



Adolescentes gays en la era digital: orientaciones para la educación

Gay teenagers in the digital age: orientations for educators

Dr. Lander Calvelhe Panizo es profesor asociado de la Universidad Pública de Navarra (España)
(lander.calvelhe@unavarra.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2178-0686>)

Recibido: 2018-07-23 / **Revisado:** 2018-09-25 / **Aceptado:** 2018-11-07 / **Publicado:** 2019-01-01

Resumen

Internet ofrece múltiples oportunidades de acceso a información e interacciones con distintas personas de manera rápida y fácil. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre los procesos de auto-identificación y socialización como gays de doce jóvenes entre los 14 y los 19 años en dicha era digital. En él se analizan experiencias y prácticas a partir de sus testimonios en los que aparece la necesidad de conexión con sus iguales, y al mismo tiempo, el miedo subyacente a la homofobia. En coherencia, Internet es percibido como un lugar de esperanza y también de incertidumbre, y por lo tanto, es utilizado con cautela desde el anonimato. También se evidencia cómo este tipo de prácticas en Internet son más comunes durante un periodo de confusión sobre las consecuencias de su homosexualidad, y es así que decaen una vez su socialización como gays en la vida real está más extendida. La metodología de esta investigación se basa en el análisis del contenido de entrevistas individuales y en profundidad de la muestra elaborada durante dos años, al mismo tiempo que bebe de las aportaciones de la investigación narrativa por su interés por el relato y la anécdota como aproximaciones a la experiencia vivida. Finaliza proponiendo una serie de orientaciones educativas basadas en los resultados del

estudio a la vez que las pone en relación con diferentes materiales y reflexiones de otros autores.

Descriptor: Adolescencia, identidad, homo-sexuales, entrevista, internet, análisis de contenido.

Abstract

Internet offers multiple opportunities to access quickly and easily to information and interactions with other people. This article presents the results of a research on the processes of self-identification and socialization as gay of a group of twelve teenagers between 14 and 19 y. o. in this digital age. Here their experiences and practices are analysed based on their testimonies in which we find the need for connection with their peers, and at the same time, the fear of homophobic bullying. In coherence, Internet is perceived as a place of hope and also of uncertainty, hence it is used with caution and anonymity. Moreover, there are evidences on how these Internet practices are more common during a period of confusion about the consequences of their homosexuality, and also on how their decline once the teenagers' socializations as gay in real life are more widespread. The methodology of this research is based on the analysis of the content of the individual in-depth interviews of a sample elaborated during two years, while taking into account the

contributions of the narrative research and its interest on storytelling and the anecdote as approximations to lived experience. The article ends proposing educational implications based on the results of the study,

and putting them in relation with other authors' materials and reflections.

Keywords: Adolescence, identity, homosexuality, interviews, Internet, content analysis.

1. Introducción

Las investigaciones españolas cuyo objeto de estudio son las experiencias de adolescentes que se identifican como lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB) son tan recientes como escasas (Generelo, Pichardo & Galofré, 2008; Coll-Planas, Bustamante & Missé, 2009) en comparación, por ejemplo, con EEUU y Australia que cuentan con más de 30 años de tradición (Savin-Williams, 2009; Robinson *et al.*, 2014). Esta carencia contrasta con dos fenómenos: (i) la considerable visibilidad de la figura del adolescente gay en los medios de comunicación desde finales de los años 90, especialmente en las series de televisión (Al salir de clase, Física o Química y Aída, como producciones españolas; o Glee, Misfits, Shameless, norteamericanas, pero emitidas también en español). Y (ii), con el interés por la educación en la diversidad afectivo-sexual y de género (DASyG) desarrollado desde inicios de los años 2000 en el mismo país, coincidiendo con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación del 2006, la primera en la historia de España en nombrar este tipo de diversidad (Real Decreto 1631/2006). Este interés se ha materializado en la publicación de numerosas guías y materiales educativos (Generelo & Moreno Cabrera, 2007; Platero & Gómez, 2007), además de monográficos en revistas especializadas (Ferriols, 2011; Huerta, 2014). Ante tal contraste, el presente artículo viene a compartir parte de los resultados de una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Su primer objetivo es ofrecer el análisis de una serie de prácticas y experiencias en el ámbito de Internet, descritas por doce adolescentes de entre los 14 y los 19 años en torno a su auto-identificación y socialización como gays. Al mismo tiempo, el segundo

objetivo es señalar una serie de orientaciones educativas que nacen a partir de tales resultados.

Respecto a las cuestiones teóricas que enmarcan este artículo procede desarrollar varios conceptos clave y sus relaciones entre sí. Siguiendo el trabajo de Foucault (2008) y de D'Emilio (1994), la homosexualidad y su correlato gay pueden entenderse como fenómenos históricos resultantes del desarrollo de lo conocido como sociedad del bienestar. Según Weeks (2003), la identidad gay es una ficción necesaria, producto de la necesidad de encontrar confort y comunidad; al mismo tiempo que Butler (2010) la vincula con la necesidad de devenir sujetos inteligibles en sociedades que otorgan un gran poder a las cuestiones de género, sexo y sexualidad. Estas cuestiones estarían reguladas por el miedo a encarnar lo abyecto, es decir, a ser el objeto de la injuria inter/trans/homófoba (Coll-Planas, 2010). De ahí la importancia de los roles de género, no sólo entre hombres y mujeres, también en las relaciones endogrupales, en este caso entre los propios homosexuales.

Desde esta perspectiva, la identidad gay es entendida como una identidad cultural (Hall, 2005), y por tanto, en constante negociación y proceso de aprendizaje. Ya el trabajo de Troiden (1989) aporta evidencias sobre cómo, previamente a la auto-identificación y socialización gay, toda persona debe conocer la existencia de dicha identidad y de sus características principales, para así poder evaluar si las comparte o se asemeja más que difiere. A su vez, dicha persona debe saber que existen otras que, anterior y/o coetáneamente, encarnan dicha identidad gay. En este sentido, Troiden presenta un proceso de aprendizaje identitario a través de diferentes estadios y conceptos de los cuales destacamos: (i) las fases de confusión y la de aceptación, ya que suponen el punto de inflexión de dicho proceso;



y (ii), el concepto de “disembodied affiliation”, la afiliación a la homosexualidad sin haber conocido en persona a alguien abiertamente gay, en este caso debido al entorno que nos ocupa, Internet.

Según recogen varios estudios, los jóvenes aprenden qué significa ser gay en ámbitos como el escolar (Epstein & Johnson, 2000; Renold, 2005), en los medios de comunicación (Riggle, Ellis & Crawford, 1996; Bond-Raacke *et al.*, 2007; Gomillion & Giuliano, 2011), y más recientemente en Internet (Laukkanen, 2007; Alexander & Losh, 2010; de Abreu, 2017). En el artículo de Szulc & Dhoest (2013) se profundiza y actualiza la idea ya presentada por Hillier *et al.* (1998) sobre cómo la red es un lugar de aprendizaje/ensayo para lesbianas, gays y bisexuales (LGB). También se concluye que el uso de Internet en relación a la identidad sexual es significativamente mayor antes y alrededor de las primeras socializaciones o salidas del armario. Concretamente se incrementan tanto las visitas a páginas webs consideradas LGB como las búsquedas de contacto con otras personas LGB, al mismo tiempo que se inicia el consumo de pornografía. Todo ello generalmente desde el anonimato y con el objetivo de romper lo que Kielwasser & Wolf (1992) denominan como la “pluralistic ignorance”, el desconocimiento de que existen otras personas con su misma atracción sexual.

Revisando estos estudios, en el trasfondo de todos ellos aparece lo que Barnhurst nombra como “the queer paradox of technology”, es decir, la convivencia de esperanza y peligro que genera Internet entre los adolescentes gays (2007, p. 13). En el caso de los trabajos realizados por Laukkanen (2007) y Alexander & Losh (2010), ambos concluyen que Internet está lejos de ofrecer una “sexual/gender liberation”, ya que los usos de la red están mediados por tres cuestiones capitales:

- Las características de los propios espacios web, por ejemplo si se trata de una red social dirigida específicamente a gays o no.
- Los “readings” que las personas online realizan de las representaciones/comunicaciones de resto. Es decir, el factor de las

audiencias, las posibles audiencias y el manejo de las mismas (Boyd, 2014).

- Y por último lo que Lipton (2008) denomina como “queer reading practices”, lecturas entre líneas realizadas en clave homosexual.

2. Metodología

Este artículo forma parte de una investigación cualitativa que intenta dar cuenta de un fenómeno y, al mismo tiempo, interpretarlo desde el sentido que sus protagonistas le otorgan (Denzin & Lincoln, 2000). Para ello, se realizaron doce entrevistas semi-estructuradas e individuales siguiendo un guión temático de preguntas abiertas (Heath *et al.*, 2009) a chicos de entre los 14 y los 19 años que se auto-identificaron como gays. Varias investigaciones en torno a este tipo de adolescentes han reflexionado y evidenciado la importancia de la selección, organización y comunicación con los participantes y, muy especialmente, las dificultades de acceder a ellos (Savin-Williams, 2009; Generelo, Pichardo & Galofré, 2008; Kielwasser & Wolf, 1992).

En consecuencia, la presente investigación también cuidó de tales aspectos, tanto fue así que la configuración de su muestra supuso el trabajo de dos años en espacios físicos (centros juveniles municipales, espacios asociativos e institutos de secundaria) y virtuales, llegando a crear un blog y una cuenta en la red social Tuenti. Durante el curso 2011-2012 dicho perfil llegó a contar con más de 300 amistades y, a través de él, unos 30 jóvenes recibieron la invitación de participar en la investigación aunque tan sólo uno de ellos la aceptó. Fue mediante aquel primer colaborador que se inició un efecto mariposa al que el resto fue encadenándose. Así, la muestra de la investigación fue laboriosamente formada debido a sus características minoritarias, y finalmente consta de doce adolescentes con diferentes trayectorias: distintos tipos de centros educativos (públicos, concertados y privados, tanto católicos como no), y diferentes lugares y tipos de familia (un joven de Centroamérica, otro de Europa del



éste, otro de familia numerosa y dos de familias monoparentales), dando así una concentrada representatividad.

Durante el año 2013 se llevaron a cabo las entrevistas con una duración media de una hora y media cada una. Siguiendo las reflexiones de Martino & Pallotta-Chiarolli (2003) sobre la importancia de la localización, se les propuso a los participantes que eligieran un lugar a su gusto y un momento del día, teniendo en cuenta la duración estimada. También se les informó de la necesidad de que el sitio no fuera muy ruidoso, ya que la conversación iba a ser grabada, asegurándoles que nadie más que el responsable de la investigación tendría acceso a los audios. En general los jóvenes no sugirieron ningún lugar y se les invitó a aprovechar una de las salas de reuniones de la universidad, y la mayoría aceptaron. Al inicio de cada encuentro se les preguntaba si querían saber algo más sobre la investigación, se les recordaba la confidencialidad y la posibilidad de usar pseudónimos mientras que se mantendrían los datos de edad, país de procedencia y ciudad de residencia.

Es necesario recordar que la entrevista es un método de larga tradición en la investigación sobre experiencias personales y procesos de significación (Anderson & Jack, 1991; Kvale, 2007). Como Kvale señala, las entrevistas son eventos en los que la persona entrevistada y la investigadora colaboran en el entendimiento mutuo, y por lo tanto se parte de la voluntad de escuchar, comprender y compartir. En esta línea también es necesario indicar que la presente investigación bebe a partes iguales de: (i) la investigación narrativa (Clandinin & Connelly, 2000), por poner en valor la anécdota y el relato como elementos que nos aproximan a las experiencias (Van Manen, 2003), y (ii) del análisis temático, por su cualidad organizativa para el estudio del contenido (Braun & Clarke, 2006; Ryan & Bernard, 2000).

Así, tras la transcripción detallada de las entrevistas y la validación por parte de cada colaborador, el trabajo prosiguió cribando todo el material en búsqueda de extractos que pudieran ser agrupados bajo diferentes epígrafes. Estas agru-

paciones fueron perfilándose durante un intenso proceso guiado por las preguntas de la investigación e informado por su marco teórico. Como explican Wetherell & Potter (1996), el primer paso fue seleccionar un subgrupo manejable de datos entre los cientos de páginas, seguido de repetidas relecturas en búsqueda de patrones y organizaciones recurrentes cada vez más específicas.

Es muy importante finalizar este apartado enfatizando que el objetivo final de esta investigación es aprender de las experiencias de los jóvenes entrevistados con respeto y honestidad. Al igual que Coll-Planas, Bustamante & Missé (2009), el presente artículo entiende y atiende a los malestares de sus colaboradores, pero no cae en posibles victimizaciones. Igualmente, siguiendo a Heath *et al.* (2009), aquí se da cuenta sus resiliencias y éxitos, pero no se pretende sobredimensionarlos como héroes impostados.

3. Resultados

En una primera aproximación a las entrevistas se hace evidente que la mayoría de los colaboradores recurrió a Internet en búsqueda de contenidos e interacciones relacionadas con la homosexualidad y, como se desarrolla a continuación, aquellas experiencias tuvieron un papel relevante en sus procesos de auto-identificación y socialización como gays. Al mismo tiempo, tales experiencias estuvieron marcadas por lo conocido como “the queer paradox of technology” (Barnhurst, 2007), es decir, por lo esperanzador/liberador y lo limitado/peligroso de Internet, y se dieron especialmente en las fases antes señaladas: entre la confusión sobre su orientación sexual y la aceptación de la misma.

3.1. Sobre las experiencias esperanzadoras: “Anonymous Cyber Gay Affiliations” en el espacio de seguridad virtual

La mayoría de los adolescentes entrevistados dijeron haber buscado en Internet testimonios de



otros chicos, datos en forma de imágenes y textos que les informasen de la existencia de adolescentes gays, tanto en su localidad como en otros lugares. Su objetivo principal era romper con los sentimientos de soledad y aislamiento causados por una “pluralistic ignorance” (Kielwasser & Wolf, 1992), es decir, por el desconocimiento de iguales en la vida offline. La mayoría lo hicieron desde perfiles anónimos en redes sociales, chats y foros, por lo que nos encontramos ante lo que en esta investigación se denomina como “Anonymous Cyber Gay Affiliations”, a raíz del trabajo de Troiden (1989):

[E]stuve hablando con un chico durante mucho tiempo. [F]ue uno de mis apoyos para salir del armario. [L]o conocí en un foro [donde] la gente contaba sus historias, había temas de juegos, temas de libros, de películas, de un montón de cosas... [Pero yo] sobre todo [miraba] las historias de salir del armario, que era lo que más me preocupaba en ese momento... (Mario, 18 años).

[M]e hice un Tuenti falso y también un Messenger donde tenía gente que no conocía, otros chicos gays que me suponía... Bueno, pues era para tenerlos sin más. A mí me gusta ver sus fotos, sólo para eso, no para hablar. [M]e gusta cotillear, enterarme. [...]. No era para ligar, no he salido con gente ni nada, era para enterarme y ver si había gente aquí o no. (Alain, 16 años).

Pues a comienzos del verano pasado, finales de 2º [de la ESO] empecé a buscar información. [P]use “blogs adolescente gay”, o “adolescente gay”... [...]. Yo quería saber de gente. Ya sé que no soy el único pero me encuentro un poco solo (Marco, 14 años).

En estos procesos de afiliaciones indirectas, un buen número de adolescentes dieron muestras de evaluar los datos que obtenían de sus posibles iguales, especialmente de sus fotografías. Según indicaron, querían comprobar la veracidad de los perfiles, si pertenecían realmente otros chicos gays, y su ubicación:

[En el perfil falso de un chico que sabía que era gay] podía ver sus amistades con otros perfiles y tenía un montón de chicos y supuse que eran de homosexuales que los había conocido. Así fue que comencé a ver que había más gente aquí, que no era yo sólo (Nicolás, 18 años).

Tampoco visité [el foro/chat] mucho [...]. Yo leía que ponían y miraba sus fotos para ver si eran reales, porque eso hay que tenerlo en cuenta (Eneko, 17 años).

Al mismo tiempo Internet no fue sólo una fuente de información, sino un lugar de prácticas previas, y/o paralelas, a una socialización gay offline (Hillier *et al.* 1998), lo que evidencia que tampoco hay una única salida del armario, sino diversos “degrees of outness” (Harry, 1993). De hecho, varios adolescentes describieron Internet como un espacio de seguridad, lo que en algunos casos se acentuaba al contrastar con el peligro o la incerteza que sentían en sus centros escolares y familias:

[E]ste foro lo veía como que tú entrabas y te encontrabas con amigos y ya está. Podías decir cualquier cosa que nadie te iba... En todo lo que leía creo que nunca me encontré una falta de respeto, parecía que estaba bastante controlado por los moderadores (Mario, 18 años).

Al principio era súper adicto [y] estuve bastante enganchado [a Tuenti]. Hablaba en chat [con mucha gente] y les contaba mi historia y me decían que no me preocupara, que era algo normal [ser gay]. Así le contaba mi historia a gente desconocida, pero a las personas que conocía no me atrevía a contarles. [...] Al no conocerles me daba confianza, no sé. Como estaban lejos, si no me aceptaban sólo tenía que borrarles (Jesús, 17 años)

Por lo tanto, si estos usos de Internet estaban relacionados con la necesidad de conocer a iguales y de socializarse como gays de forma anónima en espacios de seguridad, tiene sentido que muchos dejaran de realizar este tipo de prácticas al ir desarrollando sus vidas fuera del armario



en el mundo offline, como también observaron Szulc y Dhoest (2014):

[S]e veía la gente tan maja, ¿cómo no te ibas a no conectar si no tenías nada que hacer? Y así... Ahora ya no me conecto tanto la verdad... (Mario, 18 años).

[A]hora ya no le doy tanta importancia [al Tuenti]. Ahora en Zaragoza todo mi grupo de amigos, que confío mucho en ellos, pues sí nos tenemos mucha confianza ya. (Jesús, 17 años).

Antes de acabar este sub-apartado es importante regresar puntualmente a la llamada “pluralistic ignorance” (Kielwasser & Wolf, 1992), en tanto que motor de las búsquedas e interacciones en Internet. Leyendo atentamente los testimonios de los colaboradores encontramos que ese desconocimiento de posibles iguales en la vida offline no era totalmente cierto. Y es que, de la misma manera que afirmaban desear conocer a otros jóvenes gays, también confesaban su rechazo a aproximarse e interactuar con aquellos chicos que se decían, o de quienes se decía, que eran gays en sus centros educativos:

Contaban de un chico de no sé qué curso, pero a mí me daba mucho miedo hablar de eso, me ponía muy nervioso y tomaba la opción de callarme para no meter la pata [y] que me descubrieran (Jesús, 17 años).

Ahora sólo conozco a uno, y no lo conozco, sino que es [...] el amigo de mi mejor amiga y un día en el pasillo este chico se lo dijo a una profesora “Oye Inés, soy gay”. [Y] no sé [si quiero hablar con él] parece majo, pero no sé... No lo conozco de nada (Alain, 16 años).

Ante esta contradicción se puede interpretar que el motivo fundamental por el que los colaboradores no desarrollaron afiliaciones directas, y utilizaron Internet y el anonimato para interactuar con sus iguales, fue el miedo a la injuria/estigma inter/trans/homófoba. En otras palabras, no fue únicamente la ignorancia de la

existencia de iguales, sino el temor a las consecuencias de que en el mundo offline se les asociase con chicos con potencial de ser injuriados/estigmatizados y, por lo tanto, serlo ellos mismos.

3.2. Sobre los límites y peligros: El miedo a la salida forzada del armario y desconfianza endogrupal en Internet

Como se desarrolla a continuación, los principales peligros que emergieron y regularon las prácticas en Internet de los adolescentes entrevistados fueron los temores sobre:

- La posibilidad de que diferentes círculos sociales, on y offline, se encontraran accidentalmente (Boyd, 2014), y tal colapso les sacase del armario sin su control.
- La posibilidad de que entre las audiencias invisibles con las que interactuaban en Internet, se encontrasen con la figura del homosexual pervertido, aquella que todavía relaciona la homosexualidad con la patología (Foucault, 2008).

En primer lugar, la mayoría de los adolescentes nos informó de prácticas en Internet cuyo principal objetivo era mantener en secreto sus actividades vinculadas a la homosexualidad, sobre todo cuanto más jóvenes eran y más oculta tenían su homosexualidad:

Tengo dos [perfiles de Tuenti, un real y otro falso] y los uso depende del caso (Óscar, 18 años).

[H]ay un canal dedicado a este tema [de la homosexualidad en Youtube]. [...]. No [lo comparto porque] en Tuenti tengo demasiada gente del instituto; lo puse en GooglePlus y en Twitter (Gael, 15 años).

Tales prácticas y experiencias en Internet formaron parte del aprendizaje del manejo de su propia auto-identificación y socialización como gays. Según sus testimonios, muchos sabían que sus vidas online podían informar a quienes las



observasen, y/o a quienes interactuaban con ellos, de su orientación. Es decir, habían desarrollado la consciencia de que sus búsquedas y usos en Internet eran extensiones de su auto-identificación como gays, y por lo tanto precisaban de un manejo estratégico debido a su potencial de injuria/estigma (Orne, 2011). Es más, a pesar del cuidado puesto, algunos contaron anécdotas en las que informaciones o prácticas en Internet en torno a la homosexualidad fueron detectadas por sus familiares, lo que les sacó del armario de manera indirecta e involuntaria:

[M]i padre alguna vez me comentó que se me había olvidado borrar el historial de Internet. [...] Creía que no lo miraba y me pilló por sorpresa, de hecho no sabía que se podía mirar el historial. Y bueno, hizo algún comentario como de “tenemos que hablar” y siempre sonaban como muy fatales (Nicolás, 18 años).

[B]orro el historial... Bueno ahora, en casa de mi padre sí y, de hecho, me dejé un día el correo abierto y mi padre descubrió los mensajes de [la asociación LGTB]. Pues no dije nada, cerré mi correo y la cosa se quedó ahí (Marco, 14 años).

En segundo lugar, para muchos de los entrevistados el cuidado de sí mismos en Internet no sólo tenía que ver con ocultar información a familiares y amistades, sino también con las complejas relaciones endrogrupales entre gays, principalmente debido al histórico y patológico vínculo de la homosexualidad con las teorías de la degeneración (Foucault, 2008):

[N]unca llegué a hablar con nadie [en el chat], esas cosas no me gustan [p]orque hablaban casi todo de guarradas (Eneko, 17 años).

[M]e metí en Google y busqué “Chat gay” y ya está. Probé varios y hasta que di con uno que para mí era estupendo [y] estuve hablando con gente que me ayudó y me sirvió de apoyo. Bueno, con un chico sólo, porque los demás iban para ver si follaban (Iñigo, 16 años).

[M]e parece demasiado arriesgado. Si no tienes seguridad de que los perfiles son reales o de que no te quieran gastar una broma... Si tienes confianza, no sé, pero yo no confío mucho (Marco, 14 años).

Se cierra este apartado subrayando que Internet ha destacado como escenario y medio fundamental de la auto-identificación y socialización como gays de los entrevistados al ofrecerles un espacio virtual de aprendizaje sobre sí mismos y el mundo. Aunque lejos de ser un espacio de seguridad real, la red les permitió valiosas afiliaciones y prácticas anónimas en las que aprendieron a gestionar la propia identidad gay y su temido potencial de injuria.

4. Discusión y conclusión: Orientaciones para la educación

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación, la pregunta a discutir desde el ámbito educativo podría formularse de la siguiente manera: “Si el desconocimiento de sus iguales, y el miedo a ser tratados de forma injuriosa, llevó a los adolescentes entrevistados a realizar ciertas prácticas en Internet durante su auto-identificación y primeras socializaciones como gays, ¿cómo podría el profesorado ayudar para que tales procesos se desarrollasen sin dicho desconocimiento y miedo?”

En primer lugar, antes de adentrarnos a responder, cabe destacar cómo:

En poco menos de quince años hemos pasado de la ausencia total de materiales específicos [sobre la diversidad afectivo-sexual y de género (DASyG)] a contar, no sólo con materiales dirigidos al alumnado de todos los tramos educativos, sino con textos para la formación del profesorado y de las familias (Platero, 2013, p. 185).

Ciertamente nunca antes en la historia de la educación española ha habido tanto interés en este tipo de diversidad y, por lo tanto, nunca antes el profesorado había tenido tan a mano



materiales que facilitaran tanto terminología como experiencias docentes. En la actualidad contamos con numerosas guías (Generelo & Moreno Cabrera, 2007; Platero & Gómez, 2007; STEILAS, 2015; Xente Gai Astur, 2002), compilaciones (Generelo & Pichardo, 2006; Simonis, 2005; Sánchez Sáinz, 2009, 2010) y publicaciones monográficas (Ferriols, 2011; Huerta, 2014) que ofrecen amplios recursos para dar a conocer la DASyG, principalmente confiando en que su reconocimiento e historia conlleve su respeto social y dignificación.

Hay que destacar favorablemente cómo este tipo de trabajos optan por la accesibilidad, la claridad y la síntesis, pero al mismo tiempo hay que incidir en que, en términos generales, obvian cuestiones sobre la perspectiva y el posicionamiento epistemológico, es decir, sobre las características de los conocimientos que difunden. De ahí que hayan aparecido voces alternativas desde perspectivas críticas que promueven sofisticadas formas de análisis sobre los conceptos de sexo, género y educación (Britzman, 2002; Berná, Cascone & Platero, 2012; Planellas & Pié, 2012); en este caso, confiando que tales análisis conlleven una deconstrucción de los antiguos patrones.

En segundo lugar, basándonos en los resultados de esta investigación, hay que señalar que la necesidad de afiliación con sus iguales y el miedo a ser tratados de manera injuriosa, presentan una dimensión diferente a: (i) el conocimiento de la DASyG por medio de clasificaciones sobre la sexualidad, el sexo y el género; (ii) al estudio de personajes históricos y relevantes LGTB; y (iii) al análisis crítico de estas cuestiones. Por lo tanto, quizá de manera complementaria a las propuestas anteriores, aquí nos aventuramos a presentar tres aspectos que de manera indirecta pueden acompañar en los procesos identificación de los adolescentes, en concreto a los gays, pero no exclusivamente:

Favoreciendo la construcción de una red social analógica

Invitamos al profesorado a promover la interacción entre todo el alumnado dentro de los

mismos centros educativos, creando espacios de seguridad y uniendo lo educativo y lo lúdico. Esta cuestión puede desarrollarse a través de proyectos en los que colabore y conviva alumnado de diferentes edades, e incluso de diferentes centros de un mismo barrio o municipio. El objetivo es fomentar una red social analógica en la que el alumnado pueda conocerse entre sí y crear redes de aprendizaje, amistad y ayuda mutua que no den lugar a la sensación de aislamiento, desconocimiento y desconfianza entre iguales de cualquier diversidad. Por ejemplo, este tipo de experiencias han sido ampliamente desarrolladas en las “comunidades de aprendizaje” (Elboj *et al.*, 2005) debido a su compromiso con la transformación social y el aprendizaje dialógico más allá de las aulas y las tapias de las escuelas.

Fomentando “experiencias vivas” para ser individual y colectivamente

Volviendo a los testimonios de los entrevistados, encontramos pensamientos recurrentes de carácter negativo que, junto a los intentos de manejar y controlar sus prácticas en Internet (para así no ser descubiertos pero a su vez descubrir a sus iguales), nos llevan a considerar oportuno y sensible animar al profesorado a que favorezca experiencias en las que el desarrollo de capacidades intelectuales, como el análisis y la proyección de conceptos, pasen a un segundo plano. Cabe recordar las palabras de Stoll, Fink & Earl (2004) invitándonos a ampliar el paradigma cartesiano, “pienso, luego existo”, hacia el “aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser”. De manera similar a Planellas & Pié (2012), aunque sin la preocupación por subvertir, también proponemos fomentar “experiencias vivas” para ser individual y grupalmente. Como escribe Greene:

[E]n toda visión social defendible, la felicidad es tan importante como la claridad y el consenso, o, como otros han dicho, el amor es tan importante como la lógica. [...] Obviamente, no estoy diciendo que baste simplemente con bailar y reír. Lo que sí digo es que me parece importante



dejar que se libere la energía que permite un contacto familiar con todo y con todos [...] [y así] sentar las bases para la convivencia dentro de la comunidad (Greene, 2005, pp. 102-103).

Usando las artes a favor de la emancipación de todo el alumnado

Existen varias experiencias que han puesto en relación las prácticas artísticas con el desarrollo de resiliencia entre jóvenes LGTB, (Boyd Acuff, 2011; Shelton, 2008), pero el hecho de que se llevaran a cabo únicamente con este colectivo juvenil, limita el alcance de lo que aquí se promueve. Mientras que proyectos como Respira (Varanda, 2012) y Five Days to Dance (Andreu & Moles, 2014), que sí tuvieron lugar en la educación formal, y por tanto, con grupos heterogéneos, conectan mejor con la anterior cita de Greene. De esta manera lo ilustra el testimonio de una de las profesoras participantes en Five Days to Dance:

Me emocionó mucho ver a dos alumnos que en realidad son el agua y el aceite. Están en el mismo aula (sic) y no interactúan para nada, y verles teniendo que hacer equipo, cogiéndose de las manos para sujetar a otro compañero que se dejaba caer hacia atrás, me pareció precioso. [De hecho] confío en que [tras] este proyecto, pues, por una vez ya se relajen, se suelten y disfruten un poco porque se nota mucha tensión [en el aula]. [...] Creo que es una oportunidad, no sólo para quienes han sufrido las risas de los compañeros de clase, sino incluso para los que no se han portado bien. [...] Va a ser igualmente difícil para todos [dejar] esos roles que han tomado, y que se expresen, y compartan, y vean que somos iguales, distintos pero iguales. [...] Tengo la esperanza que este proyecto sea un empezar, un empezar a trabajar otras cosas que no sean sólo con la mente (Andreu & Moles, 2014).

Finaliza el presente artículo con la misma esperanza. Como profesionales de la educación podemos trabajar de manera holística, ayudando a diluir los miedos y desconfianzas que están

limitando a numerosos jóvenes, no sólo gays, que les llevan a buscar en Internet lo que no conocen, y no se atreven a conocer, en sus vidas offline más allá de lo digital.

Apoyos

Investigación subvencionada por el Ministerio de Ciencia e Innovación en relación con el proyecto “Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria”, con referencia EDU2009-13712, concedido en el año 2010.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J., & Losh, E. (2010). “A youtube of one’s own?” “Coming out” Videos as rhetorical action. En C. Pullen y M. Cooper (Eds.), *LGBT Identity and On-line New Media* (23-36). New York/London: Routledge. Recuperado de <https://bit.ly/2LiC0ZD>
- Anderson, K., & Jack, D.C. (1991.) Learning to listen: Interview techniques and analyses. En S.B. Gluck y D. Patai (Eds.), *Women’s Words: The Feminist Practice of Oral History* (11-25). New York: Routledge.
- Andreu, J., & Moles, R. (Dirs/Prods.) (2014). *Five Days to Dance*. España/Alemania: SUICAFilm & REC grabateka estudioa.
- Barnhurst, K. G. (2007). Visibility as paradox: Representation and simultaneous contrast. En K. G. Barnhurst (Ed.), *Media/Queered. Visibility and its Discontents* (1-22). New York: Peter Lang.
- Berná, D., Cascone, M., & Platero, R. (L.) (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*,6(4). Recuperado de <https://bit.ly/2mzMbKkm>
- Bond-Raacke, J., Cady, E., Schlegel, R., Harris, R., & Firebaugh, L. (2007). Remembering gay/lesbian media characters: Can Ellen and Will improve attitudes toward homosexuals? *Journal of Homosexuality*, 53(3), 19-34.



- Boyd, D. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven/ London: Yale University Press.
- Boyd Acuff, J. (2011). Looking through the kaleidoscope: prisms of self and LGBTQ youth identity. *Visual Culture & Gender*, 6. Recuperado de <https://bit.ly/2LC2e8u>
- Butler, J. (2010)[1997]. *Mecanismos Psíquicos del Poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Britzman, D. (2002) [1998]. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida Jiménez, (Ed.) (2002), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (197-229). Barcelona: Icaria.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Composing research texts. En D. J. Clandinin y F. M. Connelly (Eds.), *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research* (139-168). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coll-Planas, G. (2010). *La voluntad y el deseo. La construcción social del género y la sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans*. Barcelona/ Madrid: Editorial Egales.
- Coll-Planas, G., Bustamante, G., & Missé, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectories i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut. Recuperado de <https://bit.ly/2O9MmbK>
- De Abreu, C. (2017). *Géneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales: Sexualidades desobedientes en internet*. Publicia.
- D'Emilio, J. (1994) [1983]. 'Capitalism and Gay Identity'. En H. Abelove et al. (Eds.), *The Lesbian and Gay Studies Reader* (22-26). USA: Routledge.
- Elboj, C., Puigdemílvil, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1999). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Epstein, D., & Johnson, R. (2000)[1998]. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid/A Coruña: Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza.
- Ferriols, M. J. (Ed.) (2011). La diversidad afectivo-sexual [Monográfico]. *Cuadernos de pedagogía*, 414.
- Foucault, M. (2008)[1976]. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo: XXI.
- Generelo, J., & Moreno Cabrera, O. (2007). *Diferentes formas de amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Federación Regional de Enseñanza de Madrid de CCOO.
- Generelo, J., & Pichardo, J. I. (Coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Generelo, J., Pichardo, J. I., & Galofré, G. (Eds.) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Alcalá la Real: Ed. Alcalá.
- Gomillion, S., & Giuliano, T. (2011). The influence of media role models on gay, lesbian, and bisexual identity. *Journal of Homosexuality*, 58(3), 330-354. DOI: 10.1080/00918369.2011.546729. Recuperado de <https://bit.ly/2NFAMEu>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hall, S. (2005)[1996]. 'Who needs 'identity'?. En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (1-17). UK: Sage Publications Inc.
- Harry, J. (1993). Being out: A general model. *Journal of Homosexuality*, 26(1), 25-37.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E., & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. GB: SAGE Publications Ltd.
- Hillier, L., Dempsey, D., Harrison, L., Beale, L., Matthews, L., & Rosenthal, D. (1998). *Writing themselves in: A national report on the sexuality, health and well-being of same-sex attracted young people*. Carlton: National Centre in HIV Social Research, La Trobe University. Recuperado de <https://bit.ly/2uJwsNg>
- Huerta, R. (Ed.) (2014). Arte y diversidad sexual [Tema del mes]. *Cuadernos de pedagogía*, 449.
- Kielwasser, A. P., & Wolf, M. A. (1992). Mainstream televisión, adolescent homosexuality and significant silence. *Critical Studies of Mass Communication*, 9, 350-373.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: SAGE Publications.
- Laukkanen, M. (2007). 'Young Queer Online: the limits and possibilities of Non-heterosexual



- self- representation in Online Conversation'. En K. O'riordan y D. J. Phillips (Ed.), *Queer online: Media Technology & Sexuality* (81-99). New York: Peter Lang.
- Lipton, M. (2008). 'Queer readings of popular culture. Searching [to] out the subtext'. En S. Driver (Ed.), *Queer Youth Cultures* (116-180). New York: State University of New York.
- Martino, W., & Pallota-Chiarolli, M. (2003). *So what's a boy? Addressing issues of masculinity in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Orne, J. (2011). 'You will always have to "out" yourself: Reconsidering coming out through strategic outness. *Sexualities*, 14, 681-703. <http://doi.org/10.1177/1363460711420462>
Recuperado de <https://bit.ly/2mzMWDC>
- Planella, J., & Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283.
- Platero, R. (L.), & Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa
- Platero, R. (L.) (2013). Entre el tabú y los estudios pioneros: Educación, LGTB fobia y bullying homofóbico. En M. Jiménez y F. J. Del Pozo (Eds.), *Propuestas didácticas de educación para la igualdad* (185-205). Granada: Nativola.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Viernes 5 de enero del 2007, Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 5. Madrid: España.
- Renold, E. (2005). *Girls, Boys and Junior sexualities: Exploring Childrens' Gender and Sexual Relations in the Primary School*. London: Routledge Palmer.
- Riggle, E., Ellis, A., & Crawford, A. (1996). The impact of "media contact" on attitudes toward gay men. *Journal of Homosexuality*, 31(3), 55-69.
- Robinson, K. H., Basel, P., Denson, N., Ovenden, G., & Davies, C. (Eds.) (2014). *Growing up queer: Issues facing young Australians who are gender variant and sexuality*. Melbourne: Young and Well Cooperative Research Centre.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (769-802). London: Sage Publications.
- Sánchez Sáinz, M. (Coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (Coord.) (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones practicas*. Madrid: La Catarata.
- Savin-Williams, R. (2009)[2005]. *La nueva adolescencia homosexual*. Madrid/Coruña: Ediciones Morata, S. L. y Fundación Paideia Galiza.
- Shelton, J. (2008). Redefining realities through self-representational performance. En S. Driver (Ed.), *Queer Youth Cultures* (69-86). New York: State University of New York.
- Simonis, A. (Comp.) (2005). *Educar en la diversidad*. Barcelona: Editorial Laertes.
- STEILAS (2015). *Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género*. Recuperado de <https://bit.ly/2LL4S8L>
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere, implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Szulc, L., & Dhoest, A. (2013). 'The Internet and sexual identity formation: Comparing Internet use before and after coming out'. *Communications*, 38(4), 347-365.
- Troiden, R. (1989). The formation of homosexual identities. *Journal of Homosexuality*, 17(1-2), 43-74.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Varanda, P. (2012). *Dançar é crescer. Aldara Bizarro e o projecto Respira*. Portugal: Caleidoscópio
Recuperado de <https://bit.ly/2LGiWAl>
- Weeks, J. (2003). 'Necessary Fictions: Sexual Identities and the Politics of Diversity'. En J. Weeks et al. (Eds.), *Sexualities and Society: A Reader* (112-132). USA: Polity Press & Blackwell Publishing Ltd.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. J. Gordo López y J. L. Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- Xente Gai Astur (2002). *Guía didáctica: El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Recuperado de <https://goo.gl/nfKGd8>

