho, no inclusión, los comentarios contra la feminidad eran continuos”

Subrayaron la expresión de feminidad junto con la competencia como bases del señalamiento en EF:

P7 “en general yo creo que las tías en EF tenemos como dos opciones. Hacer lo mínimo en EF que es como lo que se espera de ti por ser tía, el ser poco competente. Pero si eres competente, tampoco te ves tan discriminada, porque al

final la asignatura también valora la competencia de la gente, entonces dentro de EF te ves beneficiada, es como no cumplo los roles de tía, pero si los de EF o no cumplo los de EF, pero si los de tía. Con los hombres es al revés, si no eres competente mal porque no entras en lo que se espera de ti en EF, pero es que, tampoco entras en lo que se espera de ti como hombre, y tienes como esa doble discriminación, la de ser incompetente y encima no ser lo suficiente hombre y si encima añades motivos de expresión de género das un argumento para ser señalado”

P7 “yo creo que, en EF, no es tanto tu orientación sexual, sino tu expresión de esa orientación o de esa identidad sexual, yo siendo bisexual más femenina, no he tenido discriminación por bisexual, pero si por mujer”

P11 “Los chicos menos competentes o más femeninos siempre recibían comentarios negativos y burlas, y siempre eran por parte de los chicos cisheterosexuales”

Estereotipos, prejuicios y discriminación por ser mujer

Las mujeres afirmaron vivir esta asignatura como una discriminación en general de una forma más acentuada en clave de su expresión e identidad de género que en clave de su orientación sexual:

P7 “yo sentí que era un espacio más inseguro por ser mujer que por ser LB”

P11 “a las chicas no se nos tenía en cuenta, se nos discriminaba mucho más por ser mujeres que por ser LB en EF”

P12 “y a nivel de estereotipos también, yo y mis amigas lesbianas no hemos tenido tanto trauma con ello, porque al final era algo que por ser mujer vivíamos, pero no nos tocaba tanto en cuanto a orientación sexual, pero mis amigos gais tienen muchos más problemas, de tipo ven una pelota del futbol en la calle y sienten gay panic y yo tengo que devolvérsela al niño si viene hacia nosotros”

Discriminación que fue acompañada de una separación por géneros habitual fruto de este sexismo:

P4 “yo siempre que nos dividían por género lo pasaba fatal, porque no puedo hacer lo que sea que haya que hacer con quien quiera, se supone que era para dividirnos en niveles, pero es algo super sexista”

Relación del éxito de las mujeres con su expresión de masculinidad

Esta discriminación a las mujeres, en ocasiones, lleva implícita y es fruto al mismo tiempo, de una demonización de la masculinidad en ellas. Esto se relaciona también con concepto de atleta del que se hablaba anteriormente, que se aleja de ser inclusivo, se afirmó que:

P7 *“En EF, si eres una chica como más masculina, que en mi clase había una, y eres buena en EF y te llevas bien con los chicos, como que se veía beneficiada de estas capacidades deportivas, era vista como buena por los chicos, es como que se aprovechan de que tengas estas habilidades más relacionadas con lo masculino, y eres uno más, pero entonces ya no eres una más, porque esta esta dualidad de chico-atleta y chica-animadora-espectadora”*

P12 *“era un espacio que se basaba en ver como los hombres heterosexuales veían un poco quien la tenía más grande, todo competir, ser agresivos...y siempre ocupando todo el espacio, sin permitir el acceso a nadie más que a ese prototipo de hombre superatleta”*

Alejamiento de la práctica deportiva

Las personas participantes expusieron un alejamiento de la práctica deportiva debido a las experiencias negativas vivenciadas en EF. Se expresó una percepción de las clases de EF como entorno hostil:

P6 *“si se trata el tema de orientación e identidad sexual como un tema tabú, es normal que haya desinformación, si no sabes quién eres es difícil sentirte cómodo, y más en un entorno super masculino como super crítico con los roles sociales”*

P4 *“a mí, mi experiencia en EF ha hecho que los deportes en general me importen más bien poco al ser un monopolio de hombres cisheterosexuales con estereotipos muy marcados, es algo que miro desde la distancia porque no me siento cómodo en él”*

P6 *“yo nunca he tenido contacto con el deporte, no me gustaba me sentía como que yo no pertenecía a eso, yo no era ese tipo de atleta”*

Además, relataron experiencias negativas en esta área:

P3 *“yo siempre he jugado al futbol, pero Sali del armario en la universidad, hasta entonces yo tenía un nivel de exigencia conmigo mismo super alto, intentaba ser el mejor de los chicos, competir con ellos para que nadie viese un descuadre y decir, ay mira esta persona tiene pluma, corre un poco de otra forma, es maricón”*

P5 *“estas super expuesto todo el rato, y al final, aunque no te insulten todos los días, que alguno si, tú te das cuenta de las conductas que tienen, es como que tienes que compartir momentos incómodos que se te quedan en la cabeza, que igual son mini momentos, pero sabes que se van a repetir al día siguiente”*

P3 *“yo intentaba hablar los menos posible con los chicos, en el sentido de, intento hacer amigos a ver si la lio y encima salgo de ahí con ellos llamándome maricón”*

Afirmaron también que el señalamiento público e incómodo podría conllevar un alejamiento de la práctica y, por tanto, de la competencia:

P6 “también al ser señalado te da más corte hacer las cosas, y si no las haces nunca vas a mejorar, y tu competencia disminuye, es un círculo vicioso que hace que seas cada vez más señalado hasta no participar”

P8 “yo al final era la única chica jugando al fútbol, y me llamaban marimacho, y es algo que te sesga para un futuro, de cara al deporte y a todo. Yo me alejé del deporte en primaria para que no me señalasen, pero supe reconducirme y aceptarme”

Ellas también sintieron que fue un espacio de represión para aquellas competentes deportivamente, que trataban de huir de lo “masculino” y mantener el estándar de feminidad:

P9 “al final la EF es un espacio en el que sientes miedo, tanto por ser mujer, como al reprimirte porque te gusten cosas masculinas”

En algunos casos se narró cómo esta relación de la EF como entorno hostil sigue presente en la actualidad relacionando el deporte como entorno no seguro:

P1 “yo creo que la EF muchas veces te expone a esa LGBTfobia, en el sentido de que si en el deporte es donde más te señalan como maricón sin saber ni tú que eres, acabas huyendo de ese contexto deportivo, es hostil, y pues relacionas deporte con incomodidad. A día de hoy sigo relacionando esto de deporte con entorno hostil, voy al gimnasio y pienso me van a mirar porque soy gay, y mira el gay que no sabe hacer nada, no levanta casi peso, lo hace fatal, y al final te crees que no eres válido en lo deportivo”

Inseguridad y hostilidad en los vestuarios

Al realizar cuestiones relacionadas con las rutinas en la clase de EF, y en especial, con los espacios sexuados, se subrayó la inseguridad vivida en los vestuarios:

P3 “En los vestuarios me sentía super inseguro, obviamente no puedes mostrar ningún tipo de mirada no vaya a ser, haces tus cosas, te cambias, miras donde tienes que mirar y te vas cuanto antes”

P6 “en el vestuario se junta todo, no estas con tus amigas que es tu zona de confort, y además tienes que pensar todo el rato en ir a lo tuyo no sea que se vaya a malinterpretar, cuando realmente ahora voy al gimnasio me ducho y las cosas que antes me esforzaba por no hacer, no las hago porque no te sale hacerlas, es como te fuerzas en no hacer cosas que de normal tampoco harías”

P1 “yo me vestía, miraba a la pared o a mi ropa, y salía de ahí cuanto antes”

P7 “yo con los vestuarios, no tenía mucho problema porque como la desinformación era tan grande, al ser bisexual, tenía straightpassing muchas veces, pero ahora que es algo más abierto a conocer, sí que lo noto, de hecho, en el trabajo siento que tengo que cambiarme rápido y mirar al frente no sea que alguien piense mal”

P12 “es un espacio incomodo, porque encima a veces dicen lo típico de, no te enamores de mi eh, y pues no sabes reaccionar, y claro en el vestuario a ver dónde miras, que haces porque todo es cuestionable, cuando todos pueden ser cuestionados, pero solo a los que se señala lo son”

4.3. Ámbito docente y entorno en las clases de EF

En esta categoría se propusieron preguntas relacionadas con analizar el papel del docente como guía del aula, y también como referente del alumnado en esta edad. Se buscó también indagar en el caso concreto del docente de EF. Además, y dado el contexto de las clases de EF más desinhibido, se realizaron preguntas relativas a espacios o conductas que solo suceden en esta materia como son los vestuarios. Las personas participantes expresaron que la acción docente fue inexistente, y de existir; ineficaz. De igual forma, se plasmó la necesidad de formación en este aspecto para combatir el desconocimiento y la desinformación.

Surgieron así varios subtemas: falta de acompañamiento e intervención docente, falta de formación docente, falta de responsabilidad docente e inseguridad y hostilidad en los vestuarios

Falta de acompañamiento e intervención docente

Al plantear preguntas sobre la propia acción de los docentes, se corroboró una desinformación total por parte de los mismos:

P7 “yo creo que, en muchos coles se da la típica charla de educación sexual, porque hay que hacerlo, pero realmente no se intenta que ese mensaje llegue, si los docentes no ponen de su parte es algo que no se normaliza”

P5 “en ningún momento he recibido educación sexual, la sexualidad no era un tema que tratar, ni el concepto de género ni el espectro sexual, todo lo aprendí por referentes externos, no se nos daba nada de información”

P11 “en ninguna asignatura tratamos nada de educación sexual ni nada relativo a lo LGBT”

Además, contextualizando en EF, no solo apareció desinformación, sino que la accesibilidad e inclusión no se tuvo en cuenta a la hora de llevar a cabo las sesiones:

P11 “las clases estaban enfocadas para los chicos, muy poco adaptadas para el resto. Luego cuando había deporte libre, los chicos ocupaban todas las pistas y las chicas y los que eran malos nos teníamos que sentar en un bordillo, que siempre se venía algún niño que no le gustaba el futbol también”

P12 “totalmente, igual que las pruebas de flexibilidad y este aspecto, que solo crean competición entre los niños y no se valora el esfuerzo”

P2 “yo creo que faltaba un poco incluir todos los deportes, y no siempre los mismos, darles una vuelta para que sean más accesibles”

También indicaron que el desarrollo de la clase no se planteaba de forma que fuera inclusiva. Al igual que las actitudes del cuerpo docentes fueron cuestionables como citan los entrevistados:

P2 “los profes siempre daban dos opciones cuando había juego libre, y al final tú te quedabas un poco fuera de lugar porque no encajabas bien en ninguna, y tampoco venía el profe a preguntarte a que te apetecía jugar ni a apoyarte”

P12 “está mal planteada también en el sentido de que se enfoca en quien le gusta el deporte, y no en quien no, al que le gusta ya lo va a hacer fuera, hay que buscar que todos los niños participen yo creo”

P11 “y las notas también lo reflejaban, yo era buena en EF y nunca saque la misma nota que los chicos mediocres, yo no pase del 8”

P3 “yo sentí un poco de falta de empatía, los profes de EF hacían su trabajo, mandaban el deporte o juego que tocara y les daba igual como tú te sintieses, si te incluían o si te decían algo. Entiendo que hay que probar, pero si estás viendo que el niño este incomodo, ayúdale”

P9 “a mí me han llegado a decir, no juegues con los niños a futbol o a hockey porque son muy burros, y tú eres una chica y te van a hacer daño”

P1 “yo tuve un profesor que exponía muchísimo a los alumnos cuando no sabían hacer algo, a mí me paso alguna vez y lo recuerdo super mal porque si ya te señalan por ser maricón, y encima el profe te saca para que vean todos que lo haces mal”

P4 “totalmente, a mí siempre me elegían el último para hacer equipos y lo llevaba fatal, siempre que había que hacer equipos entraba en pánico y me iba al baño”

Falta de formación docente

A través de estas cuestiones, se indicó la percepción de una clara falta de formación en ciertos aspectos curriculares como la expresión corporal:

P6: “Yo tenía un profe que cada curso hacía un tipo de baile, y a mí me encantaba era el único espacio en el que me sentía un poco cómodo, y me sentía capaz de hacerlo. Era lo que esperaba que llegase todo el curso en EF porque era como mi ratito de ser competente.”

P4 “yo jamás di nada de baile, teatro o cosas así, como mucho acrossport ya en bachillerato, pero antes de eso nada”

P7 “yo nunca día nada de eso, vaya tampoco veo mucho a mi profe de ese entonces dándonos ese contenido”

P2 “yo creo que uno de los problemas es que los profesores no están formados en algunas cosas, y no las ven necesarias como en los bailes. Si no son competentes

ese contenido no lo van a dar y si los padres tampoco se lo exigen porque no lo ven importante, al final no se da, y al que le guste pues no lo vivencia”

Exteriorizaron también la existencia y reiteración en las clases de unos deportes estereotipados y masculinizados

P3 “Siempre se han enfocado los deportes al ámbito super masculino, del tipo fútbol, con un componente físico, competitivo, agresivo y no a pasárselo bien, es una forma de hacer las clases de EF poco interesantes para mucha gente, que igual es lo que se les ha enseñado a los profes y por eso no van más allá”

P7 “también porque los contenidos estan como super masculinizados, en el sentido de no se enseñan deportes de chicas que también hacen chicos como patinaje, o deportes de chicos que también hacen chicas, para romper con ese estándar de feminidad de todo”

P8 “nosotros hacíamos cosas que les gustaban más a los chicos, pero también porque siempre se ha ligado a eso, yo jugaba al fútbol con ellos, entonces a mí que se jugase mucho al fútbol me beneficiaba, pero yo era la única chica que jugaba. Ósea, esta masculinización al final es porque se ha construido así, ligando el deporte a los chicos, pero a mí me venía bien”

Esta falta de formación, no solo se reflejó a la hora de los contenidos, sino a la hora de actitudes y resolución de problemas:

P7 “yo siento que falta como muchísima formación al profesorado, que, aunque vean que existe LGBTfobia, tampoco saben cómo reaccionar, como gestionarla”

P7 “yo creo que es también una asignatura donde se centran mucho en el que lo hace bien, y le refuerzan, en vez de ayudar al que se le da un poco peor, que suele ser pues chicas y LGBT, al menos en mi clase, pero porque nadie nos prestaba atención”

Falta de responsabilidad docente

Se defendió que, ante esta falta de formación, era responsabilidad, en primer lugar, de quien forma al cuerpo docentes, y después, del propio profesorado, de formarse en aquello que crean que no lo estan. Citando:

P7 “Al final es culpa del sistema también, si quien te tiene que formar no lo hace bien, y después tú, sabiendo que no estas bien formado, no buscas formarte, al final no estas tan comprometido con ser profesor yo creo”

P4 “es obvio que no pueden estar formados en todos los aspectos, y que yo tengo amigos profes y no han estudiado nada relativo a lo LGBT, pero cuando aparecen casos en un aula, que menos que informarte para poder informarles a ellos, es como un médico que sabe de todo menos del miembro inferior porque no se lo enseñan”

Una participante destacó una idea sobre el género del docente, que recalcó el papel de la profesora de EF como más abierto e inclusivo:

P12 “yo note mucho la diferencia entre el género del docente, con las chicas se hacían más cosas, todos participábamos, pero con los chicos normalmente era todo mucho más lo de siempre”

4.4.Perspectiva a futuro

Se preguntó sobre cuáles son los principios en los que se debe basar el cambio de paradigma y cuáles son las necesidades que la juventud LGBT tenían o las dificultades a las que se enfrentaban.

Surgieron en base a las preguntas realizadas, diferentes subtemas: caminando hacia una EF creadora de adherencia a la AF y potenciadora de la salud, y democratizar la metodología y los contenidos y crear referentes

Caminando hacia una EF creadora de adherencia a la AF y potenciadora de la salud

Se acentuó la necesidad de acercar la EF a la salud y a la adherencia a la AF y alejarla de ese atleticismo:

P4 “yo creo que falta un enfoque hacia la vida saludable, hacer deporte porque es bueno, hacerlo porque si, no solo con competición y para demostrar lo bueno que soy”

P11 “yo creo que una de las bases, y que al final es un poco el objetivo de la asignatura, igual que en otras el objetivo esta más difuso, en EF una de las cosas que se debería buscar es establecer un vínculo sano con la Actividad física y el deporte, ósea se debe caminar hacia las relaciones sanas no hacia la competición continua, el entorno hostil...”

P5 “a mí me habría gustado que, igual que en lengua te hacen leer libros y que te guste medianamente, que en EF se crease ese hábito, igual dando más opciones o cambiando el contexto, pero que se aleje de esto de deporte-LGBTfobia y más a deporte-salud, pero es por el contexto en el que se desarrolla”

Para ello, se propuso una democratización de la EF con objetivo de hacerla más accesible:

P1 “Creo que se podría hacer mucho más accesible a todos, no hacer lo mismo siempre, democratizar un poco la educación física para hacerla apta para todos en cuento a deportes, forma de hacerlos, enfoque...”

P8 “yo creo que para que una clase de EF sea adecuada, debemos intentar que sea un espacio cómodo para todos, y para eso entrar en el tema vestuarios y gestionarlos bien es básico, yo lo dividiría por grupos de amigos, pero no sé si se puede o como funcionaría”

Potenciación de pedagogías queer y horizontales

Se mostró la necesidad de exponer referentes sobre los tipos de deportistas que existen:

P9 “una de las bases es mostrar referentes de todo tipo, ósea yo no quería hacer deporte porque las chicas no sudan, si me enseñan que sí que lo hacen, igual este pensamiento se me quita y juego más y mejor, falta enseñar que existen muchos tipos de atletas, y que no todas vamos a ser super atletas pero que el deporte es importante”

P12 “los referentes son clave, ósea tiene que sea algo accesible, y nada mejor que ver que otros han accedido, yo creo que se deberían mostrar tanto deportistas masculinos en deportes relacionados con lo femenino como Javier Fernández en patinaje sobre hielo, y viceversa con las chicas en fútbol o boxeo”

En cuanto a aspectos metodológicos, se destacó la formación de grupos como elemento sexista y LGBTfóbico:

P6 “a la hora de hacer los grupos, es fundamental analizar un poco la clase, dejar cierta libertad para hacerlos y buscar la comodidad de todos ante todo”

P2 “pienso igual, que se deje libertad de decisión en ese aspecto, o por lo menos un diálogo para mejorar los grupos”

P8 “el cómo se hacen los equipos, también como que te expone mucho, es mucho más fácil si están hechos por el profe o si es aleatorio tipo “1-2-1-2-1-2”, así nadie se siente mal por ser el último”

También la evaluación apareció como un ítem relevante en este aspecto:

P1 “en cuanto a los ejercicios, yo lo de evaluar las capacidades de cada uno, entiendo que puede ser algo importante, pero se plantea de forma que te exhibe mucho, ósea todo el mundo sabe si lo haces bien o no, y quizás podía ser de otra forma. Se enfoca hacia lo competitivo, igual si fuese más colaborativo sería más positivo para todos”

Para finalizar, se enfatizaron también los contenidos menos trabajados tradicionalmente como un foco para la inclusión, la aceptación y la no-reproducción de roles sociales:

P5 “yo creo que nos contenidos también es importante tenerlos en cuenta, no sé si son obligatorios o como va, pero todo lo relacionado con la expresión corporal, el teatro...enseñar que el cuerpo se puede usar de mil formas y que la forma de usarlo no te hace foco de comentarios LGBTfóbos, que aprendan a expresarse sin estereotipos. Yo pensaba que mi cuerpo era un desastre, y eso igual me habría ayudado.”

P3 “sí, yo creo que eso explorar el cuerpo de cada uno, la corporalidad, que todo sean movimientos y no haya femenino o masculino. Igual que los deportes, que no haya deportes de chicos y de chicas, huir de eso un poco.”

5. Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos mostraron como la juventud LGB sigue siendo testigo y víctima de un sistema educativo LGBTfóbico, en especial en la materia de Educación Física. Esta asignatura se ha caracterizado por tener como rasgos inherentes a ella los valores y roles sociales de una sociedad heteronormativa, sexista y LGBTfóbica. La situación no ha cambiado demasiado con respecto a estudios previos que versan sobre este tema, afirmando la existencia de discriminación, LGBTfobia y experiencias negativas tanto en el ámbito educativo como en el contexto deportivo dentro de este (Symons et al., 2010, 2014).

En primer lugar, nuestros resultados indicaron que esta LGBTfobia está presente en el sistema educativo de forma evidente, como mostraban los datos de las encuestas más recientes (COGAM, 2022; FRA, 2020). Además, también se subraya el papel de los hombres cisheterosexuales como mayores agresores y perpetuadores de esta violencia, también siendo ellos las mayores víctimas; en concordancia con lo que indican anteriores datos expuestos por el COGAM (2022) en su estudio.

Los resultados parecen asegurar que esta LGBTfobia se materializa a través de la desinformación generalizada, la falta de referentes y la invisibilización de todo lo relativo a lo LGBT. Este contexto generó en la juventud LGB sentimientos de soledad, de no entendimiento de su situación, de falta de acompañamiento y de culpabilidad por la articulación de una ocultación-aceptación (Harris et al., 2022). Esta problemática se presenta como una constante en otros estudios realizados tanto en el área de EF (Hortigüela-Alcala et al., 2022; McGlashan, 2013), como a nivel general en el sistema educativo (Dykes, y Delpert, 2018; Fernández Hawrylak et al., 2022), siendo uno de los puntos principales desde los inicios de la investigación en este área, que aún hoy parece no ser abordado de forma eficaz y con resultados.

Además, una característica de estos prejuicios LGBTfóbicos es la reducción de la persona su deseo, identidad o expresión. Es decir, ya no se trata de una persona, sino de “un maricón, una bollera, una marimacho, etc.”. Este claro contexto de acoso escolar y violencia estructural genera una concepción del entorno educativo como hostil para las personas LGBT (Guzman et al., 2023). De forma paralela, nuestros resultados indican que el entorno familiar parece no contribuir a un apoyo seguro, siendo las familias también reproductoras de la LGBTfobia, tanto de forma directa con comentarios y adoctrinamiento LGBTfóbico, como indirecta con su silencio y complicidad con los agresores.

Cabe destacar de igual modo, y fruto del entorno hostil que se crea para la juventud LGBT, el *passing* u ocultismo que muchos desarrollaron como estrategia para afrontar

esta violencia estructural. Nuestros participantes expresaron como se tuvieron que enfrentar a una metamorfosis que pasa por la aceptación de uno mismo y por la deconstrucción de una personalidad creada en base a una LGBfobia interiorizada.

En segundo lugar, y como nuestros datos afirmaron, la EF es una materia poco considerada con la diversidad sexual y de género. Esta materia reproduce discriminaciones estructurales de la sociedad, tanto propios del contexto deportivo, como de una sociedad machista y heteropatriarcal donde cualquier rasgo de feminidad se devalúa. Además, se produce una reapropiación de los éxitos de las mujeres, ya que cuando las feminidades encarnan el éxito se las asocia con la masculinidad. Scraton (2018) afirmó esta perspectiva, expresando que los docentes tenían ideas preestablecidas y claras sobre cuáles eran los comportamientos “adecuados” para mantener una feminidad aceptable, y cual era su relación con la habilidad y la capacidad física. Y sólo, en algunas ocasiones de éxito se aceptan algunas masculinidades encarnadas por mujeres jóvenes, tal y como indicaban Halberstam (2008).

Así, las experiencias sobre EF revelaron su capacitismo y androcentrismo, basando sus logros en los estándares del hombre masculino y cisheterosexual, y alejando todas las otras formas de “ser” que pueden existir en el ámbito deportivo.

Las mujeres afirmaron sufrir los estereotipos, prejuicios y discriminación en mayor medida por su identidad de género que por su orientación sexual. Lo que es coherente con la relevancia que la clave de género tiene en las violencias sufridas por mujeres deportistas (Gutiérrez, 2023).

Como matizaron algunos autores, los vestuarios eran los espacios más traumáticos en el centro escolar para el alumnado LGBTQ+, siendo la vigilancia y acoso que sufrían exhaustiva en estos espacios (Herrick y Duncan, 2020; McGlashan, 2013).

En definitiva, este contexto aleja a la juventud LGBT del ámbito deportivo y de la EF, disminuyendo la práctica, y por tanto la competencia, alimentando este estándar social que une todo “lo otro” con una baja competencia deportiva. Se produce un alejamiento de la práctica de actividad física, creando adultos que evitan el contexto deportivo como consecuencia de una exposición continuada a estas experiencias negativas en su etapa escolar.

En tercer lugar, los resultados subrayaron el papel del docente como foco de LGBTfobia, tanto procreándola como ignorando su existencia y no buscando solucionar esta situación. Se evidenció una clara falta de formación en el ámbito docente, lo que provocó una gran desinformación que se transmitió al alumnado, además de una carencia en cuanto a contenidos más accesibles y menos masculinizados. Los docentes mostraron actitudes que evidenciaron una insuficiente capacidad para intervenir ante esta problemática, y una ausencia de acompañamiento a las víctimas de este sistema. Se aludió a una falta de responsabilidad por parte del sistema y de los propios docentes al no buscar formación en este aspecto, reproduciendo así la LGBTfobia.

Asimismo, se observó una diferencia significativa en estos factores según la identidad de género del profesorado, siendo las mujeres más inclusivas y con una mayor tendencia a democratizar los contenidos (Buñuel et al., 2010). También, la falta de formación docente aparece como un continuo en la literatura que versa sobre esta temática (Fernández Hawrylak et al., 2022; McCaughey, 2019; Piedra de la Cuadra et al., 2014a; Piedra de la Cuadra et al., 2014b), destacando la ausencia de cambios y la carencia de acciones efectivas para aumentar la acción docente.

Para finalizar, y de cara al futuro, surgieron claras cuestiones en las que centrar la atención. Se identificó la necesidad de aumentar la investigación en esta materia y de aplicar los resultados para generar cambios en la realidad educativa y docente de la EF. También, se destacó como imprescindible el incrementar la presencia de referentes LGBT en todos los ámbitos de la sociedad, con el objetivo de potenciar la igualdad y erradicar la LGBTfobia. En esta misma línea, vienen decantándose diferentes estudios (Ortega y Drouillas, 2016). Asimismo, se perfilaron algunas estrategias para cambiar la organización de la EF, como la estructuración de grupos evitando la separación por identidad de género, la evaluación significativa no basada en medidas centradas en el hombre cisheterosexual, y la ampliación de contenidos para hacerlos más variados e inclusivos.

Lineamientos de futuro y limitaciones

Es fundamental destacar que la etapa educativa se caracteriza por ser un proceso social básico para el aprendizaje y desarrollo del alumnado (Alonso-Jiménez, 2011; Miras, 1991), siendo esencial, por tanto, hacer de esta un entorno seguro para los jóvenes LGBT. Es por ello por lo que, de forma más específica, los resultados presentados plantean y localizan temáticas concretas donde se debe centrar la atención e investigación.

En conclusión, estos resultados muestran una aproximación cualitativa a las percepciones y experiencias que la juventud LGB narra con respecto al sistema educativo en el contexto de EF, coincidiendo en diferentes cuestiones que vienen siendo foco de atención a lo largo de la literatura disponible sobre el tema. La falta de referentes y de apoyo, el acoso, la falta de formación docente, la cisheteronormatividad de la EF, son algunas de las cuestiones que deben ser revisadas en las clases de EF actuales. En ese sentido, sería interesante realizar estos grupos de discusión con menores en clase de EF, para constatar estas cuestiones con una dimensión de primera mano.

De igual manera, hacer de todas las materias un espacio seguro para cualquier estudiante debería ser una prioridad. En ese sentido, futuras líneas de investigación deben explorar las realidades de las personas trans y no binarias, que no han formado parte de nuestro estudio. Conocer sus realidades, puede dar información que muestre otro tipo de categorías emergentes o matice las actuales.

Para considerar cambios en políticas educativas, por último, es necesario destacar como los resultados muestran una existencia de LGBTfobia, no solo en EF, sino en todo el sistema, afectando de forma estructural al desarrollo y los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Resultaría primordial plantear políticas que procuren una cultura docente y familiar aliada. Asimismo, no podemos olvidar la implementación de políticas públicas que procuren una transformación social a mayor escala, ya que el aula en muchas ocasiones no deja de ser una representación de la sociedad a pequeña escala.

6. Referencias

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa (Vol. 4)*. Ediciones Morata.
- Beltrán-Carrillo, V. J. y Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6873420>
- Berg, P. y Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368-381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and psychotherapy research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Buñuel, P. S. L., Camacho, A. S. y Moreno, J. M. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(37), 167-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222774010>
- Castejón Costa, J. L. (2016). *Psicología y educación: Presente y futuro*. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). <http://hdl.handle.net/10045/64415>
- Castelar, A. F. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y Ciudad*, (26), 77-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704924>
- Ciesielska, M., Boström, K. W. y Öhlander, M. (2018). Observation methods. *Qualitative methodologies in organization studies: Volume II: Methods and possibilities*, 33-52. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_2
- COGAM. (2022). *LGTBFOBIA en las aulas 2021/2022*. Madrid, España: COGAM. <https://cogam.es/informe-lgtbifobia-en-las-aulas-2021-22/>
- Colina, C. (2009). La homofobia: heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual. *Razón y Palabra*, (67), marzo-abril. Universidad de los Hemisferios. Quito, Ecuador. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520725011>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V. y Fuentes-Miguel, J. (2017). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>

- Duque, H. y Granados, E. T. A. D. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Dykes, F. O. y Delpont, J. L. (2018). Our voices count: The lived experiences of LGBTQ educators and its impact on teacher education preparation programs. *Teaching Education*, 29(2), 135-146. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1366976>
- Earnshaw, V. A., Menino, D. D., Sava, L. M., Perrotti, J., Barnes, T. N., Humphrey, D. L. y Reisner, S. L. (2020). LGBTQ bullying: A qualitative investigation of student and school health professional perspectives. *Journal of LGBT Youth*, 17(3), 280-297. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1653808>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2020a). *A long way to go for LGBTI equality*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/348583>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2020b). LGBTI survey data explorer. Recuperado de <https://fra.europa.eu/en/data-and-maps/2020/lgbti-survey-data-explorer>
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. y Ruíz Ruíz, M. E. (2022). Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Franco, M. B. y Jiménez, A. M. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(4), 1507-1522. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8334>
- Freeman, J. B. (2020). Measuring and resolving LGBTQ disparities in STEM. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 141-148. <https://doi.org/10.1177/2372732220943232>
- García, G. C. y Gutiérrez, M. P. (2016). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 30(85), 81-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573947>
- Greenspan, S. B., Griffith, C., Hayes, C. R. y Murtagh, E. F. (2019). LGBTQ+ and ally youths' school athletics perspectives: A mixed-method analysis. *Journal of LGBT Youth*. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1595988>
- Gómez Abeja, L. (2022). Apuntes constitucionales sobre el pin parental. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 124, 203-225. [DOI: <https://doi.org/10.18042/cepc/redc.124.07>]

- Gutiérrez, M. (2023). Más allá de los discursos machistas en el deporte femenino. *Sociología del Deporte*, 4(2), 1-4. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.9435>
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Madrid: Egales.
- Harris, R., Wilson-Daily, A. E. y Fuller, G. (2022). 'I just want to feel like I'm part of everyone else': How schools unintentionally contribute to the isolation of students who identify as LGBT+. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 155-173. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965091>
- Herrick, S. S. y Duncan, L. R. (2020). Locker-room experiences among LGBTQ+ adults. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42(3), 227-239. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0133>
- Hortigüela-Alcala, D., Chiva-Bartoll, O., Hernando-Garijo, A. y Sánchez-Miguel, P. A. (2022). Everything is more difficult when you are different: analysis of the experiences of homosexual students in Physical Education. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2074385>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa (Vol. 2)*. Ediciones Morata.
- Landi, D., Flory, S. B., Safron, C. y Martinen, R. (2020). LGBTQ Research in physical education: A rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259-273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 2020, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *BOE núm. 340*, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica de Educación, 2006, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *BOE núm. 106*, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTB. *Boletín Oficial del estado*, 51, miércoles 1 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/4/con>
- López, E., Fuentes, J. y García, S. P. (2022). Un estudio exploratorio de las experiencias de las personas trans en educación física. *Arxius de Sociologia*, (46), 65-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8959123>
- López-Sáez, M. Á., García-Dauder, D. y Montero, I. (2020). Correlate Attitudes Toward LGBT and Sexism in Spanish Psychology Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 2063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02063>
- Manrique, A. M. M. y Pineda, J. M. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4932094>
- McCaughey, C. (2019). *Breaking down barriers: An analysis of pre-service health and physical education teachers' beliefs and preparation for working with LGBTQ students* [Thesis for the degree of Master of Arts in Applied Health Sciences,

-
- Faculty of Applied Health Sciences, Brock University].
<http://hdl.handle.net/10464/14308>
- McGlashan, H. (2013). *Dare to be deviant: Gay males reflective experiences of physical education* [Doctoral dissertation, The University of Auckland].
<http://hdl.handle.net/2292/34054>
- Méndez, L. R. P., Rosón, M. y Arjonilla, E. O. (2017). *Barbarismos "queer" y otras esdrújulas*. Bellaterra. Edicions Bellaterra, S.L.
<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/618a15ff284ce15c8f4642ef>
- Naderifar, M., Goli, H. y Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3). <http://methods.sagepub.com/foundations/snowball-sampling>
- Oñoro Quilón, V. (2022). *El discurso de odio en la educación: Difusión, Consecuencias, Prevención e Intervención*. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.]
https://www.researchgate.net/publication/359711649_Trabajo_de_fin_de_grado_El_discurso_de_odio_en_la_educacion_Difusion_Consecuencias_Prevencion_e_Intervencion
- Ortega, A. B. y Drouillas, R. P. (2016). Stop homofobia: La figura del referente. *RES: Revista de Educación Social*, 23, 346-364 <https://eduso.net/res/revista/23>
- Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38, 818-823.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7397363>
- Piedra de la Cuadra, J., Ramírez Macías, G. y Latorre Romero, Á. (2014a). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 60-66. <http://hdl.handle.net/11441/39659>
- Piedra de la Cuadra, J., Ramírez Macías, G., Ries, F. y Rodríguez Sánchez, A.R. (2014b). Analysis of homophobia during physical education lessons in Spain. *Handbook of Physical Education Research. Role of School Programs, Children's Attitudes and Health Implications* (pp. 1-143-163). Nueva York: Nova Sciences Publishers.
- Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez Sánchez, A. R., Ries, F. y Ramírez Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 325-338. <http://hdl.handle.net/11441/39412>
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G., Ries, F., Rodríguez-Sánchez, A. R. y Phipps, C. (2015). Homophobia and heterosexism: Spanish physical education teachers' perceptions. *Sport in Society*, <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1096257>
- Sáenz-Macana, A. M. y Devís-Devís, J. (2020). La homofobia en la educación física escolar: Una revisión sistemática. *Revista Movimento*, 26, e26072.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.104750>
-

- Sáenz-Macana, A. M., Devís, J. D., Quintana, J. G. y García, S. P. (2021). Heteronormatividad, población LGTBI+ y educación física: reflexiones, desafíos, propuestas. *Expomotricidad*, 2021. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/352838>
- Sánchez, E. D. y Saballs, J. T. (2016). Bullying y género: prevención desde la organización escolar. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5559877>
- Sanmartín, O. R. (2020, 19 de febrero). Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2020/01/20/5e257c8ffc6c83085c8b458a.html>
- Scraton, S. (2018). Feminism(s) and PE: 25 years of shaping up to womanhood. *Sport, Education and Society*, 23(7), 638–651. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1448263>
- Stead, R. y Nevill, M. (2010). *The impact of physical education and sport on education outcomes: A review of literature*. Institute of Youth Sport, School of Sport, Exercise and Health Sciences, Loughborough University.
- Storr, R., Nicholas, L., Robinson, K. y Davies, C. (2021). 'Game to play?': barriers and facilitators to sexuality and gender diverse young people's participation in sport and physical activity. *Sport, Education and Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1897561>
- Symons, C., O'Sullivan, G., Borkoles, E., Anderson, M. B. y Polman, R. C. (2014). *The impact of homophobic bullying during sport and physical education participation on same-sex-attracted and gender-diverse young Australians' depression and anxiety levels: "The equal play study"*. Victoria University.
- Symons, C., Sbaraglia, M., Hillier, L. y Mitchell, A. (2010). Come out to play: The sports experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender (SAGD) people in Victoria. *Institute of Sport, Exercise and Active Living, Victoria University*. <https://vuir.vu.edu.au/id/eprint/8609>
- Tejero, R. (2023, 12 de noviembre). La nueva ley de Ayuso evita las charlas de activistas y elimina la necesidad de impartir contenido LGBT en los colegios. *El Debate*. https://www.eldebate.com/espana/madrid/20231112/nueva-ley-ayuso-evita-charlas-activistas-elimina-necesidad-impartir-contenido-lgbt-colegios_152933.html
- Torrejón, B. S. (2022). Dialogando con el profesorado: pin parental, puk queer y otros saraos. *En MariCorners: Estudios Interdisciplinares LGTBIQ+ [2021: II Congreso Internacional]* (pp. 225-242). Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.
- Torregrosa Núñez, L. M. (2022). *Discurso del odio y sus consecuencias en el colectivo LGTBI+*. [Trabajo Fin de Grado. Universidad Miguel Hernández de Elche, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche.]

- Ventureira, A. M. A. (2020). *Cisgenerismo, homofobia y transfobia: la escuela como espacio de reproducción de discursos discriminatorios* [Doctoral dissertation, Universidade da Coruña]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=283215>
- Wium, N. (2021). Physical Education and Its Importance to Physical Activity, Vegetable Consumption and Thriving in High School Students in Norway. *Nutrients*, 13, 4432. <https://doi.org/10.3390/nu13124432>
- Willem, C., Platero, R. L. y Tortajada, I. (2022). Trans-exclusionary discourses on social media in Spain. In *Identities and Intimacies on Social Media* (pp. 185-200). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003250982/identities-intimacies-social-media?refId=d65cd5ad-a3cb-444f-8643-b1e6784571c2&context=ubx>
- Wright, G. W. y Delgado, C. (2023). Generating a framework for gender and sexual diversity-inclusive STEM education. *Science Education*, 107(3), 713-740. <https://doi.org/10.1002/sce.21786>

7. Anexos

Anexo I. Certificado Favorable Comité de Ética



Dña. Elisabet Huertas Hoyas, secretaria del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos,

CERTIFICA

Que este Comité ha evaluado el proyecto de investigación titulado:

TFG: ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE JÓVENES LGBT EN EL CONTEXTO DEPORTIVO-EDUCATIVO

Con número de registro interno: 140320242012024

y considera que:

- Se cumplen los requisitos éticos necesarios del protocolo en relación con los objetivos del estudio y están justificados los riesgos y molestias previsibles para sus participantes.
- La capacidad del investigador y los medios disponibles son apropiados para llevar a cabo el estudio.

Por lo que ha decidido emitir un dictamen **FAVORABLE** para la realización de dicho proyecto, cuyo investigador principal es Don **MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ SÁEZ**.

Lo que firmó en Móstoles fecha indicada en la firma electrónica.

HUERTAS HOYAS
ELISABET
46893963E FIRMA

Firmado digitalmente por
HUERTAS HOYAS ELISABET
+46893963E FIRMA
Fecha: 2024.05.07 12:51:40
+02'00'

Firmado: Dña. Elisabet Huertas Hoyas.

- Este informe sólo tiene validez para el proyecto o procedimiento propuesto y en las condiciones en ellos descritas. Cualquier cambio que afecte a las implicaciones éticas y/o de seguridad del mismo y de los participantes, invalida este informe y deberá ser puesto en conocimiento de este Comité de Ética para su valoración.
- El Comité de Ética de la Investigación puede instar a las autoridades autonómicas para que proceda a la suspensión cautelar de la investigación autorizada en los casos en los que no se hayan observado los requisitos que establece la legislación vigente y sea necesaria para proteger los derechos de los ciudadanos.

Tulipán, s/n E 28933 Móstoles. Madrid. España

investigacion.comite.etica@urjc.es

Anexo II. Modelo de Hoja de Información y Consentimiento Informado.



**HOJA DE INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA
PARTICIPANTES**

NOMBRE DEL ESTUDIO/PROYECTO: TFG: Una aproximación a las experiencias de la juventud LGBT sobre sus clases de Educación Física

INVESTIGADOR PRINCIPAL: Miguel Ángel López Sáez

Le agradecemos su interés en este estudio. Para que pueda participar en él es necesario contar con su consentimiento, por lo que le solicitamos que tome el tiempo necesario para leer con detenimiento la siguiente información, y que plantee cuantas preguntas considere necesarias al investigador cuyos datos de contacto figuran arriba, a fin de que pueda considerarse verdaderamente informado.

Sepa que, en todo caso, su decisión de participación es enteramente voluntaria y que, aún en el caso de haber decidido participar, podrá retirar dicho consentimiento en cualquier momento, sin ningún tipo de consecuencia para usted.

¿Qué es y qué persigue este estudio?

El objetivo de este estudio es realizar un análisis de las experiencias que jóvenes LGBT han vivenciado en el contexto deportivo-educativo, es decir, en el colegio, clases de EF, extraescolares... con la finalidad de poder clasificar esta información en temas que destaquen por su relevancia como puntos de acción y que deben ser subrayados de cara a un futuro para crear un entorno educativo más seguro, cómodo e inclusivo para todas las personas. Los resultados ampliarán un campo de investigación para los docentes sobre cómo y en qué aspectos deben focalizar sus acciones educativas para que todo el alumnado pueda disfrutar y beneficiarse del proceso educativo.

¿Quién realiza este estudio?

Este estudio es realizado por Óscar Rojo González como autor del TFG, bajo tutorización del investigador principal Miguel Ángel López Sáez. Para contactar con el equipo que dirige el estudio escribir a los siguientes correos: miguel.lopez.saez@urjc.es y o.rojo.2018@alumnos.urjc.es

¿Cuánto tiempo durará el estudio?

La duración prevista de este estudio es de aproximadamente 60-90 minutos en los que se realizarán una serie de preguntas abiertas en grupo con la finalidad de recoger sus percepciones.

¿Cómo se realizará el estudio? ¿En qué consentirá mi participación y qué riesgos conlleva? ¿Qué datos se recabarán para la realización de este estudio?

El estudio no conlleva ningún riesgo, sus comentarios y opiniones serán recogidos de forma anonimizada y no identificable, con el fin de generar un análisis que permita acercarnos a las experiencias acaecidas en su relación con el deporte en el contexto escolar, aunque los participantes sean todos mayores de edad. Toda la información recogida responderá a las respuestas y opiniones dadas, con el fin de proceder a un posterior análisis temático. Los grupos focales serán grabados utilizando la plataforma



Universidad
Rey Juan Carlos

Microsoft Teams de la URJC, de tal forma que las grabaciones quedarán custodiadas por los servidores de la URJC.

¿Cómo se garantiza la confidencialidad y la protección de mis datos personales?

Este estudio implica el tratamiento de datos de carácter personal, por lo que los investigadores garantizarán en todo momento la confidencialidad en el tratamiento de los mismos, cumpliendo con la normativa de protección de datos de carácter personal, en particular, el Reglamento Europeo 679/2016, de 27 de abril, general de protección de datos, así como de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y Garantía de los Derechos Digitales.

En aplicación de la normativa de protección de datos, le informamos de lo siguiente:

RESPONSABLE DEL TRATAMIENTO.

El responsable del tratamiento es la Universidad Rey Juan Carlos, c/Tulipán s/n 28233 Móstoles.

CONSENTIMIENTO Y FINALIDAD

Sus datos personales serán tratados con su consentimiento expreso, en el marco de la función educativa que se realiza en la Universidad Rey Juan Carlos, con la finalidad única de llevar a cabo la investigación propuesta en este estudio, sólo pudiendo destinarse a finalidades de investigación adicionales y compatibles, previa anonimización de los mismos.

Usted podrá retirar su consentimiento en cualquier momento y sin ninguna consecuencia para usted.

COMUNICACIÓN DE DATOS

Los datos personales recogidos no serán cedidos sin su consentimiento expreso salvo en los casos en los que haya una obligación legal de hacerlo o previa anonimización de los mismos, de manera que no sea posible su reidentificación.

CONSERVACIÓN DE LOS DATOS

Sus datos personales serán conservados el tiempo estrictamente necesario para su posible anonimización (procediendo posteriormente a la destrucción de los mismos).

EJERCICIO DE DERECHOS

En aplicación de su derecho a la protección de los datos de carácter personal, le informamos de que podrá ejercer en cualquier momento sus derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, oposición y demás reconocidos por el Reglamento General de Protección de Datos, así como por la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos de Carácter Personal y garantía de los derechos digitales, dirigiendo su solicitud a la Universidad Rey Juan Carlos, C/ Tulipán s/n, 28933-Móstoles, por registro, en su sede electrónica y en el correo electrónico protecciondedatos@urjc.es.



También podrá solicitar cualquier aclaración o información sobre el ejercicio de estos derechos, dirigiéndose a la Delegada de Protección de Datos de la URJC, mediante escrito dirigido a protecciondedatos@urjc.es.

Asimismo, y especialmente si considera que no ha obtenido satisfacción plena en el ejercicio de sus derechos, le indicamos que podrá presentar una reclamación ante la autoridad nacional de control en materia de protección de datos, dirigiéndose a la Agencia Española de Protección de datos, C/ Jorge Juan, 6 – 28001 Madrid o en www.aepd.es.

Puede encontrar más información sobre la protección de sus datos personales en <https://www.urjc.es/proteccion-de-datos>.

AQUÍ FINALIZA LA HOJA DE INFORMACIÓN PARA QUE CONSIDERE SI ACEPTA O NO PARTICIPAR EN EL ESTUDIO.

Le recordamos que puede solicitar cualquier aclaración o realizar cualquier pregunta para asegurarse de que cuenta con toda la información que necesita para tomar su decisión.

Si la decisión que toma es la de participar, le solicitamos que rellene y firme la hoja siguiente, de “Consentimiento informado”, significando que acepta y consiente participar en el estudio después de haber recibido toda la información.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____

Y, reconociendo haber tenido en cuenta sus deseos u objeciones previamente expresados al respecto de este estudio, confirmo que he leído la hoja de información que me ha sido entregada. Afirmo que he comprendido lo que pone en ella y que se me ha dado la oportunidad de realizar las preguntas que he considerado necesarias para poder entenderlo bien, por lo que manifiesto mi voluntad libre e informada de participar voluntariamente en el estudio, suscribo que me es entregada copia de este consentimiento y consiento de forma expresa, mediante mi firma, el tratamiento de mis datos personales para los fines anteriormente mencionados, en relación con la gestión y ejecución del proyecto de investigación.

En _____ a ____ de _____ de 20

Nombre y apellidos del/la participante/representante	Nombre y apellidos del/la investigador/a:
Firma	Firma

DERECHO DE REVOCACIÓN

(En caso de querer ejercer su derecho de retirar su consentimiento)

Yo (nombre del/la participante/paciente o de su representante):

- En representación de mí mismo/a (marcar si procede)
- En representación de otra persona de (marcar si procede).
Nombre de a quien represento:

Y, reconociendo haber tenido en cuenta sus deseos u objeciones previamente expresados al respecto de este estudio,

Revoco el consentimiento informado otorgado previamente a día de hoy de de y no deseo continuar en el estudio dándolo por finalizado a partir de la fecha anteriormente descrita. Además, suscribo que me es entregada copia de esta revocación.

Nombre y apellidos del/la participante/representante	Nombre y apellidos del/la investigador/a:
Firma	Firma