

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador  
Departamento de Sociología y Estudios de Género  
Convocatoria 2014 - 2016

Tesis para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y  
Desarrollo

Educación, trabajo y sexualidad: trayectorias laborales de maestros homosexuales en Cuba

Yassiel Vázquez Pereira

Asesora: Dra. Cristina Vega Solís

Lectores: Raquel Lucas Platero, Ph.D. y Reinier Barrios, MSc.

Quito, marzo del 2017

## **Dedicatoria**

A los maestros “peligrosos” y a mis nuevos sueños.

## **Epígrafe**

“La idea del maestro de vida intachable como modelo para la juventud inmadura, lo que le obliga realmente es a un ascetismo erótico mucho más severo que el exigido a otros profesionales”

Theodor Adorno

## Tabla de contenidos

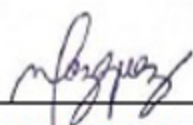
|  |      |
|--|------|
| Resumen .....  | VIII |
| Agradecimientos .....  | IX   |
| Introducción .....   | 1    |
| 1. Justificación del estudio .....   | 3    |
| 2. Objetivos general y específicos .....   | 4    |
| 3. Organización de la tesis .....  | 4    |
| <b>Capítulo 1</b> .....  | 6    |
| Desigualdades sociales, identidades sexo-genéricas y trabajo .....                 | 6    |
| 1. Desigualdades sociales: una aproximación desde la tradición radical .....       | 7    |
| 1.1. Desigualdades en América Latina .....   | 10   |
| 1.2. Configuraciones interseccionales y desigualdades .....                        | 12   |
| 2. Regulación sexo-genérica y producción de identidades no normativas .....        | 14   |
| 2.1. La construcción social de la sexualidad .....                                 | 16   |
| 2.2. Performatividad de género y masculinidades .....                              | 17   |
| 2.3. Sexualidad y género como dispositivos de regulación .....                     | 20   |
| 3. Desigualdades, normatividades y trabajo .....                                   | 22   |
| 3.1. Identidades LGBTI y desigualdades en el trabajo .....                         | 24   |
| 3.2. Desigualdades en el trabajo educativo .....                                   | 29   |
| 4. Conclusiones .....  | 33   |
| <b>Capítulo 2</b> .....  | 35   |
| Trabajo, educación y sexualidad en el contexto del socialismo cubano .....         | 35   |
| 1. Desigualdades y mercado interno de trabajo en Cuba .....                        | 36   |
| 1.1. El trabajo educativo en el socialismo cubano .....                            | 41   |
| 1.1.1. La carrera de magisterio en la Cuba socialista .....                        | 43   |
| 2. Desigualdades sociales y realidades LGBTI en Cuba .....                         | 45   |
| 2.1. Nuevas relaciones entre estado cubano y LGBTI .....                           | 47   |
| 2.2. Proyecto nacional, maestros y fronteras sexuales .....                        | 49   |
| 3. Estrategia metodológica .....   | 51   |
| 4. Conclusiones .....  | 55   |
| <b>Capítulo 3</b> .....  | 57   |
| Identidades y trayectorias no convencionales de maestros <i>gays</i> cubanos ..... | 57   |
| 1. Evander: “a pesar de todo quise ser maestro” .....                              | 60   |
| 2. Gabriel: “ser gay masculino es mejor visto” .....                               | 66   |

|  |     |
|--|-----|
| 3. Josué: “yo siempre he estado empezando” .....   | 70  |
| 4. Víctor: “no puedo ser director de la escuela porque soy maricón” .....  | 77  |
| 5. Conclusiones .....  | 83  |
| <b>Capítulo 4</b> .....  | 85  |
| Desigualdades, regulaciones sexo-genéricas y educación en Cuba .....   | 85  |
| 1. Regulaciones sexo - genéricas y relaciones con los estudiantes .....  | 86  |
| 2. Estrategias de los maestros <i>gays</i> : dilemas en torno a la revelación/ocultamiento de<br>identidades ..... | 92  |
| 3. La producción del maestro gay en el imaginario social cubano .....  | 99  |
| 4. Conclusiones .....  | 102 |
| <b>Conclusiones</b> .....  | 104 |
| Glosario .....   | 107 |
| <b>Lista de referencias</b> .....  | 108 |

## **Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis**

Yo, Yassiel Vázquez Pereira, autor de la tesis titulada Educación, trabajo y sexualidad: trayectorias laborales de maestros homosexuales en Cuba declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador. Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, marzo del 2017.



---

Yassiel Vázquez Pereira

## Resumen

En esta investigación estudio las cruces entre sexualidad, género, trabajo y educación en la Cuba actual. Planteo como pregunta central: ¿cómo las configuraciones interseccionales entre sexualidad, género, condición de precarización del trabajo estatal y región de los maestros homosexuales en Cuba moldean sus trayectorias laborales, y a la vez cómo sus estrategias les permiten sortear muchas limitaciones para convertirse en maestros en un contexto donde la educación juega un papel clave en la conformación del proyecto nacional?

Comprendo cómo en un contexto altamente politizado y de control sobre la educación como el cubano, las identidades sexo-genéricas de los maestros homosexuales se imbrican en configuración interseccionales para influir sobre sus trayectorias laborales, y en doble sentido, analizo cómo las aspiraciones profesionales y la necesidad de acceder a fuentes de empleo y recursos económicos hacen que ellos tengan que negociar e incluso camuflar sus identidades sexo-genéricas.

Esta investigación la realizo desde una perspectiva cualitativa. Empleo el método biográfico como eje principal de la estrategia metodológica, de manera particular, las trayectorias de vida enfocadas al ámbito laboral, que son reconstruidas a través de la técnica de entrevistas en profundidad. La utilidad de las trayectorias de vida viene dada por la oportunidad de conectar experiencias individuales con procesos colectivos más amplios en contextos sociales, culturales, políticos y económicos específicos que interesa comprender.

En conclusión, las configuraciones interseccionales de sexualidad, género, condición de precarización asociada con el trabajo estatal en Cuba y la región de procedencia o residencia determinan el modo no convencional en que se han dibujado las trayectorias laborales de estos docentes. Sus carreras en el magisterio se han configurado de manera irregular, inestable y heterogénea debido a episodios desfavorables a raíz del *acaparamiento de oportunidades* de los grupos sexo – genéricos dominantes que tratan de excluir del trabajo educativo a los maestros gays por la supuesta “peligrosidad” que representan para los estudiantes.

## **Agradecimientos**

A la Dra. Cristina Vega, asesora de esta investigación, por la paciencia, la complicidad y las sabias orientaciones.

A las profesoras y asistentes del Departamento de Sociología y Estudios de Género de FLACSO Ecuador por la acogida como becario internacional y la excelente formación de posgrado.

A Raquel Lucas Platero, académico español y activista *queer*, por las contribuciones científicas a esta investigación.

A Reinier Barrios, cubano graduado en el Programa de Estudios de Género de FLACSO Ecuador, por el apoyo desde el día cero en la maestría y la lectura de esta tesis.

A la Dra. Sofía Argüello, profesora de FLACSO Ecuador, y a la Dra. Carmen Romero, profesora de la Universidad Complutense de Madrid, por sus recomendaciones en la construcción del proyecto de investigación.

A los maestros cubanos que ofrecieron sus historias personales como parte de este estudio y a los amigos que posibilitaron los contactos con los maestros.

A mis colegas feministas y activistas LGBTI de la Maestría en Ciencias Sociales mención Género y Desarrollo por las oportunidades de diálogo e intercambio académico.



## Introducción

Pensar las diversidades sexuales y de género en Cuba es un ejercicio de análisis que obliga a tomar en cuenta las particularidades de un contexto altamente politizado, donde la educación no escapa de la vigilancia y el control político. En este escenario, los maestros homosexuales pueden ser objetos de desigualdades en el mundo laboral.

Los docentes *gays* son vistos con desconfianza en el cumplimiento de sus funciones por tener la importante tarea de reproducir ideológicamente el proyecto político de estado-nación cubano a través de la educación de las futuras generaciones. Por ello, las tensiones entre homosexualidad y trabajo educativo en Cuba se pensarían de manera primordial por el rol que juegan los maestros en la construcción y legitimación del modelo socialista cubano.

También desde el imaginario social relacionado con el contexto educativo se entiende muchas veces que los maestros *gays* pueden ser sujetos potencialmente peligrosos para la sexualidad y las integridades físicas de niños y adolescentes, por asociarse frecuentemente la homosexualidad con la pederastia. En definitiva, podemos considerar que la educación en Cuba resulta un sector laboral clave donde los hombres homosexuales experimentan ciertas desigualdades por sus identidades sexo-genéricas no normativas.

A partir del caso cubano puedo comprender que el mercado de trabajo no es un espacio meritocrático ni de relaciones equitativas como las formulaciones económicas neoclásicas nos han hecho creer (Tilly 2000, Pérez Sáinz 2014). Esto adquiere además un carácter muy singular para el caso cubano, donde el mercado de trabajo tiene dinámicas internas estrechamente dirigidas desde el estado. En todo caso nos hallamos ante un escenario complejo donde se construyen y se reproducen desigualdades, jerarquizaciones excluyentes y diferenciaciones a partir de ejes interconectados de género, clase, raza, sexualidad, región, cualificación, pertenencia religiosa o política y edad, entre otros.

¿Cómo suceden las desigualdades, diferenciaciones y exclusiones en el mercado de trabajo respecto de la sexualidad y el género no normativos? Las identidades sexo-genéricas de los homosexuales y otras identidades periféricas de lesbianas, bisexuales, transexuales, transgéneros e intersexuales se configuran como fuentes de desigualdades en el mercado laboral por constituirse fuera de la norma heterosexual que permea dichos mercados. Estas

personas muchas veces desordenan en sus construcciones identitarias el continuo entre sexo, género y deseo (Butler 1997). Este desorden personal se conecta con un desorden social. Por ello, son vistos como peligrosos para la estabilidad del sistema sexo-género y de las jerarquías sexuales (Rubin 1989) y, por tanto, experimentan desigualdades en distintos ámbitos, también en lo que atañe al acceso a trabajo y recursos.

Si bien es cierto que la discriminación y la burla son elementos constantes en los espacios laborales es necesario reconocer que no solo se trata de un problema simbólico o relacional sino de acceso real al mercado laboral, de segregación horizontal a ciertos nichos de mercado, como el de la belleza y el trabajo sexual, o de discriminación vertical por la escasa representación de personas lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros e intersexuales (LGBTI) en los niveles jerárquicos superiores. Esto ha hecho que las trayectorias laborales de muchas de estas personas se configuren de modo particular y en desigualdades respecto a los recorridos laborales de los heterosexuales.

La encuesta del año 2013 de la Federación Española de Lesbianas, *Gays*, Trans y Bisexuales (FELGTB) sobre discriminación a estos colectivos reveló que casi el 45% de la población participante se ha sentido discriminada y que un tercio la ha vivido en el mundo del trabajo, con incidencia mayor en la educación. En el caso de Cuba no se encontraron estudios de este tipo, sin embargo un reportaje de la prensa independiente de ese país sobre la homofobia recoge el testimonio de un profesor de computación que asegura: “Yo he tenido que abandonar algunos empleos, porque me resulta muy difícil ascender laboralmente debido a mi orientación sexual.”<sup>1</sup>

A partir de este problema en el que se entrecruzan género, sexualidad, trabajo y educación en el contexto cubano me interesa investigar cómo las identidades sexuales y de género de los maestros homosexuales configuran sus trayectorias laborales, y en doble sentido, cómo las aspiraciones profesionales de los maestros homosexuales y su necesidad de acceder a fuentes de empleo y recursos económicos hacen que ellos tengan que negociar e incluso camuflar sus identidades sexo-genéricas.

---

<sup>1</sup> Aquino, Ernesto. “Cubanos y la homofobia: mastican pero no tragan”. Cubanet, 28 de septiembre del 2015, <https://www.cubanet.org/actualidad-destacados/cubanos-y-la-homofobia-mastican-pero-no-tragan/>

Por tanto, enuncio como pregunta de investigación: ¿cómo las configuraciones interseccionales entre sexualidad, género, condición de precarización del trabajo y región de los maestros homosexuales en Cuba moldean sus trayectorias laborales, y a la vez cómo sus estrategias les permiten sortear muchas limitaciones para convertirse en maestros en un contexto donde la educación juega un papel clave en la conformación del proyecto nacional?

### **1. Justificación del estudio**

Las desigualdades en el trabajo educativo han sido un tema poco abordado en los estudios sobre diversidades sexuales y de género en América Latina. Lo más común es encontrarse investigaciones que hablan de discriminación, sin embargo propongo en este estudio ir más allá para pensar el problema desde una teoría de las desigualdades. Se trata de tender un puente con una tradición de pensamiento latinoamericano sobre desigualdades múltiples que apenas ha pensado las diversidades sexuales y de género.

En Cuba parcamente se registran investigaciones que relacionen las categorías sexualidad, educación y trabajo. Por ello, considero que esta investigación contribuirá a abrir una mirada académica sobre este problema con el fin de analizar las desigualdades que experimentan una de las poblaciones históricamente excluidas de las estrategias de desarrollo y expuestas a la precariedad: las personas LGBTI.

A la vez, constituirá un aporte en el contexto científico latinoamericano y cubano al proponer pensar cómo se construyen las desigualdades en el ámbito educativo a través de configuraciones interseccionales de sexualidad, género, condición de precarización del trabajo y la región en el ejercicio del trabajo educativo a través del examen de las trayectorias laborales.

Este estudio no solo visibiliza las regulaciones y disciplinamientos a los que están expuestos los docentes *gays* a partir de sus identidades sexo-genéricas no normativas sino que también revela las complejidades en las que suceden esos procesos desiguales, al estar enclavados en un contexto de control sobre la educación como el cubano y al tener los maestros un importante papel en la construcción del proyecto político de Cuba.

## **2. Objetivos general y específicos**

### **Objetivo general:**

Analizar cómo las configuraciones interseccionales entre sexualidad, género, condición de precarización del trabajo y región de los maestros homosexuales en Cuba moldean sus trayectorias laborales, y a la vez cómo sus estrategias les permiten sortear muchas limitaciones para convertirse en maestros en un contexto donde la educación juega un papel clave en la conformación del proyecto nacional.

### **Objetivos específicos:**

1. Caracterizar la carrera de magisterio y el proceso de inserción laboral de los maestros en Cuba para situar las trayectorias laborales de los maestros homosexuales.
2. Reconstruir las trayectorias laborales de algunos maestros homosexuales en Cuba prestando especial atención al papel que han jugado las configuraciones interseccionales entre sexualidad, género, condición de precarización del trabajo y región.
3. Analizar cómo los maestros homosexuales en Cuba construyen sus identidades sexuales y de género en relación a la región de origen o residencia para ejercer su profesión.
4. Identificar las estrategias de adaptación y/o resistencia que utilizan los maestros homosexuales para afrontar las desigualdades en el trabajo educativo.

## **3. Organización de la tesis**

En el capítulo 1 presento una discusión teórica sobre desigualdades sociales, identidades sexo-genéricas y trabajo. En este análisis pongo a debate una perspectiva estructuralista en la comprensión de las desigualdades sociales entrecruzadas en su potencial diálogo con un enfoque postestructuralista de tradición focaulteana que piensa la producción de identidades. Ello me permite entender desde una perspectiva interseccional que las desigualdades son tan construidas como las identidades.

En este debate teórico será clave pensar en cómo se producen y se reproducen las desigualdades en el trabajo, de manera particular en el trabajo educativo, a partir de las regulaciones sexuales y de género que afectan a este segmento laboral y que fragilizan la condición magisterial cuando esta no responde a las expectativas nacionales acerca de la identidad requerida a los maestros.

Luego en el capítulo 2 expongo las particularidades que posee el contexto de la Cuba socialista para pensar las desigualdades en ámbitos como la educación, el trabajo y la sexualidad. A partir de estos cuestionamientos me interesa comprender cómo los profesionales del magisterio se insertan en esas lógicas desiguales. Para ello abordo cómo se estructura el segmento laboral de la educación y qué particularidades podemos señalar en la carrera de magisterio en la isla. Este análisis me llevará a ubicar las experiencias y vivencias de algunos maestros homosexuales en un contexto de tensiones y distensiones entre el estado cubano y las poblaciones LGBTI.

Al cierre del capítulo 2 planteo la estrategia metodológica de la investigación. El estudio se presenta desde una perspectiva cualitativa y se emplea el método biográfico para lograr un acercamiento a las narrativas y subjetividades de los maestros *gays* cubanos. A través de la técnica de la entrevista en profundidad se logra reconstruir las trayectorias laborales de cuatro docentes homosexuales. También me apoyo en el análisis documental de reglamentos y normatividades del Ministerio de Educación y en entrevistas a funcionarios de esa entidad para comprender qué discursos operan en estas instituciones del sistema nacional de enseñanza cubano respecto a las identidades sexo-genéricas no normativas de los docentes.

En el capítulo 3 muestro las trayectorias laborales de estos profesores *gays* cubanos. En la composición de sus historias personales pongo especial interés en pensar cómo la sexualidad, el género, la condición de precarización asociada al trabajo estatal y la región de origen/residencia se articulan en las configuraciones interseccionales que atraviesan a estos profesionales del magisterio. Las trayectorias laborales revelan las desigualdades a las que están expuestos estos maestros en el ejercicio del trabajo educativo en Cuba.

Por último, profundizo en el capítulo 4 en dos categorías claves en el análisis de las configuraciones interseccionales: la sexualidad y el género. Ello me permite comprender cómo estas dimensiones se integran mutuamente y condicionan el modo en que suceden las dinámicas desiguales en aspectos como las relaciones de estos maestros con los estudiantes y en las iniciativas que ellos emplean como estrategias de adaptación y/o resistencia para ser y estar en el trabajo educativo.

## Capítulo 1

### Desigualdades sociales, identidades sexo-genéricas y trabajo

El trabajo y el mercado de trabajo son escenarios donde se construyen y se reproducen desigualdades a partir de ejes de diferenciación interconectados. El género y la sexualidad, conceptos centrales en este estudio, son algunas de esas categorías. Ambas se integran de manera particular en las identidades sexo-genéricas. Pensar entonces las desigualdades en el trabajo a partir de estas identidades me obliga a tomar un posicionamiento teórico en las propuestas que entienden las desigualdades sociales, el trabajo y el mercado de trabajo como construcciones atravesadas por relaciones de poder.

Principalmente desde la economía y la sociología puedo señalar algunas disputas teóricas sobre el entendimiento de las desigualdades. Es posible identificar entre esos debates una concepción liberal proveniente de la economía neoclásica que ha construido ciertas nociones sobre el trabajo y el mercado de trabajo desde el individualismo y el sobredimensionamiento de la agencia humana.

A la vez, y de manera contradictoria, este enfoque ha naturalizado las desigualdades y en cierto modo las ha pensado como inevitables en la sociedad. De manera general, los economistas neoclásicos entienden que los seres humanos poseemos diferentes atributos como la inteligencia, el talento y la ambición para conseguir la riqueza y ello justifica las ventajas para unos y las desventajas para otros (Marshall 1890, Walras 1909 y Stanley 1998).

Sin embargo, la perspectiva de la tradición radical a la que aluden Tilly (2000) y Pérez Sáinz (2014) critica al paradigma liberal en la comprensión de las desigualdades en el trabajo. Dicha concepción sustenta este marco teórico porque entiende al trabajo y al mercado de trabajo como ámbitos de disputas sociales en relaciones de poder. A partir de esta premisa reflexiono sobre cómo se construyen y expresan esas relaciones asimétricas a través de diferentes ejes de diferenciación y desde una perspectiva interseccional que pone énfasis en el género y la sexualidad.

Este capítulo se organiza en un primer momento tomando en consideración las críticas a las formulaciones neoclásicas. Analizaré las propuestas de autores interesados en conceptualizar las desigualdades sociales desde una perspectiva estructural a partir de pares categóricos. En

este punto analizo cómo esas categorías pareadas se configuran a partir de identidades de grupo construidas socialmente. Por tanto, esto me permite pensar que las desigualdades también son creaciones históricas.

Ello me lleva a poner en diálogo una perspectiva estructuralista y un paradigma postestructuralista de tradición foucaultea para analizar las desigualdades sociales a partir de las regulaciones sexo-genéricas. Entonces será fundamental destacar en un segundo momento cómo las identidades, la sexualidad y el género se han configurado como dispositivos de regulación social con especial atención en el mundo del trabajo asalariado. En tal sentido, analizo por último cómo ciertas desigualdades en el trabajo se producen y se reproducen a partir de las normatividades sexo-genéricas, de manera particular en el trabajo educativo.

### **1. Desigualdades sociales: una aproximación desde la tradición radical**

Una de las propuestas teóricas que sobresalen en los debates actuales sobre desigualdades es la del sociólogo norteamericano Tilly (2000). Este autor se presenta en el análisis sobre desigualdades como una referencia obligada en los estudios provenientes de la tradición radical y crítica del paradigma liberal del mercado. Aunque para él, todas las relaciones sociales acarrear desigualdades pasajeras, se concentra sobre aquellas que persisten en el tiempo. Entiende que “la desigualdad humana en general consiste en la distribución despareja de atributos entre un conjunto de unidades sociales tales como los individuos, las categorías, los grupos o las regiones” (Tilly 2000, 38).

En la comprensión de esa disparidad, Tilly (2000) destaca dos conceptos en su propuesta analítica que son claves para entender las desigualdades en el trabajo: los *pares categóricos* y el *acaparamiento de oportunidades*. A pesar de que el autor se concentra en las categorías clase, género y raza, su comprensión relacional de las desigualdades es útil para entender otras formas de desigualdades, construidas a partir de otros ejes de diferenciación como las identidades sexo-genéricas no normativas. En su argumentación sobre el concepto de *pares categóricos* podemos entender que:

Las categorías pareadas y desiguales, consistentes en relaciones asimétricas a través de una línea divisoria socialmente reconocida (y habitualmente incompleta), se reiteran en un amplia

variedad de situaciones, y su efecto corriente es la exclusión desigual de cada red de los recursos controlados por la otra (Tilly 2000, 22).

A través del análisis de la propuesta de Tilly (2000) podemos comprender que las categorías de pares se configuran a través de ciertas instituciones. El autor cita al matrimonio como uno de esos dispositivos que estructura la realidad en pares dicotómicos. En este caso el matrimonio marca diferencias entre casados y solteros (o entre heterosexuales y homosexuales en países donde aún el matrimonio igualitario no está reconocido). Otros ejemplos explicados por Tilly (2000) son la certificación de nacimiento y el documento de identidad. Para este teórico se trazan diferenciaciones entre nacidos legítimos e ilegítimos a través del acta de nacimiento, mientras que mediante el documento de identidad se distingue entre ciudadanos y no ciudadanos.

Todos estos dispositivos configuran *pares categóricos* y establecen diferencias y desigualdades entre esos pares. Por tanto, podemos entender cómo esas distinciones categoriales, muchas veces creadas no solo por el estado sino por otras instituciones, refuerzan las estructuras de poder y desigualdad a través de la institucionalización de los *pares categóricos*.

En su propuesta teórica Tilly (2000) asegura que las mayores desigualdades entre seres humanos son producto de las diferencias categoriales en sus configuraciones histórico - regionales y no tanto de los atributos o competencias que poseen los grupos sociales de antemano. En esta concepción dicotómica de la realidad se genera una estructura jerarquizada en la que una parte del par categórico es sobrevalorado y construido como normal, mientras el otro es inferiorizado y anormalizado. Algunos ejemplos de estas articulaciones entre diferentes *pares categóricos* a partir del género y la sexualidad son las distinciones heterosexual/homosexual, homosexual masculino/homosexual afeminado o cisgénero/transgénero.<sup>2</sup>

Si bien Tilly (2000) reconoce que los atributos en los *pares categóricos* son naturalizados y encarnados en los sujetos, se trata de construcciones sociales a partir de las propias relaciones

---

<sup>2</sup> El término *cisgénero* lo tomo de la autora estadounidense Serano (2007) quien lo usa para describir a personas cuyo género asignado al nacer es concordante al comportamiento que le fue socialmente construido en su identidad de género. Es un concepto que describe a personas que no se identifican como transgénero.



de poder. Sin embargo, el autor no profundiza en cómo los *pares categóricos* son construidos. Puedo hallar algunas respuestas en la teoría postestructuralista que mira el género y sexualidad. La propuesta postestructuralista que proviene de la tradición foucaultena nos proporciona un marco para pensar cómo se configuran los *pares categóricos*, algo que Tilly (2000) enuncia pero que no desarrolla. Si los *pares categóricos* son configurados a partir de categorías identitarias que refuerzan las identidades de grupo considero que estos llegan a constituirse en una producción más compleja caracterizada fundamentalmente por una grupalidad identitaria construida.

Por tanto, los *pares categóricos* son combinaciones complejas que se construyen socialmente y se refuerzan de manera histórica. A partir de la sexualidad y el género se construyen relaciones desiguales en el posicionamiento social y en el control de recursos materiales y simbólicos para mujeres y poblaciones LGBTI en varios ámbitos sociales como en la esfera del trabajo.

De manera específica, los *pares categóricos* estructuran desigualdades a través del *acaparamiento de oportunidades*. Este es otro concepto central en la teoría sobre las desigualdades de Tilly (2000). El autor entiende que las desigualdades tienen lugar mediante dos mecanismos: la explotación y el *acaparamiento de oportunidades*. La explotación es entendida como la extracción de recursos por parte de personas poderosas. Si bien la explotación es una idea clave para entender las desigualdades sociales, en este marco de estudio pongo la atención en las desigualdades que tienen un marcado carácter persistente y que se producen a través del *acaparamiento de oportunidades*.

A través de la idea de *acaparamiento de oportunidades* es posible comprender las lógicas en que se estructuran los procesos desiguales a partir de diferentes matrices de diferenciación. En la propuesta de Tilly (2000) el *acaparamiento de oportunidades* se construye a través de los *pares categóricos*. Este sucede:

Cuando los miembros de una red categorialmente circunscripta obtienen acceso a un recurso que es valioso, renovable, sujeto a monopolio, sustentador de actividades de la red y realizado por el *modus operandi* de ésta, habitualmente lo acaparan y urden creencias y prácticas que sostienen su control (Tilly 2000, 103).

Tanto los *pares categóricos* como el *acaparamiento de oportunidades* y las desigualdades resultantes se construyen a partir de ejes de diferenciación. Estos marcadores de diferencia son naturalizados por interés del grupo en el poder para legitimar su acaparamiento. Entonces podemos entender cómo el *acaparamiento de oportunidades* es un ejercicio de poder institucionalizado, de manera colectiva, mediante ciertas prácticas ejercidas por unos grupos sobre otros, que llegan a naturalizar las diferencias y los propios *pares categóricos*.

Por tanto, si pensamos el *acaparamiento de oportunidades* a través de los *pares categóricos* ligados a la sexualidad y el género es posible reconocer cómo las personas heterosexuales/cisgénero acaparan mejores oportunidades que las LGBTI. Lo hacen a su beneficio en la repartición de mejor salud mental, mayor control del mercado laboral, mayor protección en las leyes y más reconocimiento social, en detrimento de la patologización, exclusión o segregación laboral, criminalización, penalización e inmoralidad que cargan las poblaciones LGBTI. Ello emerge como un eje histórico en la configuración de las desigualdades.

Este acaparamiento que realizan los grupos dirigentes en ejes como el género y la sexualidad se legitima a partir de la creación de *pares categóricos*, diferenciados y naturalizados en identidades como los maricones, las tortilleras o los travestis. Sin embargo, mediante el acaparamiento los grupos hegemónicos no solo nombran a la otra parte del par sino que también controlan y eternizan estas construcciones a partir de instituciones como el estado, las leyes, la medicina, la educación, el mercado de trabajo, etc.

### **1.1. Desigualdades en América Latina**

Al sociólogo Pérez Sáinz (2014) le interesa justamente pensar, a través de la propuesta de Tilly (2000), las desigualdades en los mercados, dada la centralidad que para él estos adquieren en las sociedades capitalistas. En el abordaje teórico reciente sobre las desigualdades en América Latina podemos identificar sus aportes en la recuperación de una tradición radical en la región.

Para Pérez Sáinz (2014) la desigualdad es una cuestión social medular en esta región y concuerda con Tilly (2000) en advertir que toda relación social es una relación de desigualdad en tanto se basan en relaciones de poder. En tal sentido, refiere Pérez Sáinz (2014) que estas

relaciones se constituyen de manera específica en el ámbito del mercado, también del mercado de trabajo, entendido como campo de poder.

¿Cómo se traducen esas diferencias naturalizadas, a través de *pares categóricos*, en desigualdades en el mercado laboral de manera concreta? Refiere el autor que:

Estas desventajas se expresan en los fenómenos de segregación primaria (dificultades de acceso a los mercados básicos), de segregación secundaria (acceso pero con confinamiento a nichos específicos dentro de esos mercados) y de discriminación (condiciones desventajosas en un mismo espacio mercantil) (Pérez Sáinz 2014, 22).

Para comprender las desigualdades en el mercado de trabajo en el siglo XXI en América Latina debemos trascender la reflexión más allá de las clases sociales. Si bien la categoría de clase se ha constituido como elemento central en el estudio de las desigualdades en la región, entiendo que mirar esta problemática solamente desde un enfoque de clase dificulta que puedan comprenderse de manera amplia las causas y los mecanismos de la persistencia de las desigualdades múltiples.

Por ello mismo, considero que la idea de *pares categóricos* sigue siendo insuficiente para pensar las complejidades sociales en América Latina, particularmente en las que se sitúan las poblaciones LGBTI. Los *pares categóricos* son limitados en el sentido que su concepción se basa todavía en una idea dicotómica de la realidad social. Desde esta concepción más ortodoxa lo que se entiende es que en un momento dado emerge una de las categorías del par, pero lo que vemos concretamente es que la realidad se presenta más compleja y no se estructura en términos de *pares categóricos* sino en términos interseccionales.

Por tanto, para estudiar las desigualdades en el trabajo que tocan a las poblaciones LGBTI en América Latina debemos trascender la propuesta de los *pares categóricos* y adentrarnos en un enfoque que reconozca las desigualdades múltiples en su complejidad. En este punto del análisis resulta útil entonces pensar la problemática de las desigualdades desde una perspectiva interseccional.

## 1.2. Configuraciones interseccionales y desigualdades

El origen de la perspectiva interseccional puede identificarse en los estudios de género y las teorías feministas a partir de los años setentas y ochentas, en particular con la corriente del feminismo negro norteamericano. Algunas de las autoras que han conectado en sus propuestas académicas los debates actuales sobre desigualdades e *interseccionalidad* en el contexto latinoamericano son la economista colombiana Viveros (2013) y la socióloga argentina Jelin (2014).

Para Viveros (2013) la perspectiva interseccional constituye un enfoque, una mirada, una contextualización que permite comprender de manera relacional y multidimensional las realidades sociales. En su propuesta advierte que para ella la *interseccionalidad* es:

Un enfoque teórico-metodológico y político que plantea y analiza el modo en que distintas categorías de discriminación, como el género, la raza/etnicidad, la clase y la orientación sexual, construidas social y culturalmente, interactúan en diferentes y a menudo simultáneos niveles, creando una matriz de opresión que da cuenta de la intersección de los distintos sistemas de desigualdad social (Viveros 2013, 78).

Su propuesta teórica no profundiza tanto en las desigualdades desde una aproximación estructural sino que entiende la interseccionalidad a partir de la discriminación categorial, dos entradas teóricas que intento poner en diálogo. Sin embargo, Jelin (2014) abre el camino para la discusión cuando se pregunta cómo se producen y se reproducen las desigualdades. Esta autora recupera una tradición en el estudio de las desigualdades estructurales en América Latina y la conecta con la necesidad de una mirada interseccional. Su cuestionamiento va más allá de las categorías de discriminación y propone pensar en configuraciones. Define la *interseccionalidad* como:

Discusiones que aluden a la imposibilidad de analizar una dimensión de desigualdad aislada de las otras, ya que no se trata de efectos aditivos (desigualdad de clase que se suma a la de género, a la de edad y a la étnica, por ejemplo) sino que se trata de una articulación compleja, de una configuración (Jelin 2014, 32).

Por tanto, a partir de Jelin (2014) considero más provechoso pensar la cuestión de las desigualdades sociales no desde la idea de *pares categóricos* o categorías de discriminación

sino desde el concepto de *configuraciones interseccionales*. Tomando en consideración su conceptualización de *interseccionalidad* puedo apropiarme de este enfoque para comprender las complejidades en que se producen y se reproducen las desigualdades.

La perspectiva interseccional como enfoque para estudiar las desigualdades propone entender, más que el cruce o la sumatoria de diferentes dimensiones, las imbricaciones que hacen esas construcciones sociales y los modos en que esas imbricaciones estructuran de forma específica nuestras relaciones y las desigualdades múltiples. Es a lo que Viveros (2013) le llama las consustancialidades. Entonces, las *configuraciones interseccionales* serían las articulaciones complejas y multidimensionales en que nuestras experiencias de género, clase, raza, sexualidad y otros ejes de diferenciación nos construyen como sujetos únicos en lógicas desiguales.

Tradicionalmente la interseccionalidad ha sido pensada desde el género, la clase y la raza/etnicidad de manera fundamental, sin embargo, refiere Jelin (2014) que “el reconocimiento de la complejidad y la multiplicidad de las dimensiones de desigualdad social se convierte entonces en un estímulo para introducir esta multiplicidad en los análisis de situaciones concretas, y es el/la analista quien elige qué aspecto privilegiar” (Jelin 2014, 32).

Reflexionando a partir del sociólogo español Platero (2012), en las propuestas que asumen un enfoque interseccional debemos avanzar hacia ubicar a la sexualidad como un elemento central de esta complejidad. Para este autor la razón fundamental radica en que “la sexualidad atraviesa y co-constituye otras formas de desigualdad” (Platero 2012, 16). Por tanto, argumenta en este sentido que “la sexualidad no es un aspecto más de las vivencias personales, sino que se convierte en un lugar privilegiado de control y vigilancia sobre los sujetos” (Platero 2012, 17).

Por tanto, aunque se reconoce que el enfoque interseccional ha sido clave para pensar la raza, el género y la clase, en esta investigación se privilegia la sexualidad como un aspecto central en las *configuraciones interseccionales* aunque no es el único. Por ello, la mirada interseccional estará también enfocada en otros ejes de desigualdad como el género por tratarse de hombres con masculinidades atravesadas por sexualidades no normativas, la región de procedencia de los sujetos atendiendo a la distinción urbano-rural que influye sobre las

representaciones de sexualidad y género, y la condición de precarización que viven los maestros cubanos como trabajadores estatales.<sup>3</sup>

Entonces, asumir una perspectiva interseccional, por tanto compleja, en el estudio de las desigualdades sociales nos lleva a poner en diálogo un análisis estructural de las desigualdades y un análisis constructivista de las identidades para entender las *configuraciones interseccionales* a partir de las identidades sexo-genéricas, la condición de precarización del trabajo y la región. Estas configuraciones se articulan de manera específica en las identidades sexo-genéricas de hombres homosexuales y no escapan a las regulaciones que se imponen desde la sexualidad y el género.

## **2. Regulación sexo-genérica y producción de identidades no normativas**

En este apartado propongo pensar cómo las regulaciones a partir de la sexualidad y el género, en tanto dimensiones fundamentales, se configuran de manera interseccional y se articulan con otros ejes de diferenciación para producir y reproducir desigualdades sociales. Para analizar cómo las desigualdades sociales se estructuran a partir de *configuraciones interseccionales* debemos entender primero cómo ocurren los procesos de producción de las identidades desde un paradigma postestructuralista de tradición foucaultea.

Cuando hablo de identidades puedo señalar que son categorías construidas en procesos sociales de subordinación y agencia. Esto lo puedo entender a través de la propuesta teórica del sociólogo jamaicano Hall (1996), quien piensa las identidades desde los estudios culturales y con una mirada interseccional. El autor detalla que la construcción de las identidades parte de la articulación de dos procesos fundamentales en los individuos: la *sujeción* y la *subjetivación*. Esta articulación es lo que el autor llama “sutura” como un elemento relacional que junta ambos procesos para producir las identidades. Hall (1996) asegura que:

Las identidades se construyen en el punto de encuentro de los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos

---

<sup>3</sup> Entiendo que “condición de precarización” es un término menos rígido para comprender las cuestiones de clase en el contexto socialista cubano donde las diferencias de clase, en principio, no constituiría un eje significativo en la comprensión de la estratificación social, tal y como sucede en las sociedades capitalistas. Esto, evidentemente, ameritaría una discusión que escapa a las pretensiones del presente estudio.

particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse (Hall 1996, 20).

En el primer proceso de esta articulación estaríamos ante un elemento externo al individuo. La *sujeción* se entendería entonces como un conjunto de estructuras que imponen, contienen o atan a los sujetos a determinadas posiciones objetivas que ocupamos en el mundo. Pero estos procesos de sujeción no son los únicos que Hall (1996) reconoce como elementos que influyen en la construcción de las identidades. En el otro lado de esa sutura estaría la *subjetivación* como agencia de los sujetos a partir de la internalización. Por tanto, sería la capacidad que tenemos para reconfigurar esas estructuras a través del filtro de la subjetividad.

A partir de esa comprensión de identidades puedo resaltar que evidentemente los resultados serán también complejos en las construcciones de las identidades. Podría justificarse así las diversas formas en la que los individuos nos construimos, combinando elementos de la interioridad y la exterioridad, articulando nociones objetivas y subjetivas. Los resultados son entonces identidades construidas, diversas, múltiples, cambiantes y variables en cada individuo.

Pero esta actuación se realiza en vínculo con otros sujetos y también con las normas. Como bien asegura el antropólogo colombiano Restrepo, “las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella” (Restrepo 2007, 25). Esto significa que no es posible construirnos de manera aislada, necesariamente este proceso sucede en la interacción social y en las relaciones con los otros.

Esta idea es sistematizada en la conceptualización de identidad que hace la antropóloga dominicana Curiel (2002) desde el feminismo postcolonial. Ella refiere que la identidad:

Desde el punto de vista individual podríamos entenderla como un proceso íntimo y subjetivo donde la persona, a través de su propia experiencia, de representaciones, de referencias en la interrelación con otros y otras se concibe y actúa consigo misma/o y con los otros y otras. En el plano colectivo son referencias que rigen los interrelacionamientos de los y las integrantes de la sociedad o de grupos diferenciados de la misma (Curiel 2002, 103).

Por tanto, en este marco teórico entiendo las identidades como construcciones en relación con los otros y con uno mismo. A la vez, se trata de cuestiones performativas, no esenciales aunque con el tiempo se llegan a creer como naturalizadas y encarnadas en los sujetos a través de su propia corporalidad. En este sentido, los debates facilitan entender que las identidades, entre ellas las identidades sexuales y de género, son construcciones sociales que aprendemos a través de la resignificación de normas en las relaciones con los otros.

### **2.1. La construcción social de la sexualidad**

Partir de una concepción de identidad construida me permite conectarla con la perspectiva constructivista de la sexualidad. En esta discusión teórica que relaciona identidades, sexualidad y género entiendo la sexualidad a partir del enfoque del devenir histórico y no como algo natural e instintivo en los sujetos. Uno de los autores que ha problematizado esta idea en los estudios sobre sexualidades a partir de los años noventa es el sociólogo británico Weeks (1998).

Para él la construcción social de la sexualidad es un concepto que discute el carácter biologicista de la sexualidad y, con ello, los enfoques esencialistas que tienen a la biología como fundamentación de la sexualidad. De acuerdo con Weeks (1998) la sexualidad sería resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, pero también un producto de los procesos de autodefinición y subjetividad que influyen en los modos en que los sujetos negociamos con las normas sociales.

Weeks (1998) analiza su tesis sobre la construcción social de la sexualidad a través de cinco grandes áreas que destacan en la organización social de la sexualidad. Podemos entender así que la sexualidad a lo largo de la historia ha estado mediada por el parentesco y los sistemas familiares, la organización económica y social, la reglamentación social, las intervenciones políticas y las culturas de resistencia.

Una de esas áreas que evidencia la sexualidad como constructo histórico y que interesa analizar de manera específica para esta investigación es la organización económica y social. Si bien podemos comprender que la sexualidad no está determinada por el modo de producción o por las relaciones de producción, debido a que la sexualidad no da cuenta de una estratificación de clase o que las clases no son simultáneamente grupos caracterizados por la sexualidad, sí es posible advertir que las dinámicas económicas configuran en determinado



modo cómo la sexualidad puede ser organizada, por ejemplo, a partir de nociones de productividad y necesidades de mano de obra para sostener el sistema económico. En este sentido, imaginarios prohibitivos sobre el aborto y el sexo por placer o no reproductivo pueden ser reforzados en contextos de baja natalidad.

Tal y como advierte Lavrin (1989), una historiadora cubana que trabaja sobre el período colonial en América Latina, la sexualidad son tanto las ideologías, las ortodoxias que se establecen como norma en una época, como las prácticas desde las que se alientan interpretaciones populares, comúnmente estratégicas, de las ideologías sexuales imperantes. Se trata de un dispositivo flexible y moldeable por los intereses hegemónicos.

Por tanto, la relevancia de apostar por el enfoque histórico de la sexualidad no solo permitiría desnaturalizarla sino que “acentuaría más bien el impacto de las diversas prácticas sociales que construyen la reglamentación sexual, dan sentido a las actividades corporales, configuran definiciones y limitan y controlan el comportamiento humano” (Weeks 1998, 41).

Pero la sexualidad es un eje de construcción de las identidades y de regulación social que no funciona solo. No podemos comprender las nociones de sexualidad alejadas de las nociones de género. Las categorías sexualidad y género no se producen de manera aislada sino que se conjugan y se determinan mutuamente en las configuraciones identitarias.

Sexualidad y género se conectan de manera compleja y relacional en la producción de las identidades sexo-genéricas. Por ello, ciertas nociones de masculinidad y feminidad son entendidas a partir de la sexualidad, y viceversa, ciertas prácticas sexuales son masculinizadas o feminizadas en dependencia del rol sexual (pasivo o activo). A partir de ello es posible comprender que el género, como la sexualidad, es una construcción que se edifica mediante la actuación.

## **2.2. Performatividad de género y masculinidades**

De manera similar a la explicación de la sexualidad como construcción social puedo plantear la cuestión del género. En este caso, considero que la perspectiva deconstructivista de la filósofa estadounidense Butler (1997) es una propuesta revolucionaria en las teorías feministas que han intentado explicar el género.

Para esta autora el género es un producto social si partimos de la premisa que se construye de manera diferente en contextos diversos. Asegura al respecto que “el género no es constituido siempre de forma coherente o consistente en distintos contextos históricos, y porque el género se intersecciona con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades constituidas discursivamente” (Butler 1997, 3).

En este sentido, es clave la idea de que la cultura construye el género. Sin embargo, en su propuesta Butler (1997) es clara al precisar que el género no es a la cultura lo que el sexo a la naturaleza. Para esta autora entender el género como la inscripción cultural del sexo es un reduccionismo que limita las posibilidades discursivas del género para producir esas mismas nociones del sexo. Por ello, apuesta más por entender al género como un significado en relación que se define de acuerdo a la comparación con otros. De ahí, que podemos concluir que somos más o menos masculinos o femeninos en relación a otros. Por tanto, no existe una esencia femenina o masculina que defina nuestras identidades.

Esto lo podemos comprender mediante su propuesta de la performatividad que desmitifica la posesión de atributos de género. Para esta feminista postestructuralista los procesos de construcción de las identidades de género son “actos internamente discontinuos, la apariencia de sustancia es entonces precisamente eso, una identidad construida, un resultado performativo que la audiencia social mundana, y los propios actores, ha venido a creer y a actuar como creencia” (Butler 1998, 297). Por tanto, a partir de estas ideas podemos pensar que el género y las identidades de género no son naturales sino que son legítimas solo en la medida en que las actuamos y repetimos a lo largo de la vida.

Una corriente teórica proveniente de los estudios de género, la antropología y la sociología son los estudios sobre varones y masculinidades, de interés fundamental para esta investigación. Estas propuestas han transitado de entender un modelo de *masculinidad hegemónica* en singular a pensar en la construcción de las múltiples masculinidades a partir de los procesos relacionales entre los propios hombres y con las mujeres (Gilmore 1990, Gutmann 1998 y Fuller 2001).

A partir de los aportes teóricos que han reconocido la diversidad de experiencias e identidades masculinas es que ubico mi interés para pensar las masculinidades, sobre todo las

masculinidades subordinadas. Sin embargo, considero necesario comprender antes qué se ha entendido por masculinidades hegemónicas y subordinadas.

Para la socióloga australiana Connell (1997), la *masculinidad hegemónica* es la practicada por los varones heterosexuales que monopolizan el poder, el prestigio, y la autoridad, mientras que la *masculinidad subordinada* hace referencia a formas de masculinidad divergentes de la posición de poder hegemónica de los varones y se suele asociar a los homosexuales o a los “afeminados”. Sin embargo, debo matizar en este aspecto ya que no siempre homosexualidad y masculinidades subordinadas son coincidentes de manera directa.

Para ello analizo los aportes teóricos del sociólogo español Sáez (2005) sobre la construcción de las masculinidades en subculturas *gays*, como los grupos *leather* (con rasgos sadomasoquistas y uso del cuero) y osos (identificados con lo supuestamente “natural”: bellos, barbas, gordos). El autor refiere que ambos subgrupos de la población homosexual tienen una relación paródica respecto a la masculinidad. Explica a partir de Butler (1997) que se basan en el exceso, en una puesta en escena que muestra el carácter performativo del género.

¿En qué sentido es útil la propuesta teórica de Sáez (2005) para pensar las masculinidades hegemónicas y las subordinadas en sujetos identificados como homosexuales? En ocasiones hombres homosexuales son reconocidos y se reconocen como masculinos hegemónicos, a pesar de que desde la matriz heterosexual el hecho de no desear sexualmente a las mujeres no los haga “hombres”. En este sentido expresa Sáez (2005) a través del análisis de estas subculturas *gays* que “la heterosexualidad es uno de esos rasgos que constituyen la masculinidad ideal. Lo interesante de los *leather* y los osos es que utilizan los códigos masculinos pero al final se produce una traición, no son hombres ‘de verdad’ porque son *gays*” (Sáez 2005, 7).

Sin embargo, esto podría ser cuestionado desde la propuesta teórica de la antropóloga colombiana Sánchez (2011) cuando estudia las masculinidades en élites corporativas. La autora considera que “la heteronormatividad podría ser actuada por hombres bisexuales, homosexuales o asexuados cuando logran seguir el guion masculino deseado” (Sánchez 2011, 106). Por tanto, aunque reconozco que la sexualidad posee un papel relevante en la conformación de las identidades de género, en particular de las masculinidades, no puedo

decir que necesariamente la homosexualidad define *per se* una masculinidad subordinada aunque sí la heterosexualidad construye la *masculinidad hegemónica* “ideal”.

En cualquier caso, esta parodia heteromasculina de los hombres homosexuales tendría para Butler (1997) una utilidad trascendental. Permite desnaturalizar la heterosexualidad si partimos del hecho de que la performatividad de género desmiente la supuesta naturaleza de esta identidad. Por ello, considera esta autora que “la reproducción de constructos heterosexuales en ámbitos no heterosexuales resalta el estatus completamente construido del así llamado original heterosexual. Así, gay es a heterosexual no como copia es a original, sino más bien como copia es a copia” (Butler 1997, 30).

Sin embargo, la masculinidad heterosexual normativa al estar naturalizada por la institución política de la *heterosexualidad obligatoria* (Rich 1986) ocupa una posición de privilegio entre las masculinidades. ¿Cómo influyen estas concepciones de masculinidades hegemónicas y masculinidades subordinadas en las desigualdades sociales? El antropólogo estadounidense Lancaster (1992) reconoce que “sistemas económicos que producen valor material, ordenan las desigualdades humanas en el proceso de producción simbólica y material. Cada sistema produce tanto un producto como la conciencia correspondiente para recibirlo” (Lancaster 1992, 281). Por tanto, podemos entender que sistemas como el género y la sexualidad influyen en las dinámicas económicas y configuran desigualdades a partir de crear ciertos significados y prácticas regulatorias.

### **2.3 Sexualidad y género como dispositivos de regulación**

Para entender cómo suceden las desigualdades sociales a partir de la regulación de la sexualidad y el género traigo al análisis la propuesta teórica desarrollada por el filósofo francés Foucault (2007). Argumenta que la sexualidad, entendida en esta investigación necesariamente como sexualidad generizada, siempre ha sido de mucho interés en la historia pero es a partir del siglo XVIII que surge como dispositivo moderno de regulación de individuos y del cuerpo social.

Pensar la sexualidad como dispositivo de regulación nos lleva a comprender uno de los argumentos centrales en la propuesta de Foucault (2007). Para este autor se ha elaborado un aparato para producir discursos sobre el sexo, para reglamentarlo más allá de la prohibición.

Refiere en este sentido que “el sexo no es cosa que sólo se juzgue, es cosa que se administra” (Foucault 2007, 34). Por tanto, a partir de ciertos mecanismos de poder se han construido nociones sexo-genéricas que tienden a regular este campo y a producir verdades y sujetos sexo-generizados, como el sujeto homosexual que encarnaba a un tipo de hombre diferente al patrón masculino hegemónico.

Con la producción de diversos sujetos sexo - generizados, entre ellos al hombre homosexual, la sexualidad y el género se han configurado como mecanismos para producir también jerarquizaciones excluyentes, privilegios y legitimar el *acaparamiento de oportunidades* de los grupos heterosexuales/cisgénero. A pesar de que Foucault no piensa la vinculación entre sexualidad, género y desigualdades, a través de las consideraciones foucaulteanas se puede comprender cómo se construyen, categorizaron y regulan las identidades sexo-genéricas clasificadas de abyectas, anormales y enfermas, que a la larga se han constituido como sujetos en desigualdades en varios ámbitos sociales.

¿Cómo las identidades sexo-genéricas periféricas llegaron a constituirse en fuentes de desigualdades? Resulta necesario destacar que las identidades de homosexuales, pero también de lesbianas, bisexuales, transgéneros e intersexuales, se configuran fuera de la norma heterosexual/cisgénero y trascienden la reglamentación que impone el continuo entre el sexo, el género y el deseo (Butler 1997).

Refiere esta autora que “los géneros inteligibles son aquellos que instituyen y mantienen de alguna manera las relaciones de coherencia y contigüidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” (Butler 1997, 17). Por tanto, en el imaginario heterosexual/cisgénero se espera que el sexo, el género y el deseo estén armónicamente dispuestos y tengan un continuo coherente. Se entiende, por ejemplo, que un sujeto con pene es leído como masculino desde la normatividad de género y por ello se espera que su deseo sexual sea hacia las mujeres.

Entonces, es posible pensar que las desigualdades experimentadas por los sujetos que rompen esa unidad continua y coherente serían desigualdades naturalizadas y justificadas desde la institución de la *heterosexualidad obligatoria* que privilegia a quienes construyen una continuidad entre su sexo biológico, su género y el deseo. A la larga esta visión limitada de las relaciones entre sexo, género y deseo tiene como objetivo naturalizar y reforzar la

institución heterosexual y las desigualdades. Con ello se desconocen a las múltiples combinaciones que no siguen el patrón que impone la idea del continuo.

Esta visión hegemónica se ha institucionalizado en muchos ámbitos sociales, incluyendo lo jurídico y lo laboral. De este modo, no solo se producen identidades sexo-genéricas subordinadas sino también realidades sociales y desigualdades. Las identidades que se construyen fuera de las normas sexuales y de género viven de manera específica las experiencias laborales.

### **3. Desigualdades, normatividades y trabajo**

En este apartado propongo pensar cómo una teoría estructural de las desigualdades dialoga con un paradigma postestructuralista de tradición foucaultea que mira la sexualidad y género como dispositivos de regulación. El tránsito teórico por estas propuestas me lleva a pensar en una normatividad en el trabajo creada a partir de esa regulación sexo-genérica que construye desigualdades en el ámbito laboral.

En las investigaciones sobre vulnerabilidad social de las personas con identidades sexuales y de género no normativas se ha tendido a considerar que las desigualdades de que son objeto particularmente lesbianas, *gays* y bisexuales se concentran en los aspectos simbólicos. Se ha asumido que estas personas se pueden beneficiar del *acaparamiento de oportunidades* en lo material, a pesar de que son despojados del reconocimiento social. Ello pareciera que se conecta más con una idea de discriminación que con una cuestión de desigualdad, como hace pensar el binomio redistribución/reconocimiento propuesto por Fraser y ampliamente utilizado en la literatura feminista.

Sin embargo, en este marco teórico pongo a debate la supuesta polaridad entre lo material y lo simbólico en las experiencias de personas LGBTI. Además cuestiono que el problema se plantee solamente en términos de discriminación. En este sentido, me remito a la disputa teórica entre las filósofas estadounidenses Fraser (1995, 1998 y 2008) y Butler (2001) respecto al dilema redistribución/reconocimiento en las políticas de justicia social. Aquí parece hallarse también la raíz del dilema discriminación/igualdad.

En este sentido, Fraser (1998) defiende que las estrategias deben ser tanto de redistribución como de reconocimiento. Más tarde Fraser (2008) agregaría la categoría participación a su

propuesta. A pesar de ello plantea en su análisis sobre la justicia social que de un lado se ubican las injusticias redistributivas en el acceso a recursos (serían desigualdades de clase) y en el otro se sitúan las injusticias por reconocimiento (desigualdades respecto a la sexualidad). En este análisis posiciona al género y la raza como elementos intermedios que experimentan tanto injusticias redistributivas como de reconocimiento.

Uno de los puntos más debatidos en su teoría es que “no hay reconocimiento sin redistribución” (Fraser 1995, 250). Sin embargo, la cuestión de la justicia social ha sido entendida por esta autora en un solo sentido, obviando que tampoco podemos pensar en una redistribución efectiva sin un reconocimiento, también en sujetos sexuales diversos.

Usualmente a muchas personas de las poblaciones LGBTI se les niega el acceso a recursos o se les ha relegado a ciertos nichos del mercado laboral a partir de patologizar, criminalizar o inferiorizar sus diferencias sexo-genéricas.

Esto lo apoya Butler (2001) al entender que para algunas personas lo que pueden ser aspectos meramente culturales para otras constituyen cuestiones de supervivencia. Reconoce en este sentido que “el pensamiento de una vida posible es sólo una indulgencia para aquellas personas que se saben a ellas mismas como posibles. Para aquellas que están aún intentando ser posibles, la posibilidad es una necesidad” (Butler 2001, 19).

Entiendo, por tanto, que esta separación entre lo material y lo simbólico es solo una trampa aparente porque muchas personas con bajo reconocimiento social a partir de sus identidades sexo-genéricas viven también desventajas en lo redistributivo y lo vemos a través de su ubicación desigual en el mercado laboral o la exclusión de este ámbito en muchos casos. Existen algunas excepciones de personas LGBTI que de manera exitosa han logrado posiciones en competitivos escenarios laborales, pero considero que ello requeriría de un análisis particular de cada uno o una para entender las lógicas que operaron en cada caso.

En suma, entiendo que no podemos polarizar la situación de las poblaciones LGBTI en el acceso a la justicia social para privilegiar uno de los dos ámbitos: redistribución o reconocimiento. De acuerdo con la socióloga española Romero (2003), “Fraser homogeniza un colectivo muy variado igualándolo a la situación de un segmento reducido del mismo - gays varones, blancos, educados y con posibilidades de consumo- que es sobre el que parece sustentarse su análisis” (Romero 2003, 45).

Por tanto, se hace poco lógico pensar en una teoría general sobre el reconocimiento y la redistribución que construya la justicia social si se parte de un grupo homogéneo que ha sido pensado históricamente desde la discriminación. Lo que se pretende en este marco es abordar las desigualdades sociales en el trabajo a través de *configuraciones interseccionales* que atraviesan dimensiones de sexualidad, género, condición de precarización de cierto trabajo y región.

### **3.1. Identidades LGBTI y desigualdades en el trabajo**

El trabajo es una de las esferas más significativas por el impacto que las actividades económicas tienen en la existencia material e incluso en el reconocimiento social. Pero, ¿por qué la sexualidad y el género, como dimensionales fundamentales en las *configuraciones interseccionales*, se han constituido como elementos importantes para producir y reproducir desigualdades en nuestras sociedades, y por ende en el trabajo?

Un breve estado del arte sobre investigaciones que abordan las realidades laborales de las poblaciones LGBTI puede aportar argumentos empíricos para ampliar la idea de discriminación a estos grupos y pensar en desigualdades. Los estudios sobre precariedad de las personas con identidades sexo-genéricas no normativas han mostrado un panorama bien distinto que se contrapone al que hace referencia Fraser (1995) en su propuesta teórica.

Uno de los argumentos empíricos para comprender las desigualdades en personas LGBTI lo podemos hallar en Romero (2003). La autora cita la investigación realizada por las entidades irlandesas *Gay and Lesbian Equality Network (GLEN)* y *NEXUS Research Cooperative* (1995) para confirmar la existencia en Irlanda de mayores niveles de pobreza, mayor inseguridad y problemas para completar los estudios por parte de la población lesbiana y gay entrevistada.<sup>4</sup>

Otra de las académicas españolas que ha pensado las desigualdades en el trabajo y en las leyes a partir del género y la sexualidad no normativas es Chacartegui (2010). Ella refiere que las mujeres lesbianas viven esta problemática de manera más intensa por su doble condición de

---

<sup>4</sup> GLEN y NEXUS. 1995. *Poverty, Lesbians and Gay men. The economic and social effects of discrimination*. Dublin: Combat Poverty Agency, [http://www.combatpoverty.ie/publications/PovertyLesbiansAndGayMen\\_1995.pdf](http://www.combatpoverty.ie/publications/PovertyLesbiansAndGayMen_1995.pdf).



género e identidad sexual. Sin embargo, reconoce que para los hombres, una persistente y significativa diferencia salarial se asocia con una identidad homosexual o bisexual. Argumenta por tanto que “en el ámbito de la discriminación por identidad sexual, los estudios norteamericanos encontraron un patrón claro en cuanto a que los hombres gay ganan menos que los hombres heterosexuales con características y cualificaciones equivalentes” (Chacartegui 2010, 23).

En el caso de las lesbianas, los estudios citados por Chacartegui (2010) han concluido que ellas parecen ganar tanto como las otras mujeres, pero debemos tomar en cuenta la brecha salarial existente entre hombres y mujeres en igualdad de cualificación. Sin embargo, el aporte de sus análisis ha sido revelar que esta diferenciación salarial en el mercado del trabajo sucede con ventajas para hombres heterosexuales y desventajas para mujeres, lesbianas y hombres homosexuales.

En América Latina podemos mencionar los estudios desarrollados por la investigadora social ecuatoriana Camacho (2009) sobre la precariedad laboral de estas poblaciones en Ecuador. Advierte la autora en su estudio que “la precariedad que caracteriza las actividades e inserción laboral de las personas que tienen orientaciones sexuales diversas proviene de prácticas discriminatorias muy arraigadas. Todo esto confluye para que se perpetúen condiciones de trabajo y vida que promueven la exclusión social” (Camacho 2009, 99). Sin embargo, retomando a Pérez Sáinz (2014) en muchos casos no podemos hablar de exclusión laboral de manera categórica sino de exclusión de ciertos segmentos del trabajo y segregación a nichos laborales. Según Camacho (2009) estos serían nichos deslegitimados o subalternos por la jerarquía laboral heteropatriarcal.

Un estudio realizado por la Federación Argentina de Lesbianas, *Gays*, Bisexuales y Trans (FALGBT) por encargo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2015) revela cómo para los varones *gays* su identidad sexo-genérica sería un determinante para que el mercado laboral dicte la ocupación que deberían tener, al atribuírseles un rol femenino.<sup>5</sup> En la experiencia de los entrevistados hay algunos ambientes laborales que son más abiertos a

---

<sup>5</sup> FALGBT y OIT. 2015. *ORGULLO (PRIDE) en el trabajo. Un estudio sobre la discriminación en el trabajo por motivos de orientación sexual e identidad de género en Argentina*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, Servicio de Género, Igualdad y Diversidad, [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_368648.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_368648.pdf).

hombres *gays* como los centros comerciales y los *call centers* y otros que prefieren ni tomarlos. Concluye el estudio que esta es una clara muestra de que los roles de género asignados en el ámbito laboral afectan el desarrollo profesional de la población LGBTI, en este caso de los varones *gays*.

Otro nicho de mercado a donde han sido “desplazados” gran número de hombres homosexuales y transgéneros femeninas es el negocio de la estética y el estilo. En el acercamiento teórico a este problema en los salones de belleza podemos identificar las consideraciones de los científicos sociales colombianos Arango y Pineda (2012). La autora y el autor caracterizan estos espacios laborales como escenarios complejos atravesados por ejes articulados de género, raza, etnicidad y sexualidad, además con una alta participación de hombres homosexuales. En este sentido, refieren que:

Aunque el trabajo de cuidado directo del cuerpo de otros está asociado con una labor de mujeres, en la actualidad, la expansión de los servicios personales y el desarrollo de la industria global de la belleza ha incidido en la vinculación creciente de varones (Arango y Pineda 2012, 97).

Otra investigación realizada en ese país por la socióloga colombiana Bello (2012) reconoce cómo muchos de los hombres que trabajan en el sector de la peluquería han sido marginados y violentados por encarnar un lado abyecto de las masculinidades. El estudio entiende que “sus identidades sexuales y de género no normativas y sus luchas por encontrar espacios de afirmación, hicieron del trabajo de belleza, una actividad feminizada, un ámbito laboral propicio para desarrollar proyectos de vida” (Bello 2012, 9).

Por tanto, en este estudio se comprende que el problema del trabajo en poblaciones LGBTI pasa más por una segregación laboral que construye ciertos segmentos del mercado de trabajo como un espacio para la realización de actividades económicas en personas que son excluidas de otros nichos laborales. Refiere Bello (2012) que es común que los estilistas *gays* enfrenten el estigma de “loca peluquera” fabricado por el régimen de la *heterosexualidad obligatoria*. Para este autor el estigma se traslada al conjunto de estilistas y peluqueros como grupo (incluidos los heterosexuales). De este modo, se los construye por un parte como sujetos

“dotados” de ciertas habilidades para el trabajo de la belleza y por otra se los inferioriza al realizar actividades feminizadas que no concuerdan con las normas masculinas hegemónicas.

El trabajo sexual es otro de los segmentos laborales a donde han sido excluidos gran parte de la población LGBTI. Si comparamos investigaciones de las décadas de los ochentas y de los dos mil veremos que la prevalencia de personas LGBTI en este tipo de trabajo se ha mantenido. Un estudio del psicólogo social estadounidense Allen (1980), citado por el español Salmerón (2011), refiere que “de una muestra de 98 trabajadores masculinos del sexo, 52 eran homosexuales, 28 bisexuales y 18 heterosexuales” (Salmerón 2011, 75). Sin embargo, estudios más actualizados en Australia pertenecientes a los sociólogos Minichiello et al. (2002) aseguran en su trabajo que la mayoría de los chicos entrevistados se autodefinían como homosexuales (56,3%) y el 31,7% como bisexuales.

Volviendo a América Latina y a Camacho (2009) se logra entender que en particular las personas transfemeninas son vistas como objetos de consumo sexual, lo cual es aprovechado por ellas para obtener acceso al mercado laboral a través de este trabajo informal.<sup>6</sup>

Lamentablemente no se han hallado investigaciones que estudien las realidades laborales de las personas LGBTI en Cuba. Tampoco puedo referir datos oficiales sobre este asunto por su inexistencia pública. El tema se discurre más por el periodismo. Es posible encontrar noticias de medios de comunicación fuera de la isla, pero conectados a la realidad cubana, con referencias a la discriminación que viven estas personas en varios ámbitos sociales, con preocupación en lo laboral.<sup>7</sup>

Respecto a la segregación de las poblaciones sexo-género diversas a los nichos del trabajo de la belleza o al trabajo sexual no se dispone de evidencias empíricas que confirmen este supuesto en el caso cubano. A pesar de ello, se cree que el problema está en la no documentación de esta realidad. Sin embargo, en los estudios sobre prostitución masculina realizados por la Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades y por otros académicos

---

<sup>6</sup> Transfemeninas se emplea para nombrar a las personas transgéneros que realizan un tránsito identitario completo o incompleto del género masculino al femenino (MTF). Transmasculinos en sentido contrario (FTM).

<sup>7</sup> “Denuncian discriminación ante CIDH activistas LGBTI de Cuba”. *Martí Noticias*, 19 de octubre del 2015, <http://www.martinoticias.com/content/denuncian-discriminacion-ante-cidh-activistas-lgbti-cuba/107282.html>.

como el historiador cubano Sierra (2013) se pueden ubicar hallazgos que aportan ideas a la problemática laboral de las personas LGBTI.

Sierra (2013) estudia un grupo de la población masculina que realiza trabajo sexual: los *pingueros*. Refiere este autor que los *pingueros* son “sujetos masculinos insertados dentro de la economía informal de placeres ligada al turismo en Cuba, que se involucran en relaciones sexuales —fundamentalmente con extranjeros— por dinero, bienes materiales u otros beneficios” (Sierra 2015, 168).

En este tipo de identidad laboral flexible, que imbrica sexualidad y género, se insertan muchos chicos sin una identificación sexual fija aunque la identidad de género tiende ser una *masculinidad hegemónica*, sin embargo se trata en la mayoría de los casos de actividades homoeróticas. De estas *transacciones eróticas* participan también *gays* y transfemeninas aunque es posible señalar tensiones entre ellos y los *pingueros*.<sup>8</sup>

Pero la exclusión laboral y la segregación a los nichos del trabajo sexual o la belleza no son los únicos argumentos que explican las desigualdades en el trabajo para las poblaciones LGBTI, otro elemento importante es el disciplinamiento al que son sometidos en el ámbito laboral. Si retomamos los estudios de Sánchez (2011) podremos aportar datos empíricos a este análisis.

En su investigación Sánchez (2011) piensa cómo se produce el disciplinamiento corporativo a través del género y reconoce que este puede suceder en los ámbitos laborales cuando hombres y mujeres se conducen hacia una masculinización obligatoria y deseable, identificada con el ideal del gerente. En este sentido, asegura la autora que “la norma es internalizada por los sujetos al tratar de citar y repetir el guion de comportamiento escrito en manuales, vigilado en el día a día y juzgado a través de evaluaciones periódicas” (Sánchez 2011, 52). El mundo del trabajo puede pensarse como un ámbito de disciplinamiento sobre las personas, donde se legitiman ciertas normas o verdades sobre la sexualidad y el género.

---

<sup>8</sup> El término *transacciones eróticas* lo emplea la antropóloga ecuatoriana Ruiz (2015) para nombrar todo el conjunto de prácticas y actividades vinculadas al intercambio de materialidad e intimidad.

De modo general, podemos comprender que las desigualdades en el trabajo respecto a la sexualidad y el género no normativos pueden manifestarse en exclusión laboral, segregación a ciertos nichos de mercado subvalorados aunque a veces lucrativos y disciplinamiento de las identidades.

Estas desigualdades se conectan con el *acaparamiento de oportunidades* que tradicionalmente realizan los grupos heterosexuales/cisgénero de la mayoría de los segmentos laborales y desde esa hegemonía se dictan ciertos imperativos sexo-genéricos que deben cumplirse en la mayoría de los segmentos del trabajo. El acaparamiento se construye marcando las fronteras laborales o controlando a los sujetos adyectos a partir de las identidades sexo-genéricas periféricas como elementos centrales. Uno de los ámbitos de disciplinamiento y regulación para las personas LGBTI es el trabajo educativo.

### **3.3. Desigualdades en el trabajo educativo**

Uno de los espacios laborales donde los sujetos con identidades sexuales y de género no hegemónicas son vigilados y disciplinados con mayor intensidad es la escuela. Desde los estudios sociológicos anglosajones se ha pensado el trabajo educativo como una actividad de conflicto social. La historiadora estadounidense Harbeck (1992), una de las autoras que ha pensado este asunto, refiere que una cuestión que ejemplifica este conflicto en el sistema educativo es el tema de la homosexualidad. Podría decirse que varios factores se han combinado para que la controversia sobre la homosexualidad y la educación sea uno de los debates más frecuentes en este segmento del mercado laboral.

Foucault ha sido uno de los teóricos sociales que ha puesto, de manera más profunda, su análisis en las instituciones educativas. Piensa a las escuelas como una de las instituciones de poder - saber que construyen tanto conocimientos a partir de supuestas “verdades”, como sujetos “útiles” y dóciles a través de un conjunto de procedimientos que controlan, miden y encauzan a los individuos. Por tanto, en esta discusión teórica pienso la escuela no como el sitio romantizado que rebosa de felicidad, alegría y conocimientos compartidos, sino como una institución foucaultea que controla las fuerzas humanas, encauza la conducta, educa cuerpos vigorosos, “previene” el libertinaje y la homosexualidad, un aparato para vigilar, medir y sancionar a partir de ciertos discursos sobre el sexo (Foucault 2007).

Otro autor que también ha teorizado ampliamente sobre las instituciones educativas y las relaciones de desigualdades en sus interiores es Platero (2010). Considero que la propuesta de este autor es clave en la comprensión del papel de la escuela porque piensa el asunto desde la contemporaneidad. Advierte que “los chicos y chicas jóvenes reciben de la escuela mucho más que una educación en contenidos: se forman en los valores dominantes de nuestra sociedad” (Platero 2010, 41). Entiende, por tanto, que en los centros educativos se interiorizan normas de todo tipo, pero sobre todo de género y sexualidad.

Pero la escuela no actúa sola en estos procesos de normalización. Podemos comprender cómo esta entidad se articula con las instituciones de la familia y la psiquiatría para construir a los niños como sujetos de una sexualidad descontrolada y necesitada de vigilancia y corrección. A la vez, esos mismos discursos patologizantes sobre la sexualidad y otros que emergen al homosexual como pedófilo potencial se aplican a los maestros “dudosos” por sus identidades sexuales y de género no normativas.

En el caso de los infantes, Foucault (2007) llama a este proceso de vigilancia: la *pedagogización del sexo del niño*. Se trata de “una afirmación de que casi todos los niños se entregan o son susceptibles de entregarse a una actividad sexual, y de que siendo esa actividad indebida, a la vez natural y contra natura, trae consigo peligros físicos y morales, colectivos e individuales” (Foucault 2007, 127). Este control sobre la sexualidad “peligrosa” de los niños avispados y precoces adquiere mayor fuerza cuando convergen en la misma escena (el aula) niños y maestro homosexual, a quien también esas instituciones generalmente le atribuyen una sexualidad dañina.

En análisis foucaulteano, estos procesos clínicos de la sexualidad no solo construyeron una lista de anomalías y perversiones sino que instituyeron modos de normalización y patologización de la conducta sexual. El adulto perverso y el sujeto homosexual son algunos de esos tipos de individuos producidos a partir del dispositivo de la sexualidad, que son vigilados de manera específica en el trabajo educativo con niños y adolescentes.

En este sentido, refiere el educador británico Skelton (2010) que esta vigilancia sobre los educadores hombres en sentido general, y sobre los docentes *gays* en particular, surge a partir de entender las identidades masculinas como descontroladas, instintivas y depredadoras en

términos sexuales. A ello agrega el autor que cuando se trata de identidades masculinas *gays* el asunto se profundiza, porque son vistos como más peligrosos para las integridades físicas de los niños por el supuesto reclutamiento que realizarían sobre los estudiantes varones para llevarlos hacia la homosexualidad.

En este escenario de vigilancia sobre las sexualidades (entendidas como exuberantes) de niños y maestros *gays* debemos tomar en cuenta que no solo se trata de un control sobre los cuerpos sino también sobre los discursos. Foucault (2007) explica que a partir del siglo XIX se controla de manera más estricta dónde y cuándo es posible hablar de sexo. Evidentemente estas restricciones al discurso sobre el sexo se aplicaron con mayor dureza en las instituciones pedagógicas eliminando cierta libertad del lenguaje sobre el sexo y sobre la propia identidad del maestro construyéndolo como un sujeto castrado sexualmente.

La metáfora del maestro castrado la podemos entender a partir de la Escuela de Frankfurt, específicamente en la propuesta del filósofo alemán Adorno (1998) cuando analiza los tabúes asociados al trabajo educativo. Plantea que “los maestros son presentados las más de las veces como seres especialmente represivos en el ámbito erótico, incluso como mutilados sexuales” (Adorno 1998, 72).

¿Cómo podemos entender esta aparente contradicción entre la supuesta peligrosidad sexual del maestro hombre homosexual y la pretendida desexualización de la profesión? Considero que no existe tal contradicción y más bien la castración del maestro sería una estrategia reductora de su hipersexualización. Así los educadores son construidos como castrados para justamente neutralizar sus capacidades eróticas descontroladas, en particular, la peligrosidad que supondrían los hombres *gays* para los niños y adolescentes en el ámbito escolar.

¿Entonces cómo se comprende la relación erótica que supondría el trabajo educativo? Para las académicas feministas estadounidenses Barreca y Morse (1997) el aula se entendería como un espacio de seducción erótica entre maestro y estudiantes. Entienden por ello que el propio proceso educativo encarna una relación erotizada. Aseguran que “los actos de enseñanza y aprendizaje son actos de deseo y pasión” (Barreca y Morse 1997, 8). En este sentido, se construye una relación particular entre maestro y alumnado mediante la educación en el escenario del aula. El espacio del aula y la relación docente-estudiantes son pensados con

cierto morbo conspirativo por el profesor estadounidense Wexelblatt (1991), cuando considera que el mundo académico es una especie de cita en secreto que ocurre a puertas cerradas en un aula.

¿Qué sucede cuando esa “relación” se da entre un maestro homosexual y sus alumnos? Esto lo podemos entender a través de la propuesta del educador canadiense McNinch (2007). La particularidad de sus ideas vienen de entender que justamente el trabajo de un profesor gay es más conflictivo y problemático que el de uno heterosexual. Si partimos de la idea que el proceso educativo es necesariamente un proceso de seducción, esto cortocircuita aún más cuando uno de los actores del vínculo es un sujeto homosexual cargado de patologización.

Por tanto, puedo sintetizar hasta aquí que si bien se ha mantenido la discreción para hablar de sexo en las escuelas hasta nuestros días, mucho menos para hacerlo sobre diversidades sexuales y de género, son temas que levitan en cada espacio escolar a pesar del control y la regulación. Retomando a Foucault (2007) pienso en cómo las escuelas se dibujaban como regiones de alta saturación sexual, donde están presentes formas de una sexualidad no conyugal, no heterosexual y no monógama en las áreas generizadas y en las relaciones maestro – estudiantes.

A la vez, son escenarios plagados de ojos y bocas que juzgan, vigilan o clasifican a partir de ciertas nociones entendidas como correctas sobre la sexualidad. Por ello, los maestros con identidades sexuales y de género no normativas pueden ser blancos de sospecha constante a partir de la idea de la psiquiatrización del placer perverso y del adulto perverso. Diríamos, por tanto, de acuerdo con los profesores españoles Berná, Cascone y Platero (2012) que:

La escuela y el instituto son el primer espacio por excelencia donde se ensayan y fortalecen los procesos de inclusión y exclusión, derivados de los procesos performativos constructores de la identidad; es donde se forjan y fortalecen los procesos y dinámicas futuras de violencia hacia los y las otras no normativos (Berná, Cascone y Platero 2012, 4).

Entiendo, entonces, que el trabajo educativo es una actividad cargada de disciplinamiento, control y vigilancia sobre los maestros *gays*. Las desigualdades en la profesión de enseñar son vividas de manera específica por los docentes a partir de sus identidades sexo-genéricas no normativas. En ese ámbito, los maestros homosexuales construyen sus identidades en



tensiones y disputas con los controles y regulaciones que impone la normatividad cisheterosexual.

Sin embargo, debo advertir que sexualidad y género no son las únicas dimensiones que se imbrican para producir estas desigualdades. Al entender en este marco que las identidades son creaciones más complejas que se construyen mediante *configuraciones interseccionales*, las desigualdades en el trabajo educativo son pensadas desde la multidimensionalidad y, por tanto, pueden articularse con otros ejes de diferenciación fundamentales para este estudio como son la condición de precarización relacionada a cierto tipo de trabajo y la región.

#### **4. Conclusiones**

En este punto del recorrido teórico - conceptual y de una revisión de algunos estudios pertinentes en el orden de problemas que me propongo abordar resulta necesario responder de manera explícita a la pregunta: ¿por qué es útil pensar el trabajo educativo de maestros homosexuales desde una teoría de las desigualdades con mirada interseccional?

La primera razón que me lleva a pensar en las desigualdades sociales en mi propuesta teórica emerge cuando pensamos en el trabajo como un escenario de poder. La teoría radical de las desigualdades supera a los enfoques de inspiración liberal que han pretendido construir una noción de individuos en igualdad de condiciones para acceder y relacionarse en el trabajo, cuando en realidad somos sujetos atravesados por *configuraciones interseccionales* que determinan nuestras trayectorias laborales.

El segundo motivo para pensar el problema del trabajo cuando es ejercido por docentes homosexuales apunta a superar el dilema discriminación/desigualdad. Considero que debemos trascender las teorías de la discriminación respecto a las poblaciones LGBTI para comenzar a reflexionar sobre las teorías de las desigualdades con perspectiva interseccional, a partir del género y la sexualidad como dimensiones centrales aunque no las únicas. El problema de las poblaciones sexo-género diversas en el ámbito laboral es más que un tema discriminatorio, se trata de un asunto estructural persistente que supera el reconocimiento e incide de manera directa en la redistribución de oportunidades y recursos.

En tercer lugar, creo que plantear una desigualdad estructural y persistente a partir de configuraciones interseccionales que tienen a las identidades sexo-genéricas como centro nos

lleva a poner en diálogo dos paradigmas teóricos diferentes: un enfoque estructuralista que discute las desigualdades, mayormente en los mercados, y otro postestructuralista que sitúa a la sexualidad y el género como elementos de producción y regulación social.

Por tanto, si las desigualdades persistentes se estructuran a través de configuraciones interseccionales y esas configuraciones multidimensionales son construcciones sociales podemos decir que las desigualdades producidas a partir de ellas también son construidas. Para las poblaciones LGBTI ello significa un abanico de gradaciones en la comprensión de las desigualdades que van desde la exclusión social hasta la segregación laboral y el disciplinamiento en el trabajo.

Pero esta producción de las desigualdades en el trabajo también ha sido desigual. Aquí ubico mi último argumento para pensar el trabajo educativo desde las desigualdades. Ciertos nichos del mercado laboral como el trabajo sexual y el de la belleza han acaparado gran parte de la fuerza laboral sexo-género diversa e incluso allí ocupan posiciones de privilegio a partir de la deseable feminización de las identidades.

Por su parte, en otros ámbitos laborales como en la educación, la sexualidad y el género no normativos son configurados como marcadores de vigilancia, disciplinamiento y control por el papel de los maestros en la reproducción de los valores dominantes. Serían valores políticos identificados con la institución heterosexual y cargados de una ideología de género patriarcal. Estos valores están plagados en la mayoría de los casos de concepciones sobre sexualidad y género que interesa reproducir para garantizar las desigualdades estructurales y persistentes en nuestras sociedades a favor del privilegio masculino heterosexual/cisgénero en su relación con la clase, la raza y la etnicidad.

## Capítulo 2

### Trabajo, educación y sexualidad en el contexto del socialismo cubano

Cuba es un país con ciertas particularidades en el contexto latinoamericano por ser escenario de la construcción de un modelo político, económico y social de tendencia socialista. Esto hace que desde el año 1959 los análisis sobre la realidad cubana sean complejos. Si hablamos de desigualdades sociales, las que se plantean en Cuba poseen algunas especificidades. También podría decirse que su sistema educativo, al estar controlado absolutamente por el estado, es escenario de ciertas lógicas muy propias y que las realidades vividas por las poblaciones LGBTI también poseen detalles distintivos. Lo anterior no significa que la realidad de Cuba en algunos aspectos no tenga también semejanzas con el resto de Latinoamérica y el mundo.

Para lograr un acercamiento a las complejidades del contexto cubano propongo en un primer momento analizar las particularidades de las desigualdades sociales a través de la perspectiva de algunos teóricos cubanos. Con sus análisis sobre los vínculos entre desigualdades y política social, estos autores y autoras presentan un mapeo general sobre esta problemática que tiene al trabajo como uno de los ejes fundamentales.

A partir de estos cuestionamientos generales sobre las desigualdades en la sociedad cubana, me interesa comprender cómo los profesionales del magisterio se insertan en esas lógicas desiguales. Para ello abordaré luego cómo se estructura el segmento laboral de la educación y qué particularidades podemos señalar en la carrera de magisterio en la isla. Este análisis me llevará a ubicar en contexto las experiencias y vivencias de los maestros homosexuales.

Por tratarse de una población que se ha etiquetado en el colectivo LGBTI resulta oportuno pensar en cómo las poblaciones sexo-género diversas en Cuba viven de manera concreta las desigualdades. Por ello, en el segundo apartado realizaré un bosquejo sobre las realidades de las personas con identidades sexo-genéricas no normativas en Cuba. En este breve análisis profundizaré en el tratamiento que históricamente ha dado el estado socialista cubano a estas poblaciones. Ello con la intención de marcar las posibles rupturas y continuidades que podemos identificar en las realidades actuales de las personas LGBTI en ese país.

Por último, presento la estrategia metodológica de la investigación. La perspectiva metodológica se configura tomando en cuenta el problema de estudio, el marco teórico y las particularidades del contexto referencial. Está orientada a investigar cómo las desigualdades a partir de configuraciones interseccionales son visibles en las trayectorias laborales de los maestros homosexuales cubanos.

### **1. Desigualdades y mercado interno de trabajo en Cuba**

A pesar de que existe un régimen socialista en Cuba eso no evita que las desigualdades se produzcan y se reproduzcan a través del acaparamiento de oportunidades y de las configuraciones interseccionales. Si bien las propuestas teóricas de autores claves en la comprensión de las desigualdades como Tilly (2000) y Pérez Sáinz (2014) resultan imprescindibles para entender cómo funcionan esos procesos en el capitalismo, considero que sus conceptos alcanzan una dimensión universal y por ello sirven para comprender las lógicas en que se construyen las desigualdades en el socialismo cubano, aunque en este caso el papel del estado y de la institucionalidad estatal cobran mayor peso.

Por tanto, considero que podría redimensionarse las propuestas de Tilly (2000) y Pérez Sáinz (2014) para reflexionar sobre las desigualdades en Cuba. Ello lo haré a través de los aportes de autoras y autores cubanos que han pensado el problema de las desigualdades en el socialismo posterior a la década de los noventa cuando el país vivió un cambio drástico en sus indicadores económicos y sociales a raíz de la caída del campo socialista.

El estudio de las desigualdades en Cuba ha estado enfocado hacia una comprensión bastante global del estado actual de las desigualdades en ese país. Debo destacar además que la producción de esos trabajos académicos se identifican con lo políticamente correcto que impone la línea oficial de pensamiento. Partiendo de estas limitaciones podemos mencionar los aportes que ha realizado el Grupo de Desigualdades y Política Social del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) de Cuba.

En este marco, destaca la propuesta de la socióloga cubana Espina (2010) quien realiza un diagnóstico de las desigualdades sociales en Cuba a partir de algunas transformaciones en el

modelo económico ocurridas después del Período Especial.<sup>9</sup> En su acercamiento al tema complejiza la problemática con un análisis desde las desventajas, la vulnerabilidad y las políticas sociales que configuran el panorama analítico de las desigualdades en la sociedad cubana actual.

La autora considera que a partir de los años noventas ha habido un brusco y acelerado proceso de ensanchamiento de las desigualdades socioeconómicas, que ha sido conceptualizado en algunos estudios como *reestratificación social*. En tal sentido, Espina (2010) entiende este concepto como:

Un proceso de transformación socioestructural que representa una inversión de tendencias anteriores de desestratificación, caracterizado por la reemergencia de las desigualdades sociales, haciéndose más evidente y palpable la existencia de una jerarquía socioeconómica, asociada a las diferencias en la disponibilidad económica y en las posibilidades de acceso al bienestar material y espiritual (Espina 2010, 127).

Advierte que esto es posible señalarlo a partir de entender los procesos de reconfiguración de las clases medias y de la pequeña burguesía urbana. Por un lado, podemos reconocer que ha habido una mayor relativa permisividad del estado cubano hacia los pequeños pero diferenciadores negocios privados, y por otro una creciente inversión de la pirámide social donde los profesionales e intelectuales cada vez se sitúan más bajo en el acceso al ingreso.

A este proceso de cambios en la matriz social la autora le llama *segmentación interior de los grandes componentes socioclasistas precedentes*. Espina (2010) argumenta que los grandes componentes típicos de la transición socialista cubana (clase obrera, intelectualidad, directivos y empleados) están experimentando una heterogeneización a partir de su relación con diferentes formas de propiedad y ello supone desventajas para uno y ventajas para otros en el acceso al bienestar material.

Según el economista cubano Monreal (2016), autor con experiencia en el estudio de las dinámicas de la economía en ese país, los trabajadores vinculados al estado son el 72,3 por

---

<sup>9</sup> El Período Especial se le denomina en Cuba a la época posterior a la caída del campo socialista y la desintegración de la Unión Soviética en el año 1991, principal benefactor de la economía cubana. Se caracterizó por una crisis económica, social y migratoria de altas proporciones. Aún se cuestiona si este período terminó.

ciento del total de empleados y, por tanto, sigue siendo el estado el principal empleador. Los trabajadores estatales reciben ingresos que no satisfacen el patrón de gastos, mientras que los trabajadores del mercado privado muchas veces obtienen ganancias superiores a los ingresos mensuales de los empleados estatales. Esto se condiciona a partir de establecerse un salario fijo para el sector estatal que se marcaba en el 2014 en la media mensual de \$584 pesos cubanos (cerca de 23 dólares).<sup>10</sup>

Sin embargo de acuerdo con Monreal (2016), la información parcial más actualizada señala un discreto aumento del salario promedio mensual por trabajador en \$696 pesos cubanos (unos 28 dólares) al finalizar el primer semestre de 2015. A pesar de ello, “la remuneración promedio en los marcos del principal agente empleador del país es muy baja en relación con la función esencial del salario de ofrecerle al trabajador la posibilidad de que pueda vivir de su trabajo” (Monreal 2016). Si tomamos en cuenta que el salario mínimo mensual es de \$225 pesos cubanos (en conversión 9 dólares), esto nos posibilitará comprender la situación de desigualdad y precariedad en que se encuentra una parte de la población trabajadora en el sector estatal.

Refiere Monreal (2016) que aunque no existen estudios recientes que cuantifiquen monetariamente el nivel de gastos del consumo básico en Cuba, en el 2011 se estimó que el nivel de ingresos que marcaba el umbral de pobreza en Cuba era de \$841.40 pesos cubanos (casi 34 dólares) mensuales por persona, sin embargo advierte que el dato oficial no es de conocimiento público y con ello hay oportunidad a un margen especulador. A partir de ello, asegura este autor que:

El salario mínimo en Cuba representaba apenas la cuarta parte del ingreso necesario para cubrir las necesidades básicas (...) El salario medio en Cuba continuó siendo en 2015 absolutamente insuficiente para cubrir la renta básica (la que se calcula después de descontar las necesidades que ya hubiesen sido cubiertas por los bienes públicos como la salud y la educación) (Monreal 2016, 1).

Por su parte, en el sector no estatal al no tener en la mayoría de los casos un ingreso fijo las cifras por ingresos pueden incrementarse considerablemente. De este modo, los trabajadores

---

<sup>10</sup> Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI). 2015. *Anuario Estadístico de Cuba 2014. Capítulo 7: Empleos y salarios*, <http://www.one.cu/aec2014/07%20Empleo%20y%20Salarios.pdf>.

del sector privado no solo van marcando una brecha importante en el acceso al ingreso sino que además van tejiendo redes de negocios y circulación de dinero que cada vez dejan más afuera a los profesionales y a otros actores laborales vinculados al estado.

Otro elemento importante que ha construido desigualdades en Cuba, en particular entre trabajadores estatales y no estatales, es el acceso a las divisas extranjeras. Otro estudio refiere que “la disposición creciente de divisas proviene del crecimiento de factores externos: turistas, empresarios extranjeros, cubanos residentes en el exterior. Las formas de transferencia son diversas desde remesas familiares, el trabajo con empresas extranjeras hasta negocios con turistas” (Carranza, Gutiérrez y Monreal 1995, 43).

En este escenario de creciente diferenciación social a partir del acceso al ingreso, podemos reconocer que las personas han desarrollado iniciativas para mitigar esta situación.<sup>11</sup> Esto es identificado desde la conceptualización de Espina (2010) como *multiplicación de las estrategias familiares de sobrevivencia*. La autora asegura que estas estrategias muchas veces han transitado desde lo lícito a lo ilícito de acuerdo a la moralidad y al sistema penal cubano. Entre las actividades económicas o iniciativas que destaca la autora están la migración interna y externa, las relaciones de todo tipo con turistas extranjeros, el trabajo relacionado al turismo y muchas otras.

Todo ello ha hecho que cantidades considerables de profesionales, sobre todo jóvenes, no solo abandonen las relaciones laborales con el estado o se inserten a la modalidad de trabajo por cuenta propia, sino que también realicen algún tipo de *transacciones eróticas*, de acuerdo al concepto de Ruiz (2015), donde se intercambian intimidad y materialidad para alcanzar mayor acceso al ingreso, especialmente a divisas extranjeras como el dólar estadounidense o el euro que poseen cerca de 25 veces más valor que la moneda nacional.

A la vez, debe considerarse que el patrón de gastos más común no es la moneda nacional (peso cubano) sino la moneda cubana equivalente al dólar estadounidense (peso convertible). En suma, se gana en pesos cubanos pero se compra en pesos convertibles en tasa de cambio: 25 pesos cubanos por 1 peso convertible.

---

<sup>11</sup> A pesar de la limitante que entraña pensar clase como nivel de ingresos, esto nos permite una aproximación.

Entonces, podemos comprender no solo las desigualdades en cuanto a la dicotomía entre ingreso por el salario estatal e ingreso sin vínculo con el estado o por vías irregulares, sino que dicha dicotomía ha contribuido a que los profesionales sean subvalorados de manera frecuente en la sociedad cubana. La urgencia para la mayoría de los cubanos de obtener mejores ingresos hace que se empleen en cualquier actividad sin importar su nivel profesional. A pesar de ello, no se deja de reconocer que el trabajo fuera del estado cubano puede acarrear peligros por las cambiantes y a veces contradictorias políticas gubernamentales sobre los negocios privados.

En este punto, el concepto de *acaparamiento de oportunidades* de Tilly (2000) serviría para comprender cómo en la Cuba actual ocurren procesos de acumulación a pequeña escala que van reconfigurando el panorama social con desigualdades marcadas entre empleados estatales y no estatales, un par categórico en apariencia relevante para la sociedad cubana. Sin embargo, lo que ocurre en Cuba discute lo que propone Pérez Sáinz (2014). Para este autor el trabajo informal, sin vínculos con el estado, ha supuesto en América Latina una condición de precarización. Por tanto, en sus argumentos se conectan de manera evidente informalidad y precariedad.

Como he reflejado antes en Cuba ocurriría de manera diferente a lo que propone Pérez Sáinz (2014) para el resto de la región latinoamericana. En el contexto cubano las condiciones de precarización, concepto vinculado de un modo laxo a una idea de clase o nivel socioeconómico, están más asociadas a los trabajadores estatales y, por tanto, no a la informalización ni al trabajo por cuenta propia sino al salario proveniente del estado. Sin embargo, en este escenario de desigual acceso al ingreso no puedo centrarme únicamente en la dimensión trabajo estatal y no estatal si quiero lograr una comprensión más compleja de la realidad cubana.

Resulta necesario analizar cómo las *configuraciones interseccionales* a partir de la raza, la región, la sexualidad y el género también ayudan a entender las complejidades de las desigualdades entre trabajadores estatales y personas que realizan actividades por cuenta propia (reconociendo la multiplicidad de variantes en las que el trabajo por cuenta propia puede manifestarse). De acuerdo con Espina (2010), estas desigualdades están marcadas de manera muy fuerte por condiciones de precarización particulares como la territorialidad entre



el oriente y el resto del país. A la vez, las provincias de la región este se caracterizan por registrar mayores poblaciones de negros y mulatos.

Los profesionales del magisterio son un grupo no homogéneo de empleados estatales que experimenta de manera específica estas desigualdades por las condiciones de precarización a las que es expuesto como servidores públicos. A continuación profundizaré en cómo los docentes se insertan en esas lógicas desiguales. Para ello analizaré qué particularidades podemos señalar en la carrera de magisterio en Cuba y cómo se estructura el segmento laboral de la educación en ese país.

### **1.1. El trabajo educativo en el socialismo cubano**

La educación en Cuba usualmente ha sido reconocida por el gobierno socialista como uno de los pilares en el logro de la justicia social. Desde el año 1961, después del triunfo de la Revolución, se decretó la educación gratuita y universal mediante la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, la cual declaró pública la función de la enseñanza y estableció que fuera ejercida por el estado. Esto también quedó reconocido posteriormente en la Constitución de 1976. A su vez, se instituyó la educación obligatoria hasta el noveno grado de la Educación General, Politécnica y Laboral (aproximadamente hasta los 14 o 15 años de edad).

Sin embargo, la supuesta gratuidad de la educación también ha sido cuestionada por cuanto es pagada de manera indirecta por los trabajadores estatales en las deducciones macroeconómicas del salario y por otras estrategias de planificación centralizada. A su vez, el adoctrinamiento obligatorio en principios socialistas, que realiza el estado cubano a través de la educación sobre niños y jóvenes, ha sido criticado por quienes defienden los principios laicos y apolíticos de la educación.

Por otra parte, se reconoce que en los últimos tiempos la educación ha sido un escenario laboral donde se ha evidenciado una crisis de la fuerza trabajadora a partir de la década de los noventa. El magisterio ha sido una de las profesiones más impactadas por las transformaciones económicas en Cuba y por las condiciones de precarización relacionadas con el trabajo estatal. A pesar de ello, las políticas educativas no han sido regresivas sino que siguen pretendiendo garantizar la disponibilidad de 1 maestro por cada 20 estudiantes.

Este sector laboral ha experimentado notables fugas a otros segmentos del mercado laboral. Un informe estadístico proveniente del sistema de información oficial registra que en el año 2009 existían en Cuba 266 465 docentes frente al aula y para el año 2014 esa cifra disminuyó a 230 921.<sup>12</sup> Un análisis de estos números aporta que en solo 5 años la educación cubana perdió a casi 40 mil docentes y no se logró insertar a nueva fuerza laboral que cubriera con eficacia este déficit. Entre las causas que justifican la salida de las aulas para muchos maestros está la insuficiente remuneración a su trabajo en un contexto de crisis económica posterior al Período Especial.

Una investigación sobre el estrés laboral que viven los maestros en Cuba concluyó que entre los factores que influyen en las insatisfacciones en el trabajo educativo se destacan las deprimidas condiciones materiales y los bajos salarios (Oramas 2003), realidades que caracterizan la mayoría de los empleos estatales cubanos.

Aunque entre los años 2012 y 2014 el salario medio mensual en la educación ha aumentado gradualmente, según la ONEI (2015) de \$490 a \$527 pesos cubanos (de 19 a 22 dólares), y los maestros reciben pagos adicionales de acuerdo a su evaluación periódica, antigüedad, cargos y estudios de postgrado, el salario sigue siendo insuficiente e incoherente con el patrón de gastos del mercado cubano. Algunos maestros, al igual que otros profesionales, realizan actividades económicas por cuenta propia de manera simultánea a su trabajo formal con el objetivo de completar sus insuficientes ingresos estatales.<sup>13</sup>

Por tanto, a través de estas referencias podemos entender que los maestros como trabajadores estatales experimentan desigualdades en el acceso al ingreso respecto a otros trabajadores en el mercado laboral cubano. Entonces, podemos conectar el trabajo educativo en el socialismo cubano con una condición de precarización que favorece entradas y salidas a este segmento de trabajo a lo largo de las trayectorias laborales de los maestros.

A su vez, debe tomarse en cuenta que el magisterio es un segmento laboral con ciertas particularidades. Difícilmente podrá llamársele mercado laboral ya que las lógicas de su

---

<sup>12</sup> Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI). 2015. *Anuario Estadístico de Cuba 2014. Capítulo 18: Educación*, <http://www.onei.cu/aec2014/18%20Educacion.pdf>.

<sup>13</sup> Rogelio Serrano. "Psicólogo, profesor y vendedor de café". *El Toque*, 1 de febrero de 2016, <https://eltoque.com/texto/psicologo-profesor-y-vendedor-de-cafe>.

estructuración y funcionamiento distan mucho de lo que se ha entendido como un mercado de oferta y demanda de fuerza laboral. En la comprensión de las lógicas de funcionamiento del segmento laboral del magisterio en Cuba incide que se construya esta profesión como una carrera que responde a los intereses y políticas del estado cubano.

### **1.1.1. La carrera de magisterio en la Cuba socialista**

La carrera de magisterio en Cuba se desarrolla en las universidades de ciencias pedagógicas. Agrega un informe elaborado por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación (2010) que estas instituciones de educación superior son las encargadas de la formación del personal docente para satisfacer las exigencias y necesidades de las enseñanzas preescolar, primaria, secundaria, media, técnico-profesional, especial y de adultos. Mientras que los profesores de la educación superior provienen de las propias aulas universitarias en las que se formaron como profesionales.<sup>14</sup>

Por su parte, el portal web CubaEduca del Ministerio de Educación (MINED) confirma que a las universidades de ciencias pedagógicas ingresan graduados de bachiller para estudiar en el curso regular diurno y también lo hacen trabajadores en el ejercicio de la profesión pero sin titulación para tomar clases en la modalidad semipresencial. Refiere además el sitio digital que otra entidad encargada de la preparación de los futuros docentes son los institutos vocacionales de ciencias pedagógicas. Estas son escuelas de la enseñanza media superior que forman a estudiantes con vocación en el magisterio procedente de la enseñanza secundaria y que luego entrarán a las universidades pedagógicas.

Si bien estas son las vías convencionales para el acceso a la carrera de magisterio en las 20 especialidades de la Licenciatura en Educación, existen otras maneras de insertarse en el magisterio menos regulares que han ido creándose según las necesidades de fuerza laboral como son los cursos para maestros emergentes, para educadoras de círculos infantiles y para maestros primarios de inglés.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> UNESCO y OIE. 2010. *Datos mundiales sobre la educación. Cuba*. 7ma edición, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf)

<sup>15</sup> Datos extraídos de la sección “Formación de personal pedagógico” del portal web CubaEduca del Ministerio de Educación de Cuba, 9 de enero del 2016, [http://educaciones.cubaeduca.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12502&Itemid=112](http://educaciones.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=112).

Además detalla CubaEduca que la captación de los estudiantes de carreras pedagógicas se realiza la mayoría de las ocasiones mediante exámenes de ingreso, pruebas de aptitud y entrevistas para constatar la vocación del futuro docente. Por otra parte, se informa que la Licenciatura en Educación en todas las especialidades del curso regular posee una duración de cinco años y en los cursos para trabajadores de seis años. También es posible conocer a través de esta plataforma que las universidades con perfil pedagógico brindan además cursos de superación y postgrados con el objetivo de garantizar la autopreparación y el perfeccionamiento de maestros y profesores.

¿Una vez graduado cómo se produce la inserción laboral del personal pedagógico? Una explicación detallada la encontramos en el informe de UNESCO y OIE (2010). Podemos comprender que las posibilidades laborales para todos los maestros cubanos están aseguradas en su área de residencia una vez concluida la carrera universitaria. Incluso desde antes de finalizar los estudios ya comienzan a insertarse en la modalidad de prácticas pre-profesionales en sus futuros centros de trabajo.

Por tales razones no sería lógico aventurarnos a hablar de un mercado laboral de la educación en Cuba, tal vez sí de un mercado interno estrechamente regulado, ya que se garantiza la ubicación laboral a todos los egresados teniendo en cuenta las plazas disponibles y el cumplimiento del servicio social.<sup>16</sup> Más bien se trataría de una carrera, la carrera de magisterio, que se inicia con la formación del personal pedagógico en institutos de la enseñanza media y universidades pedagógicas, y se mantiene durante toda la trayectoria laboral del docente.

Sin embargo en esa trayectoria laboral muchas veces podemos identificar rupturas y continuidades con la carrera de magisterio, y concretamente en el ejercicio de la profesión frente al aula. En ocasiones se encuentran las causas en la insuficiente remuneración, en la búsqueda de mejores posibilidades laborales en otros segmentos del mercado de trabajo cubano o la migración hacia centros urbanos.

---

<sup>16</sup> El servicio social es el período de trabajo que comprende los 3 años posteriores a la graduación universitaria. Posee la finalidad de retribuir al estado cubano y a la sociedad los gastos educativos invertidos en su formación. Es de carácter mandatorio respecto a su cumplimiento estricto y a la ubicación laboral. Durante este período la remuneración es inferior a los puestos regulares de trabajo. Ver: “Ley No. 1254/1973 del Servicio Social”, [http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1102](http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1102).

¿Pero qué pasa cuando un maestro se identifica como gay, lesbiana, bisexual, transgénero o intersexual? ¿En qué medida las identidades sexuales y de género no normativas de un docente cubano influyen sobre su trayectoria y estabilidad laboral? Para intentar responder esas interrogantes resulta necesario comprender el contexto en el cual se producen esas identidades sexo-genéricas.

## **2. Desigualdades sociales y realidades LGBTI en Cuba**

La comprensión de las desigualdades en Cuba es un panorama complejo que a veces algunos autores han simplificado, tal vez obedeciendo a la operatividad de sus propuestas o a los imperativos políticos. En esta simplificación se nota una evidente tendencia a comprender las desigualdades solo a partir del acceso al ingreso sin explicar otras dinámicas que influyen en el poder adquisitivo. Considero que la estratificación social en ese país está determinada por configuraciones interseccionales como el género, la raza, la sexualidad, la posición política, la zona geográfica, etc. que sitúan a unos sujetos en mejores condiciones para acceder al ingreso e incluso a desarrollar con más éxito estrategias de sobrevivencia.

Si bien la mayoría de los acercamientos teóricos a las desigualdades en Cuba nos ofrecen argumentos que en definitiva celebran la universalización y la estatalidad del modelo socialista cubano, a partir de los avances logrados en el acceso a cierto tipo de bienestar, no muestran los puntos ciegos de ese modelo y sus debilidades. Aunque la Constitución cubana (1976) y el discurso político reconozcan que todas las personas son iguales, en muchas ocasiones las limitaciones del modelo socialista cubano se identifican en la reproducción de brechas de equidad de género, racializadas, territoriales, afiliación política, por identidades sexo-genéricas, etc.

En este punto, resulta útil preguntarnos ¿qué realidades sociales han marcado la vida de las personas LGBTI en Cuba? Las relaciones entre el estado socialista y el colectivo LGBTI han experimentado notables cambios en los últimos años. El país pasó de castigar la homosexualidad en la década de 1960 a fomentar un ambiente de diálogo con las diversidades sexuales y de género en la actualidad. Sin embargo, la historia de persecución del gobierno socialista cubano durante décadas ha estimulado una cultura de tradiciones machistas y homofóbicas que perdura hasta el presente.

De acuerdo con la investigadora cubanoamericana Peña (2007), quien ha estudiado las concepciones de sexualidad y género en la Revolución Cubana y su relación con el éxodo migratorio de cubanos hacia Estados Unidos en 1980, puede decirse que:

Después de la Revolución Cubana de 1959, la homofobia y el heterosexismo que ya existía en Cuba se hicieron más sistematizados e institucionalizados. El género y la sexualidad entraron explícitamente en el discurso político, incluso con leyes redactadas vagamente dirigidas hacia hombres que transgredían los esquemas de género de los que se pensaba que eran homosexuales (Peña 2007, 486).

Uno de los momentos más lamentables en la relación entre el estado socialista cubano y las poblaciones LGBTI puede fijarse entre los años 1965 y 1968 cuando el gobierno creó las Unidades Militares de Ayuda a la Producción (UMAP). Se trataba de centros de reclusión para trabajo forzado y reeducación a los sujetos considerados como “lacras sociales”.

El historiador cubanoamericano Tabahz (2013) asegura en su estudio sobre la desmitificación de las UMAP que allí fueron llevados entre 20 mil y 35 mil cubanos de 16 a 70 años de edad que cumplían con alguna de las categorías antisociales que el socialismo cubano entendía como peligrosas para el nuevo proyecto político: homosexuales, religiosos, *hippies*, disidentes políticos y todo sujeto que no se correspondiera con el ideal de *hombre nuevo*.<sup>17</sup>

Las UMAP desaparecieron en 1968 pero los operativos de persecución por parte de los colectivos leales al gobierno y afiliados a la Unión de Jóvenes Comunistas en universidades y centros de trabajo se mantuvieron hasta bien avanzada la década de 1980. Relata el sociólogo cubanoamericano Farber (2011) que los jóvenes homosexuales o percibidos como tal fueron expulsados de las universidades u obligados a renunciar a sus estudios y profesiones.

Asegura este autor que algo similar ocurrió en el Quinquenio gris, período de la década de los setentas, cuando en el I Congreso Nacional de Cultura y Educación el estado cubano decidió no tolerar más a “homosexuales reconocidos” en las instituciones culturales por la influencia que podían tener sobre la juventud cubana.

---

<sup>17</sup> El *hombre nuevo* fue un proyecto de ingeniería social ideado por el Ché Guevara (1965). Ver Guevara, Ernesto. 1988. *El socialismo y hombre nuevo en Cuba*. La Habana: Editora Política.

La persecución policial a sitios de encuentro de personas LGBTI es otra arista de este problema que matiza las tensiones entre el estado cubano y las poblaciones sexo-género diversas.<sup>18</sup> Este acoso de las autoridades ha tenido momentos de mayor recrudecimiento, como la década de 1990 cuando la policía hostigaba a las personas transgénero por mostrar su estética en la calle, y otros de mayor permisividad después del 2005.<sup>19</sup>

## 2.1. Nuevas relaciones entre estado cubano y LGBTI

Luego de varias décadas de infelices relaciones entre el estado cubano y las poblaciones LGBTI de la isla, hoy puede hablarse de un nuevo escenario de reivindicaciones. En ello mucho ha influido el activismo político del movimiento oficialista encabezado por el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX) y de su directora Mariela Castro.<sup>20</sup> Desde el año 2007 esta institución estatal realiza la *Jornada Cubana contra la Homofobia y la Transfobia*. En sus ediciones del 2015 y 2016, el evento incluyó actividades académicas, activismo en las calles y se dedicó particularmente a visibilizar las desigualdades en los ambientes de trabajo.<sup>21</sup>

Otro de los logros a favor de las personas LGBTI fue la creación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a Personas Transexuales en el año 2008 a través de la cual se instauró la realización de las cirugías de reasignación sexual de manera gratuita en los servicios de salud cubanos.<sup>22</sup>

A pesar de que en Cuba no hay leyes que en la actualidad penalicen las prácticas o las identidades sexuales y de género no normativas (la despenalización de la homosexualidad se oficializó en 1979), se cree que las concepciones heterosexuales y machistas permiten la existencia de vacíos legales que refuerzan las desigualdades hacia las personas con una

---

<sup>18</sup> Raúl Solís. “Redada policial contra gays, bisexuales y transexuales que estaban reunidos en una zona de encuentro LGTB en la Habana”. *Dos Manzanas*, 9 de febrero del 2010, <http://www.dosmanzanas.com/2010/02/redada-policial-contra-gays-bisexuales-y-transexuales-que-estaban-reunidos-en-una-zona-de-encuentro-lgtb-en-la-habana.html>.

<sup>19</sup> Ivet González. “Fiestas gay marcan brechas en la comunidad LGBTI cubana”. Inter Press Service (IPS), 20 de junio de 2014, <http://www.ipsnoticias.net/2014/06/fiestas-gay-marcan-brechas-en-la-comunidad-lgbti-cubana>.

<sup>20</sup> Mariela Castro es psicóloga, sexóloga y diputada al Parlamento cubano en el período 2013 – 2018. Hija del actual presidente Raúl Castro y de la ex dirigente femenina Vilma Espín.

<sup>21</sup> Alina Lotti y Francisco Rodríguez. “La sociedad que excluye pierde oportunidades”. *Trabajadores*, 3 de mayo de 2015, <http://www.trabajadores.cu/20150503/la-sociedad-que-excluye-pierde-oportunidades>.

<sup>22</sup> Fernando Ravsberg. “Luz verde al cambio de sexo en Cuba”. *BBC Mundo*, 27 de mayo del 2009, [http://www.bbc.com/mundo/cultura\\_sociedad/2009/05/090526\\_0340\\_cuba\\_cambiosexo\\_gm.shtml](http://www.bbc.com/mundo/cultura_sociedad/2009/05/090526_0340_cuba_cambiosexo_gm.shtml).

identidad sexo-genérica que difiera de la norma. Esto puede comprenderse a partir del escaso apoyo parlamentario al proyecto de unión civil entre personas del mismo sexo y a las reformas en el Código de Familia que actualmente se están planteando en el contexto cubano.

Estas influencias conservadoras en temas de género y sexualidad se notaron de manera evidente en la discusión y aprobación de la nueva legislación laboral. Aprobado en el año 2013, el nuevo Código de Trabajo constituye la primera ley cubana que protege de forma explícita los derechos de las personas no heterosexuales. Sin embargo, este no incluye a la identidad de género ni portar VIH como motivos de vulnerabilidad en el ambiente laboral.<sup>23</sup> Este resultado no esperado por el colectivo LGBTI llevó a votar en contra de la norma jurídica a Mariela Castro en la sesiones del Parlamento.<sup>24</sup>

Activistas LGBTI habían realizado una campaña para incluir la orientación sexual, la identidad de género y portar VIH como matrices de diferenciación en el Código de Trabajo. Tras polémicos debates parlamentarios y la polarización de la Asamblea Nacional solo se incluyó a la orientación sexual como elemento de vulnerabilidad laboral. En el Art. 2 sobre igualdad en el trabajo, la ley establece que “todo ciudadano tiene derecho a obtener un empleo sin discriminación por el color de la piel, género [asignado al nacer], creencias religiosas, orientación sexual, origen territorial, discapacidad y cualquier otra distinción lesiva a la dignidad humana”.<sup>25</sup>

En un trabajo académico publicado con insumos de esta investigación y en el que discuto diferentes concepciones de ciudadanía en el análisis de la ley laboral cubana concluyo que:

El Código de Trabajo de Cuba hizo miembros, por primera vez, del proyecto político cubano a lesbianas, gays y bisexuales. Esto resulta novedoso si se reconoce la historia de desigualdades, violencias y tensiones ocurridas entre el estado y los grupos LGBTI, sobre todo a partir de la década de los sesenta. No obstante, la transformación del sistema legal en el ámbito del trabajo

---

<sup>23</sup> Por decisión política escribo «vih» en minúsculas ya que se ha convertido en un sustantivo común a partir de la sigla VIH (Virus de Inmunodeficiencia Humana) y es un modo de quitarle el poder y la significación estigmatizadora que históricamente lo ha acompañado; caso igual sida, que se ha lexicalizado totalmente.

<sup>24</sup> El voto de la diputada Mariela Castro en contra del Código de Trabajo constituyó un acto inusual en la tradición de unanimidad de la Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba. En esta instancia no es habitual que hayan desacuerdos. Este es uno de los elementos más criticables en la llamada “democracia” cubana.

<sup>25</sup> El corchete es mío para destacar que se refiere a identidades cisgénero y no a personas transgénero. Ver: “Ley No. 116/2013 Código de Trabajo”. *Gaceta Oficial* No. 29 Extraordinaria del 17 de junio de 2014, pp. 453-483, <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/96404/113996/F288013741/CUB96404.pdf>



a favor de las diversidades sexuales y de género fue incompleta y reforzó algunas desigualdades. Lo hizo en el sentido que otorgó derechos a partir de la sexualidad a una parte del colectivo LGBTI y los negó a otra respecto al género y al VIH (Vázquez 2015, 72).

A pesar del fuerte activismo político a favor de las diversidades sexuales y de género y de los avances para las poblaciones LGBTI, en Cuba queda mucho por lograr respecto a la ciudadanía para estas poblaciones, sobre todo para la erradicación de las desigualdades en el trabajo más allá de la institucionalización del reconocimiento en el código laboral.

Sin embargo, debe tomarse en cuenta que el contexto cubano, a partir de la instauración del modelo socialista, se ha caracterizado por escasas oportunidades democráticas o si se prefiere por una concepción “democrática” diferente al paradigma moderno de democracia occidental. Contradictoriamente otra de las particularidades de Cuba es la alta politización de la mayoría de los temas de la vida cotidiana. A la vez, podría definirse como un escenario de fuertes concepciones cisheteromasculinistas y de una dirigencia política autoritaria-patriarcal. La educación es un escenario fundamental desde el cual se refuerzan y se reproducen los valores deseables para el estado cubano, también en temas de sexualidad y género.

## **2.2. Proyecto nacional, maestros y fronteras sexuales**

Los maestros siempre ha sido figuras con carácter público, no solo porque su área de trabajo sea una institución del estado sino porque constantemente es sometido a vigilancia y observación por los demás. Asegura Harbeck (1992) que el rol de los maestros en la formación de las futuras generaciones hace que “como modelos a seguir para los jóvenes y como empleados del gobierno a menudo enfrenten una amplia variedad de recriminaciones a sus conductas prohibidas. De hecho, el seguimiento de las actividades de los profesores ha sido una responsabilidad de la comunidad” (Harbeck 1992, 1).

Por tanto, es posible entender que la sexualidad y, específicamente la homosexualidad, han sido algunas de las principales amenazas a la ideología cultural tradicional establecida en las escuelas y, entonces, se cree que necesita ser controlada. Estas cuestiones se piensan con ciertas especificidades para el caso cubano donde la educación está conectada al desarrollo del proyecto nacional.

En Cuba los profesionales del magisterio constituyen baluartes importantes en la configuración y el sostenimiento del proyecto político nacional. Se les ve como reproductores ideológicos del sistema de gobierno y de los valores socialistas. Estos ideales están enfocados más en la construcción de la nueva sociedad que en la formación del sujeto de manera individualista.

Uno de los autores de la tradición marxista nos proporciona una entrada para pensar la función que tendría la pedagogía en un proyecto revolucionario. Cuando el filósofo italiano Gramsci (1967) piensa sobre la formación de los intelectuales deja ver que el papel del maestro es fundamental en los procesos de cambio. A través de sus ideas se logra entender que el maestro sería un tipo de intelectual que actúa como representante de la conciencia crítica de la sociedad y como un mediador entre la sociedad y los educandos.

Sobre el desempeño del rol del maestro conectado a la construcción del proyecto nacional se pueden ubicar aportes teóricos en la propuesta de la académica ecuatoriana Goetschel (2007). En su análisis sobre maestros y estado-nación refiere que en ocasiones “las metáforas que se emplean asignan al maestro funciones relacionadas con la construcción de la nación y con el progreso. El maestro hace las veces de intermediario entre el niño y la verdad, alguien en condiciones de modelar su alma” (Goetschel 2007, 246).

Estos principios también rigen el sistema educativo en Cuba y ello lo podemos observar en el enunciado que publica el portal web CubaEduca en su sección “Formación de personal pedagógico” del Ministerio de Educación:

La formación de educadores en Cuba tiene como propósito garantizar la eficiente preparación de los docentes para satisfacer las exigencias y necesidades de la escuela, la cual demanda un magisterio dinámico y creador, con profundo arraigo martiano y patriótico, que contribuya a la formación integral de los alumnos, para que puedan responder por sí mismos y más allá de la escuela, a los requerimientos que el desarrollo de la sociedad impone (2016).<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Ministerio de Educación. 2016. Formación de personal pedagógico. *Portal CubaEduca*, [http://educaciones.cubaeduca.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1200:formacion-institucional-modelo-pedagogico-de-formacion-inicial-de-los-docentes&catid=71:institucional](http://educaciones.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1200:formacion-institucional-modelo-pedagogico-de-formacion-inicial-de-los-docentes&catid=71:institucional)

Por tanto, puedo reconocer que el papel de los maestros en la educación socialista es clave para la construcción de la nación cubana identificada con los destinos marxistas-leninistas. A partir de este importante papel que poseen los maestros en la sociedad, se presume que las identidades sexo-genéricas de los maestros constituyen focos de atención por la influencia que estos puedan tener en la educación de niños y adolescentes, y por extensión en la propia construcción de los proyectos políticos nacionales.

Pudiera pensarse que en el contexto cubano los maestros homosexuales son profesionales vulnerables a las desigualdades y a experimentar mayor control en el trabajo cuando no se ajustan a los imperativos, entre ellos los sexuales y de género, que afectan a esta profesión. Por tanto, me interesa investigar cómo esas desigualdades son visibles en sus trayectorias laborales.

### **3. Estrategia metodológica**

La estrategia metodológica se construye desde una perspectiva cualitativa y está orientada a comprender los significados y las experiencias de vida de sujetos específicos. Se diseña en articulación con los objetivos, la problematización, el marco teórico, el contexto cubano y las particularidades de la población.

Lo importante para la investigación es analizar, a partir de la experiencia y de las narrativas de los maestros homosexuales cubanos, cómo estas configuraciones interseccionales de sexualidad, género, condición de precarización laboral y región han influido en sus trayectorias laborales y, viceversa, cómo sus trayectorias laborales han perfilado esas configuraciones interseccionales. Por ello, el interés en este estudio está centrado en el significado que para ellos adquiere la relación entre sus identidades sexo-genéricas, las condiciones de precarización de su trabajo, su región de procedencia/residencia y sus trayectorias laborales.

Entre los métodos de investigación cualitativa planteo como más oportuno para este estudio el método biográfico porque me interesa reconstruir las *trayectorias laborales* de los maestros homosexuales, a partir del diálogo con estas configuraciones interseccionales. Según el antropólogo español Pujadas (2002), el objetivo de esta modalidad investigadora es mostrar el testimonio subjetivo de una persona que recoja igualmente acontecimientos y valoraciones

que este individuo hace sobre su propia existencia, todo ello se materializa en una historia de vida o relato autobiográfico.

Por su parte aseguran los psicólogos chilenos Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) que el enfoque biográfico constituye justamente un “enfoque”, una mirada orientada, en la cual cobra sentido la utilización del relato de vida, y pudiera agregar también de otras formas del método biográfico como las trayectorias de vida.

En tanto, la historiadora boliviana Barragán y el antropólogo holandés Salman (2008) refieren que las trayectorias de vida tienen un interés más focalizado que los relatos de vida o las historias de vida. Se concentran en aspectos específicos como en el ciclo familiar, la educación, el empleo, las ocupaciones, etc., porque como aseguran otros autores “el objetivo es analizar el proceso que forma y modela una vida y los elementos que intervienen en ella así como sus modalidades” (Mayer y Turna 1990, 3).

Apuesto por las trayectorias de vida con enfoque biográfico como el método más factible para esta investigación porque lo que me interesa es reconstruir las trayectorias laborales de los maestros homosexuales cubanos prestando atención a sus condiciones de precarización y la región de procedencia/residencia. A través de este método y a partir de lo que relatan ellos puedo obtener su perspectiva y así una aproximación a sus subjetividades, en especial en lo que refiere a la construcción de sus trayectorias laborales en diálogo con estas configuraciones interseccionales de sexualidad, género, condición de precarización en el trabajo estatal y región.

Este acercamiento a las subjetividades de los maestros homosexuales cubanos se realiza a través de la técnica de la entrevista en profundidad. Argumenta Barragán et al (2008), que la entrevista es de acuerdo a la definición clásica de Kahn y Cannell (1975, cit. por Marshall y Rossmann 1999), una conversación con un objetivo o propósito. Por ello y a partir de la idea de que las entrevistas en profundidad son conversaciones cuya finalidad es obtener información amplia en torno a un tema, se elige como técnica de recopilación de información fundamental para esta investigación.

De esta forma, los sujetos nos acercan así a su mundo laboral, a sus relaciones con el grupo de trabajadores, alumnos y padres, así como al contexto social y cultural que les rodea. La

utilidad de reconstruir las trayectorias laborales viene dada por la oportunidad que este método ofrece para conectar experiencias individuales con procesos colectivos más amplios. Esos procesos están inscritos en contextos sociales, culturales, políticos y económicos específicos que interesa comprender.

Las unidades de análisis son las trayectorias laborales de los maestros homosexuales cubanos. El acceso a esta población se plantea con ciertas complejidades. Los maestros homosexuales cubanos muchas veces desean estar invisibilizados por el estigma a su identidad sexo-genérica o prefieren no involucrarse con investigaciones de instituciones extranjeras que cuestionen el sistema cubano para evitarse problemas de orden político que afecten su trabajo.

Estas particularidades de la población hicieron que a los sujetos del estudio fuera posible localizarlos en un radio geográfico amplio que comprende tres provincias, donde poseo redes de amigos y colegas dentro del activismo LGBTI que me permitieron llegar a los sujetos. Por tanto, la selección de los sujetos se realiza a través de la técnica de muestreo no probabilístico conocido como bola de nieve o muestreo en cadena. Esta variante se emplea para identificar a los sujetos potenciales en estudios donde los sujetos son difíciles de encontrar.

Así empleé mis redes sociales en la ciudad de Quito para contactar con maestros *gays* cubanos residentes en Ecuador, quienes sirvieran de puentes para encontrar a algunos de los sujetos de la investigación en Cuba. Luego de entrevistar al primer sujeto, le pedí ayuda a él para identificar a otros maestros homosexuales cubanos que pudieran estar interesados en formar parte de la investigación.

Finalmente escogí a 4 docentes *gays* de diferentes regiones del país atendiendo a las variaciones que pueden manifestarse entre las experiencias de los sujetos de zonas rurales y urbanas o capitalinas y provincianas. Estos sujetos poseen experiencia laboral de más de 12 años en el sector de la educación y residen en las provincias de La Habana (capital), Villa Clara y Sancti Spiritus (provincias al centro de la isla). Se reconstruyen 4 trayectorias laborales en sesiones de 4 a 7 entrevistas. Estos números dependen de las dinámicas del trabajo de campo con cada sujeto.

Para complementar la mirada a las trayectorias laborales y a las configuraciones interseccionales de los maestros homosexuales cubanos realizo una entrevista de carácter

semiestructurado a un informante clave con cargo de dirigente en el Ministerio de Educación de Cuba y al frente de la formación del personal pedagógico.

Esta técnica tiene como objetivo comprender qué discursos operan en estas instituciones del sistema nacional de enseñanza cubano respecto a las identidades sexo-genéricas no normativas de los docentes. A partir de ello pretendo comparar la información obtenida en las entrevistas a los maestros homosexuales con la perspectiva que ofrecen funcionarios estatales del sector de la educación sobre cuestiones fundamentales en esas configuraciones interseccionales como la sexualidad y el género.

Luego resulta de interés contrastar los discursos oficiales respecto a las identidades sexo-genéricas no normativas con las políticas institucionales del Ministerio de Educación reglamentadas en documentos. Por tanto, otro método investigativo que aporta información relevante en este estudio es el análisis documental. Se trata de un método complementario en esta investigación a través del cual se realiza un acercamiento a las normatividades del sistema educativo cubano, a la configuración de la carrera de magisterio y al proceso de inserción laboral de los maestros en Cuba. Me interesa comprender estos procesos a partir de reconocer que en todos ellos se insertan los educadores homosexuales como trabajadores estatales.

El procedimiento del análisis documental lo aplico a través de la técnica del análisis del discurso de documentos normativos, resoluciones ministeriales y otros materiales que rigen las políticas sobre el personal pedagógico del Ministerio de Educación. En este sentido, es prioritario prestar atención durante el proceso de análisis documental a los discursos que explicitan las fuentes escritas, de modo que con ello pueda comprender qué tipo de información tendría y los propósitos de las instituciones productoras de esos documentos respecto a mi tema de enfoque: las identidades sexo-genéricas no normativas.

Con la aplicación de este procedimiento se logra un acercamiento a fuentes documentales que ayudan a entender de mejor manera la información que se obtiene en las entrevistas a los funcionarios de las instituciones educativas y a los maestros homosexuales. De este modo, se puede visualizar las rupturas y continuidades de los relatos de los educadores *gays* con el discurso oficial del sistema educativo cubano. Por tanto, los datos provenientes del método documental junto a las entrevistas a los informantes claves del Ministerio de Educación

contribuyen a comprender las trayectorias laborales de los docentes *gays*, a partir de entender el contexto en que se han producido esas trayectorias en el trabajo.

#### **4. Conclusiones**

El contexto de la Cuba socialista se presenta como un terreno con ciertas particularidades en temas como las desigualdades, el trabajo, la educación y la sexualidad. Estas especificidades hacen que las miradas a la realidad cubana sean complejas y multidimensionales.

A pesar de haberse instaurado un régimen socialista en ese país, después de casi 60 años y cada vez más, se habla de desigualdades. Sin embargo, las desigualdades que se manifiestan en Cuba, aunque tienen causas múltiples y están enraizadas en cuestiones de género, raza, sexualidad, región, afiliación política, etc., tienen como denominador común a las condiciones de precarización vinculadas al trabajo estatal y al insuficiente ingreso por salario en la mayoría de los casos.

El trabajo educativo es una de las actividades profesionales que se ha visto atravesada por estas dinámicas desiguales que caracterizan el mercado interno de trabajo en Cuba. En cambio, lo que sucede en el segmento de la educación posee otras particularidades que van más allá de las lógicas convencionales del mercado interno de trabajo. No podría hablarse de un mercado de trabajo educativo sino de una carrera de magisterio que se inicia con la formación en las universidades pedagógicas y se mantiene a lo largo de la vida de los docentes.

Sin embargo, estas particularidades que tienden a proteger al sector de la educación de las lógicas variables del mercado de trabajo no impiden que no se produzcan rupturas y continuidades en el trabajo de educar. Los maestros muchas veces buscan salidas a esa precarización en otros segmentos del mercado laboral o combinando de manera simultánea el trabajo educativo con cualquier otra actividad económica informal.

En este punto del análisis no podemos dejar de plantear una mirada profunda al trabajo educativo y a la carrera de magisterio. Es un tema que se complejiza en el sentido que los maestros están atravesados por configuraciones interseccionales que trascienden las condiciones de precarización. Estas configuraciones se encuentran permeadas también por elementos tan importantes como las identidades sexo-genéricas y su región de origen/residencia.

En un contexto donde ha habido una relación histórica de tensiones entre el estado cubano y las poblaciones LGBTI, las cuestiones vinculadas a la sexualidad y al género fuera de las normas no son menores. En la actualidad, a pesar de registrarse muchos logros a favor de las personas LGBTI, las concepciones cisheteromasculinistas atraviesan la vida política del país e influyen sobre las desigualdades que viven estas personas, aún más si se trata de profesionales del magisterio.

La educación en Cuba se presenta como uno de los grandes logros sociales de la Revolución, sin embargo no podemos negar que el trabajo educativo y el rol de los maestros están conectados a los destinos ideológicos del país y al proyecto nacional cubano. Ello hace que sobre los maestros con identidades sexo-genéricas no normativas se desplieguen desigualdades específicas a través del *acaparamiento de oportunidades* realizado por los grupos sexo – genéricos dominantes. A la vez, en la labor de enseñar se manifiestan ciertos disciplinamientos y controles ocultos que tratan de encajarlos en el “ideal” de educador deseado. A la larga todas estas cuestiones configuran de un modo particular sus trayectorias laborales.



### Capítulo 3

#### Identities and trajectories of non-conventional teachers in Cuba

En este capítulo presento los resultados obtenidos en el proceso de recopilación de información acerca de las trayectorias de vida y trabajo de los maestros durante la fase de campo. La aplicación de la estrategia metodológica me permitió, a través del método biográfico y de la técnica de la entrevista en profundidad, reconstruir las trayectorias laborales de cuatro maestros homosexuales cubanos. Por las particularidades de la carrera de magisterio en Cuba, en esta investigación las trayectorias laborales de los educadores las estudio desde el momento en que ellos tratan de acceder a la carrera pedagógica y no cuando son contratados como trabajadores del magisterio.

En el análisis de las trayectorias laborales establezco una categorización para entender cómo se han construido esas trayectorias. Por ello, considero que unas trayectorias son convencionales y otras no. Esta clasificación la realizo a partir de identificar cuál es la trayectoria laboral proyectada para los maestros desde la institucionalidad educativa en Cuba. Este perfil ideal estaría más en correspondencia con lo que llamo trayectoria convencional. Para entender qué se entiende por una trayectoria convencional en el magisterio cubano debemos asumir que el trabajo educativo en ese país es pensado como una carrera que se inicia en las escuelas pedagógicas, funciona como un mercado interno altamente regulado y se mantiene a lo largo de la vida laboral del docente.

Sin embargo, las trayectorias laborales pueden alejarse de lo convencional a partir de múltiples elementos que matizan la experiencia laboral de los maestros cubanos. Uno de esos elementos es la desigualdad a la que están expuestos los maestros *gays* en el ejercicio de su trabajo a partir de sus identidades sexo – genéricas no normativas. Entonces estaríamos hablando de trayectorias no convencionales en la carrera de magisterio a partir de condicionamientos y vivencias particulares que atraviesan la sexualidad y el género no convencionales.

En la reconstrucción de las trayectorias laborales de los docentes *gays* cubanos traté de abarcar la diversidad de enseñanzas del sistema educativo de Cuba: secundaria básica (va del séptimo al noveno grado escolar y los estudiantes son adolescentes), preuniversitaria (antesala de la universidad, consta de los grados décimo, onceno y duodécimo, los estudiantes son

jóvenes entre 15 y 18 años), técnico – profesional (similar en grados y perfil del estudiante que la enseñanza preuniversitaria pero enfocada en la capacitación para oficios) y universitaria (los cursos regulares se extienden por 5 años en la mayoría de las carreras y los estudiantes inician con 18, 19 o 20 años generalmente). Lamentablemente no fue posible encontrar para esta investigación a maestros *gays* que trabajen en la educación primaria (que contempla los grados de preescolar a sexto) o que sean jubilados del sector.

Los maestros que estuvieron dispuestos a participar en este estudio se ubican alrededor de los 30 años de edad y todos imparten clases de Español – Literatura en diferentes enseñanzas. El hecho que todos trabajen en la especialidad de las letras se trató de una cuestión no premeditada de antemano. Se presenta en la investigación más bien como una coincidencia del campo que vale la pena analizar a profundidad en cada historia personal para ubicar una línea vocacional común tal vez conectada con las identidades sexo - genéricas.

Respecto a la edad de los entrevistados, a pesar de su juventud las trayectorias laborales son de más de 12 años en el trabajo educativo para la mayoría de los casos. También puedo señalar que los jóvenes no solo ofrecieron mayores disposiciones a participar de la investigación sino que en sentido general poseen menos temores y recelos a hablar de su vida sexual o a cuestionar el contexto cubano.

A pesar de ello, los sujetos percibieron en un inicio que esta investigación traería implicaciones políticas por el enfoque crítico de la misma a uno de los pilares del proceso revolucionario: la educación. A su vez, la exposición de sus historias personales en temas tradicionalmente reclusos a la intimidad como la sexualidad y el género hicieron que los maestros ofrecieran resistencias en un primer momento del estudio. Con varias sesiones de entrevistas logramos crear relaciones de confianza entre investigador e investigados y establecimos una horizontalidad en el desarrollo de las entrevistas.

Los maestros *gays* fueron contactados a través de redes de amigos quienes sirvieron de puentes para establecer las comunicaciones preliminares. Durante 2 meses, antes de las entrevistas, estuvimos intercambiando mensajes de manera virtual y creando relaciones de cercanía para los encuentros que sucederían posteriormente con el primero de ellos. Una vez que viajé a Cuba desde Ecuador para desarrollar la fase de trabajo de campo establecimos un

contacto más directo vía telefónica y organizamos la agenda para las entrevistas y para encontrar a los otros sujetos.

Viajé durante 6 semanas a diferentes regiones del país ya que los entrevistados se encontraban distantes unos de otros en las ciudades de Santa Clara y Camajuaní en la provincia de Villa Clara, en la ciudad de Cabaiguán en la provincia de Sancti Spiritus y en la ciudad de La Habana, capital del país. Algunos fueron entrevistados en la tranquilidad de sus casas y otros en sitios públicos como bares y cafeterías.

Como revela el trabajo de campo, la región es justamente otra particularidad que distingue las experiencias en el trabajo educativo de estos profesionales cubanos del magisterio. De modo que entre ellos pueden notarse importantes diferencias a partir de la ciudad de origen y residencia. Algunos son naturales de pueblos pequeños al interior de las provincias cubanas y otros de grandes ciudades. De igual manera, ciertos sujetos que señalan sus orígenes en contextos rurales actualmente residen en zonas urbanas, incluso en la capital cubana. Esto hace que sus concepciones sobre sexualidad y género estén conectadas con un origen territorial específico, o que hayan cambiado con el tiempo y por ello posean contrastes muy interesantes para el estudio.

Como veremos más adelante, todo este conglomerado de experiencias pueblerinas y ciudadinas se presenta en los resultados como un elemento significativo para la reconstrucción de las trayectorias laborales de los maestros homosexuales cubanos. Por tanto, el interés mayor en este capítulo es presentar las particularidades que han tenido las trayectorias laborales de estos educadores, a partir de la relación con sus identidades sexo – genéricas, la región y una condición de precarización asociada al trabajo estatal en Cuba. Este análisis sitúa a las desigualdades como un elemento clave en la comprensión de las especificidades que marcan a las trayectorias laborales de los profesores *gays*. Trayectorias, que como mostraré a partir de las narraciones de los educadores, se han construido desde una experiencia no convencional.

El capítulo se estructura en cuatro secciones y en cada apartado se reconstruye cronológicamente una trayectoria laboral correspondiente a un maestro gay cubano. La presentación de los sujetos ocurre desde el anonimato en correspondencia con sus peticiones y con los seudónimos escogidos por cada uno de ellos. Además de mostrar el perfil de cada entrevistado como parte de la introducción a cada sección, considero relevante presentar las

trayectorias laborales desde la narración en primera persona de los propios sujetos. Las historias están organizadas a partir de un guion conceptual que pondera en el inicio a las trayectorias más estables y que va avanzando a las más turbulentas. Por tanto, no están presentadas en el orden cronológico de las fechas de las entrevistas.

### **1. Evander: “a pesar de todo quise ser maestro”**

Uno de los maestros entrevistados escogió presentarse con el seudónimo de Evander. Llegué a él a través de Josué, mi primer entrevistado de la investigación y la tercera historia en este capítulo. Evander tiene 30 años de edad y 12 años de trabajo ininterrumpido en la enseñanza técnico – profesional.<sup>27</sup> Nació, creció y vive en las afueras de un pueblo al interior de la provincia de Villa Clara, en la región central de Cuba a unos 300 kilómetros de La Habana.

La vocación de maestro estuvo presente desde edades tempranas, sin embargo no pudo acceder a la carrera de magisterio de manera convencional como lo plantea el Ministerio de Educación a través del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas (IPVCP). A esta escuela ingresan los jóvenes con vocación para el magisterio.

Desde que era niño me gustó dar clases. Jugaba a ser maestro con mi hermana y nos inventábamos una escuelita donde ella era la alumna. Siempre quise ser maestro aunque la gente me decía que no estudiara eso, que eso no resultaba económicamente, pero a mí me gusta enseñar y yo pensé que si me gustaba lo iba a hacer. Al terminar la secundaria básica en el año 2002 con 15 años quise ingresar al Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas en la ciudad cabecera provincial, un poco lejos del pueblo en que vivo, pero no pude porque no me evaluaron satisfactoriamente en la prueba de aptitud.<sup>28</sup>

Las pruebas de aptitud para ingresar a los institutos con perfil pedagógico en Cuba son entrevistas cara a cara entre el postulante y un profesor de esa escuela. A través de esa entrevista supuestamente se mide la vocación para ser maestro. Las preguntas que usualmente se aplican a los interesados buscan conocer el interés del estudiante por la profesión y sus habilidades comunicativas, entre otros aspectos. Desde la década de los noventa en Cuba se registran carencias de fuerza laboral en la educación y casi todos los que quieren estudiar una carrera pedagógica lo consiguen de manera fácil e incluso con bajo rendimiento académico.

---

<sup>27</sup> La enseñanza técnico – profesional tiene como objetivo preparar la fuerza de trabajo calificada de nivel medio en diferentes oficios. Los estudiantes que cursan estos programas son jóvenes de entre 15 y 18 años de edad.

<sup>28</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 5 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

Sin embargo, a Evander le negaron esa posibilidad y con ello tuvo que retardar el inicio de su carrera como maestro.

Yo sospecho que fue por mi amaneramiento porque era un adolescente afeminado. Dicen que mi voz parece de mujer. Tengo alguna certeza de que me discriminaron en la prueba de aptitud. Yo fui con mi mamá a la Vocacional, que era la escuela donde se hacía esa entrevista, pero la conversación con mi entrevistadora fue a solas. Los muchachos del campo somos más inocentes, más ingenuos y no estamos tan preparados para ciertas cosas en la vida. Quizás fui muy sincero en todas las preguntas que me hicieron. Creo que eso fue lo que falló. No recuerdo exactamente qué me preguntaron pero sí recuerdo que la profesora era mujer y ella no estaba a gusto con la entrevista. Sentí discriminación, ahora le puedo llamar así, sentí rechazo, como si yo estuviera molestando en ese momento. Yo me desilusioné muchísimo, me decepcioné. A todas las muchachas de mi escuela que optaron por estudiar magisterio las aceptaron y yo siendo el único varón que quería ingresar no fui admitido. Luego una amiga de mi madre que trabajó en la universidad le explicó sobre otras alternativas que existían para estudiar una carrera pedagógica.<sup>29</sup>

Los intentos por iniciar su carrera en el magisterio no cesaron. La frustración de la primera vez no impidió que mi entrevistado continuara su formación profesional aunque esta fuera en otra especialidad muy diferente al trabajo educativo. Si bien los estudios posteriores para hacerse de un oficio en otra área profesional le permitieron alcanzar otro nivel académico, su vocación por el magisterio era una cuestión de importancia mayor que lograr cualquier título.

En el año 2003 comencé a estudiar una especialidad técnica en economía en el instituto politécnico de mi municipio. En ese tiempo quise insertarme en la cantera pedagógica de esa escuela. Eso es una iniciativa que agrupa a los estudiantes con vocación para el magisterio en cada escuela. Sin embargo, también fui excluido de ese programa por mi amaneramiento, por ser percibido como homosexual. En aquel entonces no supe el verdadero motivo pero recientemente me enteré que esas fueron las causas. Eso me hizo hasta llorar, sin embargo fui perseverante y nunca desistí en mi intento por convertirme en maestro (Evander, 5 de abril del 2016).<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 5 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

<sup>30</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 5 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

Difícilmente pueda comprobarse que la identidad sexo-genérica de una persona llegue a ser una razón para excluirla de cualquier proceso que involucre al estado en Cuba. Esto puede comprenderse a partir de los modos imprecisos, subjetivos y ocultos en que pueden darse tanto los procesos burocráticos como los que atañen a la sexualidad, un asunto habitualmente recluso a la intimidad. Sin embargo, considero que la tradición homofóbica y segregacionista del estado cubano ha legitimado ciertas desigualdades y prácticas excluyentes hacia las personas percibidas como homosexuales en el ingreso a sectores laborales claves como la educación.

Tal vez en procesos selectivos como este se esconda el temor de ingresar al magisterio a profesores “malos ejemplos” o “peligrosos” para los estudiantes. Esto parece indicar que no hay una discriminación directa y abierta sino que domina un sentido de que identificarse como gay no es políticamente correcto en el magisterio cubano. Por tanto, más que tratarse de procesos discriminatorios explícitos o aislados serían construcciones estructurales que favorecen la aparición de desigualdades a través del *acaparamiento de oportunidades* en el acceso a la carrera de magisterio en Cuba.

Existe una predisposición a favorecer en los procesos convencionales de reclutamiento de personal pedagógico a heterosexuales/cisgénero o a personas cuyas masculinidades y feminidades están en concordancia con los ideales hegemónicos de género. Ello ha obligado a algunos futuros docentes a tomar rutas alternas en la entrada a la profesión de maestro en Cuba. A pesar de ello, esto pareciera contrastar con la flexibilización en la captación de docentes ante la necesidad de fuerza laboral.

La relajación en el ingreso durante los últimos años ha permitido el acceso al magisterio de personas poco deseables para la institucionalidad y excluidos del sector por las vías convencionales de ingreso como algunos homosexuales.<sup>31</sup> Gracias a la puesta en marcha de los procesos de captación alternativos, como los cursos de formación emergente de profesores, mi entrevistado se hizo maestro.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> En estos procesos de captación menos rigurosos también han accedido a la profesión personas sin vocación o con cuestionables resultados académicos. Ello forma parte de los debates actuales sobre la calidad de la educación cubana que si bien hacen parte del contexto magisterial en Cuba no es interés analizarlo en este estudio.

<sup>32</sup> El Programa de Formación Emergente de Maestros fue una iniciativa desarrollada por el Ministerio de Educación desde el año 2000 para enfrentar las carencias de maestros en diferentes enseñanzas. A esta iniciativa de rápida inserción pedagógica accedieron personas sin formación docente previa la cual fue adquirida de manera apresurada a través de cursos cortos.

Me gradué en el 2006 de técnico en economía y ese mismo año me habilité como maestro. Sucedió gracias a una resolución del Ministerio de Educación ante la falta de fuerza laboral en el magisterio. Durante un año tomé un curso emergente de formación de personal pedagógico y a través de él accedí al trabajo de educador en el mismo instituto en el que estudié. Ahí comenzó mi carrera de maestro e impartí las asignaturas de Historia Contemporánea, Historia de América y Cultura Política a estudiantes del técnico medio en contabilidad con una carga docente de 10 horas diarias.<sup>33</sup>

A pesar de que Evander no pudo ingresar a la profesión del magisterio a la edad de 15 años por la vía convencional a través del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas, esto no hizo que su sueño de ser maestro se extinguiera. Ante el panorama crítico que ha tenido el sector de la educación en Cuba por necesidades de fuerza de trabajo, el Ministerio de Educación ha establecido varias alternativas para la captación y formación del personal pedagógico. La mayoría de estas vías no regulares para el ingreso al magisterio ponderan un reclutamiento poco selectivo y una formación intensiva para favorecer la incorporación de los maestros a las aulas de manera rápida.

Al principio fue muy difícil enfrentar la docencia porque era muy joven y de baja estatura, apenas tenía 18 años y mis alumnos 15 años pero eran más altos que yo. Por otra parte, los maestros de mayor experiencia subvaloraban mi trabajo porque aún no estaba graduado como profesor y los estudiantes se burlaban de mí porque era afeminado. A veces entraba al aula y los estudiantes se reían. Me sentía mal, disgustado, triste... Actualmente lo hacen pero yo tengo más experiencia y poseo mis métodos para enfrentarlos con profesionalismo. Ahí aprendí que mientras más recto y serio tú seas con los alumnos consigues más respeto. En ese tiempo tuve que ser fuerte para demostrarles a todos que yo sí podía ser un buen maestro (Evander, 5 de abril del 2016).

Las vías no convencionales para la captación del personal pedagógico en Cuba cada vez son más frecuentes en las políticas de reclutamiento de los docentes. Tal vez esto ha hecho que el rigor selectivo de los maestros haya disminuido por la flexibilización del ingreso al sector. La meta en todos los casos es alcanzar el nivel superior como maestros mientras ejercen el trabajo educativo. En este sentido han sido claves las políticas de descentralización de la

---

<sup>33</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 5 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

formación del personal pedagógico que se ha orientado hacia un proceso de municipalización de las carreras pedagógicas.

En el año 2007 comencé a estudiar la Licenciatura en Educación en una sede regional que existe en mi pueblo de la Universidad Pedagógica de Villa Clara. Los dos primeros años de estudio de esa carrera los realicé en el curso regular diurno con dedicación exclusiva y a partir del tercer año seguí los estudios en la modalidad del curso para trabajadores. Ello me permitió continuar la experiencia de trabajo como educador y acceder a un salario en el mismo instituto politécnico donde ya había laborado. Me gradué en el año 2012 como Licenciado en Educación especialidad Humanidades y continué como profesor en ese mismo centro educativo al cual ya estaba insertado. Cuando me titulé como maestro ya tenía 6 años de experiencia como docente. Sin embargo, el cambio fue de impartir clases de Historia a enseñar Español – Literatura.<sup>34</sup>

En el imaginario social cubano las especialidades pedagógicas frecuentemente están vinculadas a una concepción de género hegemónica que impone y predispone a las mujeres hacia las especialidades de humanidades como Español – Literatura, Historia, Educación Cívica, Educación Artística, etc. y a los hombres hacia las ciencias exactas como Matemática, Física, Química, Biología, etc. Si bien existen mujeres y hombres que transgreden estos imperativos en su profesionalización como maestros y las políticas de formación del personal pedagógico han tendido a crear un maestro integral en varias especialidades, las consecuencias de estos imaginarios arraigados han hecho que muchas veces los hombres maestros de Español – Literatura sean percibidos como homosexuales.

Me hice profesor de Español – Literatura por decisiones directivas del instituto en que trabajo y ante la necesidad de contar con maestros de esa materia en la planta docente. Debo reconocer que a mí siempre me gustó ser maestro de Español – Literatura pero como existe la creencia de que todos los maestros de esa materia “bailan en la misma orquesta” (son homosexuales), yo me acomplejé y preferí impartir clases de Historia. Pero una vez que me cambiaron de materia nunca más he abandonado la enseñanza de nuestra lengua materna y de la literatura cubana y universal. Actualmente llevo 8 años como profesor de Español – Literatura porque es lo que me gusta. Sin embargo, siempre hieren los comentarios de compañeros de trabajo e incluso de funcionarios de la Dirección Municipal de Educación que dicen cosas como: “en el politécnico no hay ningún profesor hombre, todas son mujeres.”<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 5 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

<sup>35</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 5 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.



La labor de enseñar se complejiza cuando esta se ejerce en un pequeño pueblo de provincia donde las ideas sobre género y sexualidad se construyen a través de fuertes concepciones cisheteronormativas. Estamos ante un claro ejemplo de cómo la sexualidad es construida a través del género y viceversa. Una perspectiva interseccional nos ayuda a comprender cómo en el imaginario heterosexual/cisgénero dominante la masculinidad subordinada es homosexualizada y, a su vez, la homosexualidad es feminizada. Así las identidades de los maestros *gays* son pensadas más cercanas a las identidades femeninas en su sentido más convencional. Por ello, en las trayectorias laborales de los maestros percibidos como *gays* y que residen en zonas rurales pueden tener un mayor peso las dimensiones de sexualidad y género.

Si hubiera vivido en una ciudad más grande, donde nadie me conociera, yo no me hubiera cohibido de nada, de hacer gestos que denotan amaneramiento. Uno cuida más el comportamiento cuando vive en un pueblo pequeño de campo. A veces pienso que la influencia de mi familia al no tener un papá como modelo de hombre me hizo tener ciertos rasgos femeninos en mi comportamiento y eso siempre ha sido un problema como persona y como maestro.<sup>36</sup>

A pesar de que mi entrevistado reconoce las limitaciones a las que vive expuesto por su masculinidad subordinada cede ante los moldes de género e intenta ajustarse en la dicotomía hombre y mujer hegemónicas. Para él es difícil pensarse desde otro modelo de hombre que no sea el hombre “ideal” impuesto por la matriz heterosexual/cisgénero. A pesar de ello, su experiencia de vida confirma lo que advierte el feminismo deconstructivista respecto a la construcción social del género. Tener genitales leídos como masculinos desde la ideología de género no establece *per se* una *masculinidad hegemónica*. No somos cuerpos portadores de una esencia de género que se desarrolla en concordancia con el continuo sexo / género / deseo, sino que el género es algo más flexible, moldeable y aprendido.

Justamente un hombre afeminado es lo que cortocircuita los cánones de la sociedad. De manera frecuente, la sexualidad de los maestros homosexuales aunque sea escondida es leída desde una ideología de género que impone una *masculinidad hegemónica*. Sin embargo, a pesar de que algunos maestros, como este entrevistado, ocultan su identidad sexual en su

---

<sup>36</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 5 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

trabajo son percibidos como homosexuales a partir de concepciones dominantes de género, específicamente por no ajustarse al canon masculino en su comportamiento, sus gestos, su voz, su relación con la literatura y las artes, etc.

Retomando el marco teórico de esta tesis, específicamente los aportes del feminismo deconstructivista y de los estudios postestructuralistas sobre sexualidades, comprendemos cómo esta construcción de la sexualidad a través del género es un elemento clave en las trayectorias laborales no convencionales de los maestros *gays*. Como bien asegura Weeks (1998) la sexualidad sería resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas. Pensaríamos entonces a través de Butler (1997) en prácticas y discursos generizados y performativos que se expresan en la corporeidad de los sujetos.

Por tanto, podemos decir que la construcción social de la sexualidad a través del género influye en que a veces lo más importante para que un maestro gay tenga una trayectoria laboral convencional o fructífera en la educación no es con quién el maestro o el futuro docente tiene relaciones sexuales o deseos eróticos sino hasta qué punto su *performance* de género se aleja o se acerca a los ideales de masculinidad y feminidad dominantes expresados en su comportamiento y su discurso.

Esta idea la podemos comprender de manera clara si comparamos la trayectoria laboral de Evander, para quien la entrada al magisterio estuvo retardada y mediada de modo frustrante por las percepciones sexo-genéricas sobre su identidad, y la trayectoria laboral de Gabriel, otro profesor homosexual pero con un *performance* de género en el modelo masculino dominante para quien nunca su identidad sexo-genérica ha sido un problema en su trabajo.

## **2. Gabriel: “ser gay masculino es mejor visto”**

Bajo el seudónimo de Gabriel este profesor de 29 años narra su trayectoria laboral en la educación superior. Una amiga mía y compañera de trabajo de Gabriel nos puso en contacto para la investigación. Es natural de Santiago de Cuba, segunda ciudad más importante del país y ubicada a poco más de 700 kilómetros de La Habana. Su llegada al magisterio sucedió de manera poco convencional y sin aparente vocación. Las motivaciones fundamentales estaban asociadas a la posibilidad de migrar a La Habana donde sucedería su formación como profesor para un programa preparatorio a estudiantes extranjeros.

Soy graduado de Comunicación Social por la Universidad de Oriente en el año 2010. A partir de eso es que llego a la docencia como profesor emergente para un proyecto de enseñanza de la lengua española a estudiantes extranjeros no hispanohablantes en la Universidad de La Habana. Esa oportunidad surgió con la necesidad de captar a estudiantes del último año de la licenciatura en carreras de humanidades y ciencias sociales de todo el país. La iniciativa nos llevó a formarnos como profesores mediante un curso preparatorio de un año porque no tenía experiencia en la docencia. Así comienza mi trayectoria como maestro en la educación superior. En ese momento la motivación principal fue experimentar algo nuevo en la capital y explorar nuevas oportunidades de trabajo. Reconozco que no sentía hasta ese momento vocación para la docencia y que nunca me había interesado impartir clases. Prefería ser cualquier cosa menos maestro, sobre todo porque conozco la realidad laboral en el magisterio cubano.<sup>37</sup>

Sin embargo, la oportunidad que constituía trabajar con estudiantes en la enseñanza del español como lengua extranjera en La Habana hizo a mi entrevistado apostar por este programa al concluir sus estudios universitarios. Una vez habilitado con el título para la enseñanza del español para no hispanohablantes lo ubican a trabajar como profesor en un programa con estudiantes de nacionalidad china en el año 2010. Ese proyecto educativo pertenecía a un convenio intergubernamental entre China y Cuba. Estaba dirigido a perfeccionar las habilidades comunicativas en el idioma español de estudiantes de esa nación asiática. Estos alumnos luego entrarían a cursar carreras como medicina y otras especialidades en las universidades cubanas.

Mi primera vez frente a un aula fue algo complejo porque la barrera del idioma se imponía. También los referentes culturales no eran los mismos entre mis estudiantes y yo. La cultura cubana tiene mayores componentes africanos y españoles antes que asiáticos. Podría decir que de modo general los chinos son personas muy introvertidas, silenciosas, medidas, tímidas... y ello constituyó un obstáculo en las primeras clases. A pesar de algunas insatisfacciones también relacionadas con mi escasa experiencia como docente, el trabajo educativo me gustó.<sup>38</sup>

La mayoría de las veces el proceso de enseñanza de una lengua está permeado también por la enseñanza de la cultura en que se produce esa lengua. Sin embargo, Gabriel no estuvo ajeno a conocer la cultura de sus estudiantes chinos para saber el modo en que debía acercarse a ellos y cómo abordar los temas de sus clases. Uno de los asuntos de los que se percató que debía

---

<sup>37</sup> Gabriel (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 20 de abril del 2016, La Habana, Cuba.

<sup>38</sup> Gabriel (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 20 de abril del 2016, La Habana, Cuba.

tratar con cuidado era todo lo referente a la sexualidad. Como pudimos ver en la historia del entrevistado anterior quien sí trabaja con estudiantes cubanos, los temas de sexualidad sí son recurrentes en el discurso y en el imaginario de los estudiantes cubanos.

Siempre con los estudiantes chinos fue un tema que no trascendía. Todo lo relacionado con el sexo era un tema muy complejo para ellos, un asunto de la vida privada. Esto no quiere decir que no tuvieran relaciones sexuales, e incluso del tipo homosexuales, sino que no permitían que fuera un tema de debate público en clases. Aprendí que ese era un espacio que no debía violar y me di cuenta hasta qué punto llegar. Nunca les interesó preguntar por qué en Cuba existe mayor libertad sexual que en China u otras dudas vinculadas a la sexualidad. Preferían mirarse entre ellos y callar a pesar de mis constantes exhortaciones a mostrar sus inquietudes en temas como estos.<sup>39</sup>

Hasta este momento ser un maestro gay no tuvo ninguna incidencia directa en su trayectoria laboral, como sí lo fue para Evander. Tal vez, el hecho de trabajar con estudiantes de otras nacionalidades y de una cultura tan diferente a la cubana como la asiática hizo que ser homosexual no fuera un problema en el desarrollo de su trabajo frente al aula. Quizás haya sucedido así porque a diferencia de los alumnos cubanos, los estudiantes de nacionalidad china poseen otros códigos culturales sobre la sexualidad, la privacidad y el respeto al profesor que hacen que ciertos límites no sean traspasados. Otra razón pudiera ser su apego a una masculinidad más cercana a lo hegemónico en su *performance* de género. Esto será profundizado más adelante. Tampoco ningún elemento de su discurso hizo referencia a la raza. Es un joven mestizo.

El programa de formación preparatoria en idioma español para estudiantes chinos en Cuba terminó en el 2015. Por ello, la trayectoria laboral en la docencia de este sujeto tuvo una ligera variación respecto a la nacionalidad de los estudiantes a los que impartía clases. De estudiantes chinos pasó a trabajar con alumnos africanos.

Luego trabajé en otra sede de la Universidad de La Habana donde cursaban estudios preparatorios en lengua española alumnos del continente africano, sobre todo del Congo, Angola y Sudáfrica. Fue un cambio bastante brusco porque asiáticos y africanos se diferencian mucho en su comportamiento y sus rasgos culturales. Los estudiantes chinos respetaban más mi

---

<sup>39</sup> Gabriel (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 20 de abril del 2016, La Habana, Cuba.

intimidad. Nunca se atrevieron a preguntar si era soltero, si tenía novia o a cuestionar mi vida. Por eso me sentía con mayor libertad para hacer y decir lo que yo quisiera. Era un tema que a pesar de su introspección no causaba problemas. Sin embargo, los estudiantes africanos son más atrevidos y vienen de una región que es culturalmente machista y homofóbica. Por tanto, he tratado de mantener al margen cualquier signo o respuesta que evidencie que soy gay.<sup>40</sup>

A través de mi observación pude comprobar que este entrevistado actúa el género masculino en correspondencia con las normas impuestas a los hombres. Su masculinidad está más en correspondencia con la masculinidad que se espera en los hombres heterosexuales que la tradicionalmente atribuida a los homosexuales. Tal vez esa sea una razón importante para que no puedan ubicarse incidentes problemáticos relacionados a su identidad sexo - genérica en su trabajo como docente y en las relaciones con sus compañeros de trabajo. Por tanto, este caso confirma cómo el *acaparamiento de oportunidades* favorece las trayectorias laborales de los maestros cuando estos se ajustan a los imperativos de género que imponen una *masculinidad hegemónica*.

Yo no tengo la certeza de que mis estudiantes africanos sepan o no mi orientación sexual, pero en mi colectivo de trabajo sí lo saben y me respetan. Se trata de compañeras de trabajo en su mayoría mujeres jóvenes con alta cualificación profesional que no me discriminan, al menos de manera directa y de frente, por ser gay. Tampoco es que yo sea un gay evidente, como tampoco se me nota en mi acento que soy oriental. No soy afeminado y no tengo que estar preocupándome todo el tiempo por mostrar una persona que no soy. Mi sexualidad siempre va a ser un aspecto relevante que está presente, pero al ser un gay masculino eso hace que sea mejor visto.<sup>41</sup>

Sin embargo, a pesar de que su identidad sexo - genérica no ha constituido un asunto de relevancia en su trabajo como docente sí lo fue en su ciudad natal donde vivió hasta que se fue a La Habana a los 23 años. Santiago de Cuba es la ciudad más importante del oriente del país. Entre los habitantes de esta región cubana pueden hallarse algunos rasgos particulares en el acento de la variante del español cubano, en la culinaria y las tradiciones religiosas de origen africano. Tal y como explica el entrevistado, en el imaginario social de los cubanos se han construido a los orientales cubanos como personas alegres, potenciales migrantes y con concepciones sexo-genéricas más arraigadas a las normas machistas y heterosexuales.

---

<sup>40</sup> Gabriel (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 20 de abril del 2016, La Habana, Cuba.

<sup>41</sup> Gabriel (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 20 de abril del 2016, La Habana, Cuba.

Provengo de una región donde las personas son muy machistas y tal vez eso ha hecho que mi masculinidad no sea la de un gay afeminado. En mi familia los hombres han sido siempre los típicos machos y eso fue lo que me inculcaron. Mi familia no sabe que soy gay o al menos nunca lo he dicho. Sin embargo, es una parte de mi vida que no tengo que sobreactuar porque mi comportamiento siempre es masculino en cualquier sitio. A pesar de ello, creo que hay un antes y un después en mi vida cuando vine a La Habana. No solo en materia profesional y de oportunidades laborales sino también para vivir mi sexualidad. En la capital fue que me identifiqué plenamente como gay, tuve mi primera pareja y mis amigos *gays*. Me hice una persona totalmente independiente.<sup>42</sup>

La llegada de Gabriel a la capital tuvo otras motivaciones más allá de las profesionales. Esto se refiere al modo en que celebra su independencia lejos de su familia y en una ciudad donde pocos lo conocen. Poder vivir con mayor libertad su sexualidad, la vida en pareja y sin que eso influya en su trabajo es una de las mejores satisfacciones que encuentra en su vida actualmente. Su trayectoria profesional sigue en fase formativa ya que realiza estudios de una maestría que pretende concluir en el año 2017.

El Ministerio de Educación favorece la superación profesional de los maestros cubanos con programas de postgrado en las Universidades de Ciencias Pedagógicas de cada provincia. Por ello, es bastante común que muchos maestros en Cuba alcancen al menos el título de maestría en educación. De esas estrategias de formación continua participan 3 de los 4 entrevistados para esta investigación. Si bien las identidades sexo – genéricas de estos maestros *gays* no ha sido obstáculo para la superación profesional, sí se constata que alrededor de ellas pueden señalarse dificultades para la entrada al magisterio o para el desarrollo exitoso del trabajo educativo en el aula. Como veremos a través de la historia de Josué, en la carrera de un docente pueden manifestarse ciertas torceduras en su trayectoria laboral cuando este es percibido como homosexual, sobre todo a partir de la relación con los estudiantes.

### **3. Josué: “yo siempre he estado empezando”**

Josué es el seudónimo de mi primer entrevistado en esta investigación. Gracias a él pude contactar con otros maestros *gays*. Algunos como Evander finalmente accedieron a participar en el estudio pero otros no. Esta negación también resulta útil para comprender las lógicas

---

<sup>42</sup> Gabriel (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 20 de abril del 2016, La Habana, Cuba.

autoreguladoras que operan en el trabajo educativo en Cuba cuando eres maestro, homosexual y trabajador estatal a la vez.

Vuelvo a Josué. Tiene 33 años y acumula 12 años de trabajo en la docencia preuniversitaria. Nació en un pequeño pueblo de la provincia de Villa Clara pero desde los 15 años se fue a estudiar a la ciudad de Santa Clara, cabecera provincial de Villa Clara. En esta urbe del centro de Cuba reside desde ese tiempo. Tenía vocación para el magisterio pero las influencias familiares fueron mayores.

Yo siempre tuve vocación para maestro. Al terminar la enseñanza secundaria básica, cuando tenía 15 años, yo quería continuar estudios en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas pero mi madre no quiso. Ella tenía muchos prejuicios del tipo que asocian ser educador con ser homosexual. La necesidad imperiosa que tenía de trabajar lo antes posible para aportar a la economía de mi familia también influyó en que ni siquiera optara por una carrera pedagógica. Si me decidía por el magisterio tenía que estudiar 3 años en el instituto vocacional pedagógico con nivel de bachiller y luego 5 años en la universidad de ciencias pedagógicas. Al terminar esos estudios podía entonces contar con un salario que ayudara en los gastos de mi casa. Yo soy del campo, de un pequeño pueblo intrincado y mi familia era muy humilde. Todo eso hizo que no optara por el magisterio aunque era lo que me gustaba.<sup>43</sup>

De este modo, el futuro maestro tuvo que continuar su formación profesional en otro campo laboral bastante distante de su aspiración personal, sin embargo los sueños de entrar en el magisterio nunca lo abandonaron. Su llegada al magisterio, retardada por la precarización de la profesión y los imaginarios sexo-genéricos asociados a la figura del maestro, ocurriría más tarde. Como otros docentes su acceso a la carrera de magisterio no pudo ser de manera convencional a través de las escuelas vocacionales con perfil pedagógico. Su trayectoria laboral iniciaría más tarde gracias al contexto de flexibilización laboral en el sector educativo.

Decidí estudiar una especialidad técnica en veterinaria, de modo que me hiciera de un oficio que me gustara y pudiera comenzar a trabajar lo antes posible. A pesar de ello mi trayectoria laboral se alejó un poco de lo que yo quería realmente. Terminé la tecnología en veterinaria con excelentes calificaciones en el año 2001 y después comencé en la universidad la Licenciatura en Medicina Veterinaria en el año 2002 pero en el primer curso de ese programa tuve la oportunidad de cambiarme a la universidad pedagógica. La verdad que yo no me sentía a gusto

---

<sup>43</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 2 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

con los estudios de veterinaria. Había una crisis de fuerza laboral por la falta de docentes en el país. Muchos maestros habían abandonado la educación por otros sectores laborales más lucrativos o por proyectos migratorios fuera del país. Entonces todo eso ayudó para que accediera al sector educativo y lograra el cambio de carrera. Al terminar el primer año en cualquier carrera de la universidad los estudiantes pueden solicitar cambio de carrera. La aprobación depende de los resultados académicos y en el caso de la pedagogía todos son bienvenidos. En el 2003 cuando iba a comenzar el segundo año de la Licenciatura en Medicina Veterinaria comencé el primero de la Licenciatura en Educación especialidad Humanidades. Ahí inició mi historia en la pedagogía, lejos de mi casa. Ni siquiera tuve que hacer pruebas de aptitud, mi disposición para ser maestro bastaba. <sup>44</sup>

Se trata de un profesor que siempre tuvo en su proyecto de vida ser docente, a pesar de las influencias familiares que lo desviaron por unos años hacia otro campo profesional. Sin embargo, si bien su trayectoria en la educación comenzó del modo menos habitual, esto no significa que se tratara de un maestro sin vocación. Como pocas personas en la vida he escuchado a alguien hablar con tanta pasión sobre su trabajo como lo hace Josué. El acto de educar forma parte de su constitución misma como persona. Estas fueron tal vez sus mejores motivaciones para no abandonar el magisterio cuando llegaron los tiempos difíciles.

Desde el primer año de la carrera pedagógica yo comienzo a trabajar en un instituto preuniversitario internado como docente en práctica pre-profesional por la necesidad de maestros de Español - Literatura. Cuando llegué a esa escuela fue bien difícil. Como era una escuela con régimen de internado tenía que convivir ahí toda la semana con los demás profesores y estudiantes. Era una escuela donde los alumnos alcanzaban el nivel de bachiller y tenían entre 15 y 18 años de edad. Yo tenía 19 años cuando comencé mi vida laboral. Fue una etapa difícil porque como procedía del campo era muy vulnerable. Tenía muchos complejos y prejuicios. Era un muchacho muy delicado, afeminado... Me lastimaban los gestos de mis compañeros de habitación, las burlas de los estudiantes. Los adolescentes son crueles. Se ríen del que es gordo, del que es feo, del que es flojito. Fueron momentos de mucha soledad, de frustraciones y tristezas. <sup>45</sup>

Esta etapa de su vida es la que el entrevistado cuenta con mayor dolor. El inicio en el mundo laboral casi siempre es un momento complejo, de adaptación y de comprobar la vocación en

---

<sup>44</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 2 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

<sup>45</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 2 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.



cualquier campo profesional. Pero cuando el inicio en la vida laboral de un maestro sucede con estudiantes de casi la misma edad que la suya y el docente es percibido como homosexual los problemas que surgen en esta profesión a partir de su identidad sexo-genérica son mayores. Sin embargo, la trayectoria laboral de este maestro no se truncó ante este tipo de adversidades. A pesar de ello su línea laboral está marcada por torceduras y por la inestabilidad frente al aula.

Como era práctica docente y ante las necesidades de profesores en distintas escuelas me cambiaron para el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas en la misma ciudad. Ahí continué como profesor de Español – Literatura con estudiantes que tenían vocación para el magisterio. Sin embargo, la manera de ser de los estudiantes era muy parecida que en el bachillerato común. En ese tiempo tuve una situación conflictiva con una compañera de trabajo por un alumno al que yo le impartía clases. Era un muchacho alto y guapo que tendría unos 16 años pero estaba mal académicamente. Entonces mi deber como su profesor era ayudarlo con preparaciones y tareas dirigidas en mi asignatura. Sin embargo, aquello fue tomado con otra lectura. Esa profesora comenzó a decir que yo tenía un interés que iba más allá de lo profesional, que me gustaba el alumno. El asunto llegó hasta la dirección del instituto donde fue analizado sin mi presencia y acordaron cambiarme de grupo. Después de eso dejé de ser el profesor de Español – Literatura de esos estudiantes.<sup>46</sup>

Este tipo de situación particular entre profesores y alumnos resulta curiosa para el análisis. No siendo tanto así entre colegas. Tal vez si el maestro hubiera sido percibido como heterosexual o el alumno fuera una chica a quien este maestro tuviera que atender de manera diferenciada con una guía de estudios no habría cabida a otras interpretaciones. La “peligrosa” sexualización del maestro gay desarrollada en las propuestas teóricas de autores provenientes de la tradición foucaultea como Skelton (2010) advierten que esta vigilancia sobre los docentes *gays* surge a partir de entender las identidades masculinas como descontroladas, instintivas y depredadoras en términos sexuales. Es un asunto que atraviesa todo el trabajo educativo de un docente percibido como homosexual. Muchas veces no solo influye en su trabajo educativo sino que afecta el propio proceso de enseñanza.

Paradójicamente, en Cuba el sistema educativo está diseñado para que el maestro acompañe la formación del alumno durante todo un ciclo desde el grado inicial al grado terminal. En el

---

<sup>46</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 2 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

caso de la enseñanza preuniversitaria donde los alumnos obtienen el título de bachiller en ciencias y letras lo ideal y lo más habitual es que los maestros transiten con los mismos alumnos todo ese proceso que dura tres cursos escolares. Sin embargo, cuando un maestro es percibido como homosexual la lógica de estos procesos institucionales puede modificarse.

Yo siempre he estado comenzando. A veces por cosas de ese tipo y otras por más beneficiosas. Luego en el año 2007 la directora de la sede de la universidad pedagógica en la que yo estudiaba también quiso cambiarme pero de escuela. Mis profesores en la carrera siempre hablaban bien de mis clases y había intenciones de insertarme en otro instituto donde se valorara mejor mis capacidades como maestro. El Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas donde trabajaba lamentablemente recibe en la gran mayoría a alumnos de bajo rendimiento académico por la necesidad que tiene el país de formar maestros en todas las enseñanzas. Entonces con la intención de que yo mejorara mi trabajo me enviaron como profesor para el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas.<sup>47</sup>

Esta es una escuela de enseñanza preuniversitaria que realiza una selección rigurosa de los estudiantes a través de pruebas de conocimientos y por el índice académico. Su particularidad está dada por su intenso programa de estudios en las ciencias exactas. En este instituto ingresan los alumnos con 15 años y por las lógicas de la captación poseen el mayor rendimiento académico de toda la provincia. Alcanzan el nivel de bachiller y una excelente preparación para ingresar a la universidad. Existe un instituto de este tipo en cada provincia del país y podría decirse que los mejores estudiantes y profesores de cada región aspiran a entrar a esas escuelas. Para conservar la matrícula los estudiantes deben mantener un índice general por encima de 85 puntos sobre 100 o son transferidos a los institutos preuniversitarios comunes.

Aquí los problemas surgieron a partir de ser muy riguroso como maestro. En este tipo de escuela el profesor que evalúa muy riguroso es supuestamente un problema. Entonces los padres comenzaron a quejarse en la dirección de la escuela diciendo que yo tenía métodos inadecuados, que me sonreía mucho en el aula, que miraba demasiado a los alumnos varones, etc. Luego me llamaron a la subdirección docente y me dijeron que me iban a cambiar de grupo porque los alumnos se sentían incómodos conmigo y los padres estaban muy preocupados. Me dibujaron en palabras bonitas que yo era un peligro para los estudiantes porque los adolescentes podían

---

<sup>47</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 2 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

recibir malas influencias y yo como maestro podía influir en su desviación. A pesar de ese discurso me cambiaron para que fuera el profesor de otro grupo de estudiantes.<sup>48</sup>

En ocasiones cuando un profesor es afeminado en Cuba y por ello es percibido como gay no importa si el maestro es bueno, si se prepara metodológicamente o si imparte clases con calidad. Lo significativo es que si se convierte en un problema, como por ejemplo si califica con bajas notas, los padres, los alumnos y hasta la propia dirección de la escuela buscan una debilidad para controlarlo. La forma más fácil, cuando el maestro es percibido como homosexual o cuando se identifica como tal es atacando su identidad sexo – genérica.

Para los docentes *gays*, la sexualidad y el género son dimensiones de importancia mayor que marcan su trabajo educativo y configuran las trayectorias laborales de modo diferente a los maestros heterosexuales. Se producen procesos de *acaparamiento de oportunidades* que van marcando desigualdades entre las trayectorias laborales de los maestros *gays* y las carreras profesionales de los docentes heterosexuales/cisgénero o percibidos como tal. En este caso específico, el recurso que se acapara es la estabilidad en el trabajo educativo que puede estar marcado por interrupciones y cambios bruscos en la labor de enseñar cuando el profesor se identifica o es percibido como homosexual.

Después de ese mal año, que terminó con un cambio de estudiantes otra vez, me gradué como Licenciado en Educación en el año 2008 y pasé a integrar de manera permanente la planta docente de ese instituto en el que llevo 8 años. Entonces comencé un nuevo ciclo con estudiantes de décimo grado, pero los ciclos se han parecido mucho. Los adolescentes siempre tienen prejuicios conmigo, sobre todo los varones, pero eso ya no me lastima tanto porque en décimo grado son más inmaduros que en duodécimo, cuando están a punto de terminar el instituto. Yo he visto cómo ese alumno, que en décimo se burla de mí y me hostiga, va cambiando su comportamiento, va madurando según pasa el tiempo y algunos hasta llegan a ser mis amigos (Josué, 2 de abril del 2016).

La mayoría de las escuelas de la enseñanza preuniversitaria en Cuba, a donde ingresan estudiantes de entre 15 y 18 años de edad, han sido diseñadas bajo un régimen de internado, en zonas rurales y casi siempre alejadas del lugar de residencia del estudiante. Aunque a partir del año 2009 el Ministerio de Educación decidió pasar una modalidad de formación externa

---

<sup>48</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 2 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

en las ciudades, algunos de estos institutos mantienen el régimen de internado. El Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE) es una de las escuelas en las que los estudiantes conviven entre ellos y con los profesores durante 11 días fuera de sus hogares. Esta modalidad particular de formación hace que el trabajo de los docentes vaya más allá de las clases y se encarguen del cuidado de los alumnos.

Otra situación delicada sucede con los estudiantes en sus dormitorios. Cuando es la hora de dormir o de despertarse los profesores hombres cuidamos que esos dos procesos ocurran sin problemas en los dormitorios de los alumnos varones. Me ha pasado que al entrar muchos estudiantes se cubren rápido si están en calzoncillos. No lo hacen por respeto al profesor, porque acá en Cuba no existe tanto pudor en ese sentido, sino porque yo soy gay. Sin embargo, con otros maestros supuestamente heterosexuales no se preocupan por ese asunto. También existen otros estudiantes que no les importa que yo entre al dormitorio, se mantienen en interiores e incluso me llaman para preguntarme algo. Ese es un momento muy difícil para mí porque los tengo delante en calzoncillos y solo los miro fijamente a los ojos por miedo a que digan que yo los estoy vacilando con otras intenciones. Yo trato de cuidarme en ese sentido porque existen alumnos que tratan de persuadirme de esa manera como si fueran a convencerme de algo por presentarse medios desnudos ante mí. Le temo mucho a eso.<sup>49</sup>

A pesar de que el reglamento escolar de este tipo de escuelas internadas prohíbe las relaciones sexuales y amorosas entre profesores y alumnos el entrevistado reconoce que es común que los maestros hombres mantengan relaciones sexuales con las chicas. Cuando eso sucede son permitidas a pesar de la reglamentación oficial. Sin embargo, si ese tipo de contacto sexual es entre un profesor y un alumno varones, o apenas con una sospecha, Josué considera que se tiende a pensar que el maestro lo está coaccionando por una nota, que es un abuso sexual o lo está manipulando.

A inicios de este curso tuve otro incidente con un alumno y su padre. Este estudiante tiene muchos errores ortográficos y como profesor es mi deber conversar con él y sus padres. Cuando hablé con el papá este trató de inferiorizarme todo el tiempo. Me dijo que su hijo se sentía más cómodo estudiando con una profesora mujer antes que conmigo y trató de herirme todo el tiempo con la idea que yo tengo un problema. Después el director de la escuela me llamó a su oficina para conversar sobre ese asunto porque el padre de ese alumno había lanzado amenazas legales contra mí. Me propusieron cambiarme nuevamente de grupo como ya me había sucedido

---

<sup>49</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 2 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

dos veces en mi trayectoria laboral como maestro. Sin embargo, después de 8 años de graduado de la licenciatura y 12 de experiencia profesional en la educación no lo acepté esta vez. Le advertí al director que si me cambiaba de grupo me tenía también que expulsar de la escuela porque no iba a seguir trabajando en este instituto. Ante mi postura intransigente a quién cambiaron fue al estudiante hacia otro grupo del mismo grado.<sup>50</sup>

Aunque este maestro ha alcanzado todo lo que se ha propuesto en su carrera profesional en el magisterio, e incluso pudo cursar una maestría en el año 2013, su trayectoria laboral en la educación ha estado marcada por discontinuidades. Estas rupturas están relacionadas con su homosexualidad, su masculinidad afeminada y el supuesto peligro que representa para los estudiantes un maestro con esas identificaciones. Por tanto, a pesar de que estas dos dimensiones no han determinado de manera directa su carrera profesional sí puedo señalar que han sido subtextos que han estado de manera constante en la determinación de su trabajo, en la estabilidad laboral frente al aula y en el propio proceso docente – educativo.

#### **4. Víctor: “no puedo ser director de la escuela porque soy maricón”**

La cuarta trayectoria laboral corresponde a un maestro que se identifica con el seudónimo de Víctor. Un amigo residente en Ecuador, igualmente maestro y ex pareja de Víctor sirvió de enlace. Mi entrevistado tiene 31 años de edad y posee 13 años de trabajo sin interrupciones en la enseñanza secundaria básica. Nació en un pueblo al interior de la provincia de Sancti Spiritus, en el centro de Cuba a unos 350 kilómetros de la capital cubana. Víctor es el único de los cuatro maestros que comenzó su carrera en el magisterio de manera convencional a través de las escuelas vocacionales pedagógicas de nivel medio.

Toda la vida yo tuve el plan de hacerme maestro. Al terminar la enseñanza secundaria opté por estudiar en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas de mi provincia. Participé en el proceso de selección de los aspirantes. Me realizaron entrevistas y pruebas de aptitud para entrar al magisterio. Ahí estudié tres años y desarrollé mi vocación para el magisterio porque era una escuela con perfil pedagógico. Me gradué en el año 2001 y luego continué estudios superiores en educación. En ese año el Ministerio de Educación creó un nuevo programa para la formación universitaria de maestros de manera diferente a como se venía realizando en el país. Lo convencional hasta ese momento era que después del instituto vocacional fuera a la universidad pedagógica a cursar la Licenciatura en Educación en una de

---

<sup>50</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 2 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

las especialidades y en el quinto año de la carrera me insertara a trabajar como práctica docente. Pero lo que instituyó ese nuevo programa fue la formación de manera rápida de profesores general integrales de secundaria básica.<sup>51</sup>

El programa de formación de profesores generales integrales para la enseñanza secundaria básica en Cuba inició en el año 2002 con un primer grupo de estudiantes de todas las provincias del país. La particularidad de esta modalidad de estudios superiores en educación era que los profesores debían formarse para impartir todas las materias de esa enseñanza y en el segundo curso se vinculaban a las escuelas como trabajadores. Esa iniciativa surgió por la necesidad de fuerza laboral en la enseñanza secundaria básica, sobre todo, en la provincia de La Habana.

Otra especificidad de este proyecto de formación pedagógica era que tenía una carga mayor de politización en comparación con otros programas educativos. Fue ideado por las máximas autoridades del gobierno cubano y se esperaba que a él asistieran los jóvenes más comprometidos con el proyecto socialista. Incluso en esa época se habló mucho de los estudiantes que abandonaron su vocación de médicos, ingenieros, etc. para corresponder al llamado del gobierno y hacerse maestros ante la urgencia de docentes en el país por el éxodo a otros sectores laborales después de la crisis económica de los años noventas. A pesar de las necesidades de fuerza laboral en la educación, la selección para el primer curso tuvo sus parámetros que ponderaban la vocación de maestro y los resultados académicos precedentes.

Cuando opté por continuar estudios pedagógicos en ese nuevo modelo de formación mi solicitud no fue aprobada de primer momento. Existían 10 plazas asignadas a mi municipio y el día que se comunicaron los resultados nombraron al resto de mis compañeros y dejaron pendiente 1 plaza con la razón de que se estaba estudiando esa postulación. Tiempo después pude enterarme a través de un amiga profesora del instituto que lo sucedido tuvo que ver con que el rector de la universidad pedagógica de mi provincia no quería permitir mi selección porque yo era gay. En ese entonces no me identificaba como gay aunque sí lo sentía desde que era adolescente, incluso tenía novia. No sé qué pudo haber encontrado el rector en mi expediente para tener ese criterio sobre mí. Tal vez en las caracterizaciones psicopedagógicas que nos realizan a los estudiantes anualmente mis profesores pudieron haber hecho algunas referencias a mi amaneramiento. Independientemente de eso a mí siempre se me vio. Yo era

---

<sup>51</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

tildado de “pajarita” (es un término despectivo para nombrar a los *gays* en Cuba) porque era un poco afeminado pero nunca nadie le dio mucha importancia porque siempre tenía novias.<sup>52</sup>

Finalmente, la identidad sexo – genérica de este entrevistado no pudo ser un impedimento para que se formara como profesor general integral de secundaria básica en la Universidad Pedagógica de La Habana. Para ello necesitó de la intervención de otra persona para que se reconsiderara su postulación. En ese caso una profesora de su instituto solicitó una entrevista con el rector para exponerle su inconformidad con la exclusión de Víctor de esta selección.

Mi profesora también era mi amiga por eso intercedió por mí ante la injusticia que se estaba cometiendo. Ella consideraba que yo era uno de los estudiantes con mayor vocación para el magisterio y debía integrar ese nuevo programa. También le recordó al rector que a pesar de que él estaba casado con una mujer y tenía hijos decían lo mismo sobre su sexualidad. Finalmente me permitieron el ingreso al programa y en el año 2002 comencé esa modalidad de estudios superiores para licenciarme como profesor y tomé un curso intensivo de un año junto a un grupo de estudiantes seleccionados en todo el país. Ese curso nos habilitó como profesores generales integrales de secundaria básica y al año siguiente, en el 2003, comenzamos a trabajar directamente en las escuelas de La Habana, donde la necesidad de maestros era crítica en esa enseñanza. A la vez, continué los estudios de la Licenciatura en Educación en la modalidad semipresencial con clases los sábados cada 15 días.<sup>53</sup>

Durante esa época en La Habana mi entrevistado se unió en matrimonio con su novia. Reconoce que a pesar de que tenía prácticas sexuales heterosexuales sentía una identificación con la homosexualidad pero la reprimía. Ambos pertenecían a la misma iniciativa de formación por lo que estudiaban y trabajaban en la misma escuela. Sin embargo, la capital fue el espacio que le hizo a Víctor explorar su más sexualidad y conocer sobre la vida gay en la gran urbe. Cuenta que se hizo amigo de un profesor en la escuela donde trabajaba. Su amigo tenía su esposa e hijos pero igualmente llevaba una doble vida con relaciones bisexuales.

En ese tiempo yo vivía mi vida muy reprimido desde el punto de vista de no tener relaciones homosexuales aunque las deseara. Pero con mi amigo aprendí a ser gay. Conocí cómo funcionaba la vida gay en La Habana, los sitios de encuentro, cómo flirtear en la calle, los

---

<sup>52</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

<sup>53</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

conceptos, los códigos, etc. En esos años no tuve problemas por ser percibido como homosexual, tal vez porque me lo reprimía aún más y trataba de ser más masculino o porque tenía el telón protector que constituía mi esposa. Luego en el tercer año de la carrera nos regresamos de La Habana mi esposa y yo porque ya habíamos cumplido el año de servicio como parte del compromiso de ese curso de formación. También ella no se acostumbraba a la capital, llevábamos una vida precaria. Volvimos para su pueblo, a unos 40 kilómetros del mío, y comencé a trabajar en la escuela secundaria de ese lugar.<sup>54</sup>

El profesor Víctor se hizo Licenciado en Educación especialidad Profesor General Integral (PGI) en el año 2007 mientras residía otra vez en su provincia. Se graduó con título de honor y fue unos de los mejores graduados de ese año. Luego realizó un diplomado donde se especializó como profesor de Español – Literatura en un curso de posgrado. Sin embargo, a pesar de estos éxitos en su trayectoria profesional la decisión de asumir su identidad sexo – genérica le provocó cambios bruscos en su vida personal y en su trabajo.

En ese pueblo sentí por primera vez las acusaciones de los estudiantes por ser gay. Era una escuela de enseñanza secundaria a la que iban alumnos de procedencia rural. Creo que eso influye en que la sexualidad sea entendida de modo más estricto. Yo tenía mi esposa pero percibían mi homosexualidad a través de mi amaneramiento en mi modo de actuar, de hablar, etc. También en esa época me concentré más en ser profesor de las materias de Humanidades como Español – Literatura, Historia, etc. y eso hace que se lancen sospechas sobre la sexualidad de un hombre cuando este es profesor de las materias de humanidades. Un año después mi esposa y yo decidimos divorciarnos porque yo le confesé mi orientación sexual. Ella siempre fue de las pocas personas que decían que yo no era gay sino amanerado porque me había criado solo con mi mamá sin la presencia masculina en la casa. Después de eso me regresé a mi pueblo. Ahí comencé a asumir más la homosexualidad y tuve mis primeros amigos *gays* pero todo escondido de mi familia y mi trabajo. Provengo de una familia de pueblo con muchos prejuicios. Desde niño me dijeron que podía ser cualquier cosa menos ladrón, asesino y maricón.<sup>55</sup>

El regreso a su pueblo natal constituyó un momento de redefiniciones en su vida laboral. La decisión de mantener en secreto su identidad sexo – genérica no fue suficiente para que este

---

<sup>54</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

<sup>55</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.



asunto no le provocara problemas en su trabajo. En esta época se tuvo que enfrentar por primera vez a lo que significa ser maestro gay ante un grupo de adolescentes. A pesar de que su homosexualidad no era tema de dominio público, la percepción que tenían de él los estudiantes bastaba para nombrarlo como tal.

Impartí clases a un grupo de estudiantes con muchos problemas sociales con el alcohol, el tabaco, la prostitución, etc. Cuando yo llegué comencé a poner orden y tratar de hacer mi papel de educador. Había un estudiante que era el típico machito, mala cabeza y líder del grupo a quien no le gustaron las medidas disciplinarias que adopté. Entonces ese mismo estudiante fue a donde estaba la directora de la escuela y le dijo que yo lo había acosado sexualmente. La directora me llamó para confirmar lo que le había dicho el alumno y tratar de resolver el problema sin que la familia se enterara. A la final el estudiante siempre tiene la razón y yo preferí abandonar la escuela a la mitad del curso. Luego comencé a trabajar en otra secundaria del mismo pueblo. Ahí conversé con la directora desde el primer día. Le conté el problema que había tenido en la escuela anterior por ser gay. Fue un modo de adelantarme a los acontecimientos y para que ella como directora estuviera consciente de lo que me podía suceder ahí también. En esa escuela solo estuve trabajando un curso escolar.<sup>56</sup>

Ser gay en un pequeño pueblo de la zona rural en una provincia del interior de la isla es una cuestión que atraviesa toda la experiencia de la persona y hace que se tomen decisiones a partir de ello que influyen en varios ámbitos. El proyecto de volver a la ciudad, después de haber tenido la vivencia capitalina y los incidentes por su identidad sexo – genérica en el pueblo, resultó prioritario para Víctor. En esta ocasión no regresó a La Habana sino que migró a la ciudad de Santa Clara en la región central de Cuba. Esta es una urbe de provincia que resulta muy atractiva para las personas LGBTI por ser una plaza pionera en el activismo a favor de las diversidades sexuales y de género en el país.

En el 2009 decidí irme para Santa Clara. Desde hacía tiempo había comenzado a ir a fiestas *gays* en esa ciudad y todo el mundo sabe que Santa Clara es la ciudad gay de Cuba. Un día conocí a un muchacho, nos hicimos novios y él me propuso que me fuera a vivir para allá. Encontré trabajo de manera muy fácil en una escuela secundaria de un barrio marginal de Santa Clara. Ahí impartí clases a un grupo de estudiantes de noveno grado que tendrían entre 14 y 15 años de edad. También fue un grupo donde los estudiantes tenían bajo rendimiento académico,

---

<sup>56</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

muchos problemas de disciplina y eran atendidos por la policía. Sin embargo, el hecho de ser gay no tenía mucha importancia. Creo que eso se debe a que Santa Clara es una ciudad más abierta y liberal en ese sentido. A pesar de que el barrio donde estaba la escuela era marginal, mi sexualidad no trascendía y nunca tuve problemas por ello. En esa zona es frecuente ver a muchos homosexuales y transgéneros como parte de la comunidad.<sup>57</sup>

La carrera en el magisterio de este profesor ha estado atravesada de manera constante por su identidad sexo – genérica. A veces, la combinación entre sexualidad y género no normativos ha hecho que sucedan problemas en la relación con los estudiantes y otras en que los cambios en su trabajo han surgido a raíz de necesidades de migrar por su vida amorosa. Víctor vivió 6 años en Santa Clara. Durante ese tiempo terminó con su anterior pareja y conoció a su actual novio. En el año 2015 decidió otra vez cambiar de residencia y de centro de trabajo para seguir su nuevo proyecto amoroso.

Desde hace un año vivo en un pueblo de mi misma provincia y trabajo en la secundaria del lugar. Aquí sí he tenido varios problemas por ser gay. Este es un pueblo pequeño. Todo el mundo conoce a mi pareja, saben que es gay, que tiene vih y que vivimos juntos. En varias ocasiones me han dicho en el aula que yo tengo marido. A veces de manera espontánea y otras con cierta intención de ponerme en ridículo. Una vez un estudiante se puso detrás de mí y me hizo algunas burlas con las manos. Yo escuché que me dijo “pajarito”. Hace poco tuve otro incidente con el cuaderno de un estudiante. Todas las libretas en la portada se identifican con el nombre del estudiante, el grado, la escuela, la asignatura y el nombre del profesor. En uno de los cuadernos dice en el nombre del profesor simplemente “pájaro”. En ese momento me sentí muy mal, sentí deseos de reprobar al estudiante y pensé conversar con él, pero he visto que después él ha cambiado para bien su comportamiento en el aula.<sup>58</sup>

Las necesidades de fuerza laboral del sector laboral de la educación en Cuba hacen que en todos las ciudades y provincias se registren carencias de maestros. Por ello, a este profesor le ha sido tan fácil cambiar su proyecto de vida, su lugar de residencia y todavía continuar trabajando como docente de Español – Literatura en escuelas de la enseñanza secundaria básica de las ciudades en que ha vivido. Sin embargo, la última etapa de su trayectoria laboral ha estado marcada por la convivencia de manera abierta con su pareja. Al ser un pueblo

---

<sup>57</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

<sup>58</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

pequeño todos lo conocen a él y a su novio. Esto ha influido de manera directa en sus aspiraciones de ocupar cargos de dirección en la escuela.

Recientemente el director de mi escuela me propuso para que fuera su reserva en caso de que él dejara la dirección. El consejo de dirección de la escuela estuvo de acuerdo y comencé el proceso de preparación con el director asistiendo a reuniones y revisando documentos. A la final, el director abandonó el cargo y se fue de la escuela. Cuando fueron a nombrarme como director en la Dirección Municipal de Educación no estuvieron de acuerdo. Las razones que expusieron fueron que yo era muy joven, que tenía poco tiempo de trabajo en esa escuela y poca experiencia como profesor. Sin embargo, el nuevo director que nombraron fue trasladado desde otra escuela y posee casi las mismas características que yo excepto una: que no es gay. Entonces no puedo dejar de pensar en que ese fue el verdadero motivo por el cual me excluyeron del cargo de la dirección de la escuela. Tal vez ese señor sea homosexual pero está casado con una mujer y tiene hijos. Eso lo cambia todo. Sin embargo, para ellos yo no puedo ser director de una escuela porque soy abiertamente.<sup>59</sup>

A través de la historia de Víctor puedo comprender que tal vez uno de los problemas para el acceso a puestos de dirección en el sistema educativo cubano no son las relaciones sexuales o deseos eróticos de la intimidad del maestro gay sino la manera pública y abierta en la que este vive su identidad sexo – genérica no normativa. Sobre muchos dirigentes de instituciones educativas cubanas se rumora que son homosexuales, sin embargo tener una familia heterosexual convencional les sirve de fachada para acceder y mantenerse en puestos directivos.

Supuestamente, el director de una escuela en este país es una persona identificada plenamente con el proyecto socialista cubano, con una carga de responsabilidad significativa ante la comunidad y tal vez por ello se espera que sea una persona “respetable”. Entonces podría sospecharse que para estos dirigentes estatales encargados de designar los puestos de dirección la imagen de un director de escuela no podría ser la de un homosexual que vive con su pareja en unión de hecho y todo el mundo en el pueblo lo sabe.

Por tanto, puedo asegurar después de reconstruir las trayectorias laborales de estos maestros que en la estructuración de las desigualdades en el trabajo educativo en Cuba se da otro

---

<sup>59</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 12 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

mecanismo a través del *acaparamiento de oportunidades*. Además del acceso a la carrera de magisterio y a la estabilidad frente al aula, otro elemento que revela cómo los grupos hegemónicos acaparan oportunidades es el acceso a puestos de dirección.

La historia de Víctor confirma el modo en que la institucionalidad cubana, sobre todo en la educación, está pensada para ser dirigida por figuras masculinas heterosexuales, ya sean estos hombres con prácticas homosexuales pero heterosexualizados por su *performance* público o incluso mujeres masculinizadas. Aunque en el caso de las mujeres masculinizadas no queda claro si su sexualidad es relevante para los propósitos de dirección en el mismo modo que la de los hombres *gays*.

## 5. Conclusiones

Las configuraciones interseccionales a partir de la sexualidad, el género, la región y la condición de precarización, que se manifiestan en las identidades de estos maestros homosexuales cubanos, han moldeado de manera específica sus trayectorias laborales en la educación. Esto pudiera pensarse como un elemento revelador de las desigualdades que suceden en el trabajo educativo en Cuba y que se manifiesta en desventajas para los maestros *gays* o percibidos como tal en contextos rurales. En un primer momento del análisis lo más visible en las trayectorias de vida de estos maestros cubanos son las fuertes cargas emocionales que estos recorridos acarrear. Sentimientos de tristeza, frustración y dolor son comunes en las experiencias de estos docentes.

A primera vista estas vivencias parecieran estar más conectadas con un orden simbólico referido al reconocimiento por cuanto tienen en la burla o el hostigamiento de los estudiantes, padres y compañeros de trabajo su principal mecanismo de actuación. Sin embargo, lo que parecieran procesos de índole introspectiva en las subjetividades de los maestros llegan a configurarse como problemas de orden socioeconómico que influyen en el propio proceso educativo y en las trayectorias laborales de los profesores.

De una parte, el costo de este ataque a las identidades de los maestros *gays* se convierte también en un mecanismo que afecta el desarrollo de la formación, la inserción y la carrera educativa por cuanto los docentes en varias ocasiones se ven impedidos de completar los ciclos de formación en las enseñanzas. Estas interrupciones “poco deseables” para la institucionalidad educativa cubana puede darse debido a los cambios forzados e involuntarios

a los que son sometidos los maestros respecto a los grupos de estudiantes y a las escuelas donde laboran.

Por otro lado, las trayectorias de estos docentes se construyen a partir de estrategias alternativas en el sentido que muchas veces se configuran como historias alejadas del ideal de trayectoria laboral que se piensa desde la institucionalidad. La mayoría ha accedido a la carrera de magisterio por vías no convencionales surgidas a partir de la flexibilización del reclutamiento de maestros, la captación masiva, la descentralización de la formación del personal pedagógico y las necesidades de fuerza laboral.

En esta realidad, las trayectorias en el magisterio de estos profesores *gays* cubanos se han configurado de manera irregular, inestable y heterogénea. Estas torceduras se conectan muchas veces con sus identidades sexo – genéricas no normativas y con la ruralidad de los contextos en que producen esas trayectorias. Por tanto, podemos hacer una conexión directa entre las identidades sexo – genéricas no convencionales de los maestros *gays*, los procesos de *acaparamiento de oportunidades* que suceden en el trabajo educativo en Cuba y las trayectorias laborales no convencionales en la carrera de magisterio.

A pesar de la experimentación de estas desigualdades en el trabajo educativo existe una vocación arraigada en estos maestros que supera la concepción tradicional de trabajo a cambio de salario. Estos docentes entienden la actividad de educar como una tarea cargada de responsabilidad social que los posiciona en un estatus beneficioso frente a la sociedad, aunque la profesión del maestro es subvalorada actualmente y sus identidades sexo – genéricas no normativas los sitúan en desventajas cotidianamente. Sin embargo, ninguno abandonaría el magisterio a pesar de reconocer una condición de precarización vinculada al trabajo educativo o por las irregularidades que han experimentado sus trayectorias laborales a partir de los problemas con sus identidades sexuales y de género.

## Capítulo 4

### Desigualdades, regulaciones sexo - genéricas y educación en Cuba

La sexualidad y el género se configuran como dos categorías de significativa importancia en la carrera de magisterio en Cuba. Se imbrican en las identidades sexo-genéricas de los maestros *gays* y son ejes de diferenciación claves en las configuraciones interseccionales que atraviesan a los maestros homosexuales cubanos. Estas configuraciones interseccionales moldean de forma no convencional sus trayectorias laborales. Por ello, desde el punto de vista teórico – metodológico se emplea una perspectiva interseccional que posibilita un análisis transversal de las desigualdades en todo el proceso de investigación.

Las propuestas de autoras como Platero (2012), Viveros (2013) y Jelin (2014) constituyen referentes en el marco teórico de esta tesis para pensar las configuraciones interseccionales. Por tanto, se trata de configuraciones complejas que atraviesan a los individuos y producen contextos de desigualdades. Estas propuestas teóricas con enfoques multidimensionales y flexibles nos permiten comprender cómo sexualidad, género, región y trabajo educativo en Cuba son categorías que se articulan de manera particular para marcar desigualdades en las trayectorias laborales de los maestros homosexuales cubanos.

De manera específica, analizo en este capítulo cómo las desigualdades en el trabajo educativo, sobre todo a partir de las identidades sexo – genéricas no normativas de los maestros *gays*, se manifiestan más allá de lo que advierten sus trayectorias laborales. Por tanto, en esta sección profundizo en cómo las relaciones interpersonales, el desarrollo de diferentes estrategias para ser y estar en el trabajo educativo y la producción de un imaginario social de maestro *gay* son elementos que ayudan a comprender los mecanismos en que se producen y operan las desigualdades en la práctica docente en Cuba. Se trata, por tanto, de examinar la propia práctica docente como un espacio de relaciones sociales, de imaginarios y de estrategias.

Mediante las narraciones de los profesores *gays* es posible señalar las relaciones con los estudiantes como el elemento más problemático en la generación de tensiones en el trabajo educativo. A partir de los estudiantes es que se complejizan las relaciones con otros actores como los padres, los demás profesores y los dirigentes de las escuelas. Por ello, en un primer momento comprendo cómo las relaciones entre los maestros *gays* y sus estudiantes refuerzan

las ideas sobre regulaciones y desigualdades en espacios como el aula de clases, los dormitorios de los internados o fuera de las escuelas.

En un segundo momento realizo un análisis de las estrategias de adaptación y/o resistencia que emplean los educadores homosexuales para afrontar estas relaciones complejas en su labor y, de modo general, las desigualdades que se presentan en el desarrollo del trabajo educativo. Este recorrido analítico por las relaciones con los estudiantes y por las estrategias de adaptación y/o resistencia de los maestros *gays* me lleva a reflexionar desde la perspectiva de los propios sujetos sobre la imagen del maestro gay que les es construida desde fuera.

Para cerrar este capítulo analizo a partir de las trayectorias laborales de los docentes *gays*, de las relaciones con los alumnos y de las estrategias que emplean los educadores en su trabajo cómo ocurren los procesos de imbricación y co-construcción mutua de las nociones de sexualidad y género en la profesión del maestro. Este análisis adquiere relevancia y particularidad en el caso cubano por el papel político que juegan los educadores como reproductores del proyecto nacional.

### **1. Regulaciones sexo – genéricas y relaciones con los estudiantes**

La adolescencia es la etapa del desarrollo humano en que la sexualidad tal vez alcanza mayor auge. Por ello, en el imaginario social, los estudiantes adolescentes y jóvenes son cargados de una hipersexualización desmedida y descontrolada que podemos entender a través de la propuesta teórica de Foucault (2007). Si bien el autor se refiere explícitamente a la “peligrosa” sexualización del niño como un elemento que ha sido regulado a través del dispositivo moderno de la sexualidad, podemos extender este proceso hasta la adolescencia y juventud por la centralidad que adquiere el sexo en estas etapas del desarrollo humano.

Por otra parte, la identidad gay del maestro es percibida como “peligrosa” en contextos de trabajo con estudiantes adolescentes y jóvenes. El imaginario sobre la “peligrosa” sexualización del maestro gay es un elemento clave que regula las relaciones con los estudiantes y marca desigualdades. Esta conjunción hace que se den ciertas regulaciones a la “relación” entre maestros *gays* y alumnos en las dinámicas cotidianas de las escuelas. Dichas relaciones marcan una particularidad que no tienen, por ejemplo, las relaciones con los padres o con otros colegas. Se trata de la especificidad que Barreca y Morse (1997) llaman seducción

erótica entre maestro y estudiantes en el espacio del aula, al entender el propio proceso educativo como una relación erotizada.

A pesar de la aparente complicidad por la seducción erótica de la enseñanza, el trabajo educativo de los maestros homosexuales se presenta con ciertas tensiones en los niveles de la educación donde los alumnos son adolescentes y jóvenes. Estas tensiones construyen desigualdades en la labor docente de los maestros *gays* cubanos y evidencian cómo las identidades sexo – genéricas no normativas están en conexión con las trayectorias laborales en la educación.

Según los profesores entrevistados en este estudio, ser homosexual y hombre afeminado se presentan como dos factores que atraviesan la carrera de magisterio y las relaciones con los estudiantes. Lo hacen en el sentido de que la sexualidad y el género del maestro son elementos difíciles de ocultar de la visibilidad pública cuando no se ajustan a las normas heteromasculinistas. Por eso cuando un maestro imparte clases a adolescentes y jóvenes y se identifica o es percibido como gay su identidad sexo-genérica no normativa adquiere relevancia y determina el desenvolvimiento, a veces negativamente, del proceso de enseñanza.

Algunos de los maestros entrevistados refieren que muchas veces se cohiben de realizar ciertas actividades con los estudiantes por temor a que sean malinterpretados. Algunas de esas ocasiones que tratan de evadir son las atenciones diferenciadas a alumnos con dificultades en las materias escolares. Evitan desarrollar este tipo de iniciativas por temor a que los alumnos, padres o colegas de trabajo piensen que se tratan de intenciones sexuales conectadas con su siempre “sospechosa” identidad sexo – genérica.

Esto hace que los maestros *gays* tiendan a poner especial atención en las relaciones con los estudiantes, sobre todo con los estudiantes varones, si desean conservar su trayectoria laboral libre de incidentes que impliquen a sus identidades sexo – genéricas. Por tanto, un elemento que caracteriza las relaciones de los maestros *gays* cubanos con los estudiantes adolescentes y jóvenes es la cuidadosa vigilancia a erróneas interpretaciones de argumentación sexual en el desarrollo del proceso docente – educativo.



Para Evander, uno de los profesores entrevistados, esto sucede porque en una enseñanza donde los alumnos tienen entre 13 y 18 años de edad se evita cualquier tipo de relación cercana con ellos para evitar acusaciones que tiendan a marcar un interés sexual.

En los repasos a alumnos con dificultades de aprendizaje me reúno con ellos en grupo, con varios a la vez, nunca estamos solos un alumno y yo. Esto lo hago para que no vayan a haber problemas y digan que yo tengo preferencias hacia uno porque estoy enamorado de él. Hay que tener mucho cuidado. No es lo mismo que un maestro heterosexual toque en la espalda a un alumno a que lo haga yo. Si yo lo hago puede entenderse que yo lo estoy tocando con alguna intención sexual.<sup>60</sup>

Este tipo de ideas media las relaciones entre profesor gay y estudiantes lo cual favorece que la sexualidad y el género sean preocupaciones constantes tanto para los maestros y como para los alumnos. Pero podemos ver que este condicionamiento en las relaciones con los estudiantes influye de manera particular en el desarrollo del proceso docente-educativo. Los incidentes que pueden ocurrir por la supuestamente “peligrosa” identidad sexo-genérica del profesor afectan la estabilidad del profesor frente al aula y con ello el proceso de enseñanza. Un ambiente de tensiones, recelos y burlas puede afectar el desarrollo de las clases y las actividades extracurriculares.

Sin embargo, esta situación adquiere matices porque en ocasiones las relaciones entre estos profesores y sus alumnos han llegado a ser excelentes. En ello pueden influir elementos como el género del estudiante pues por lo general las distancias y temores suceden con chicos varones. Para las chicas, los maestros *gays* se piensan como inofensivos debido a que los perciben desde una sexualidad estática marcada únicamente en la homosexualidad. Josué cuenta cómo para las estudiantes muchachas su opinión estética se ha convertido en una parada de aprobación y buen gusto.

Si bien las tensiones más fuertes suceden con los estudiantes varones supuestamente heterosexuales, con los alumnos identificados como *gays* o percibidos como tal las relaciones son más afables y existe una cierta confraternización no expresada. Otra anécdota de Josué rememora cómo en cierta ocasión un alumno identificado públicamente como homosexual le conversó sobre algunas películas de temática gay. Para este maestro ver cómo uno de sus

---

<sup>60</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 7 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

alumnos logra empoderarse y asumir con total firmeza su sexualidad es un motivo de orgullo y admiración. Nota cómo chicos *gays* asumidos públicamente como tal son menos objetos de incidentes problemáticos por su identidad sexo – genérica. En cambio, narra otras historias menos felices en las que el protagonista ha sido víctima de *bullying* por ser percibido como homosexual, aunque no identificado como tal, o por ser simplemente un muchacho débil.

Me lastimó encontrarlo llorando en un pasillo y me dice que sus compañeros de dormitorio no lo dejan dormir en las noches, o cuando le gritan cosas desde las ventanas. Una vez durante mi guardia me lo encontré llorando escondido en un pasillo oscuro. Al preguntarle qué le pasaba me dijo que quería morirse, que no aguantaba más tanto sufrimiento. Me contó los problemas económicos que enfrentaba en su casa, que vivían de manera precaria en el campo y yo no pude dejar de sentir compasión porque yo me vi reflejado en él. Años atrás cuando yo era estudiante viví situaciones similares. Por eso me interesa tanto hablar de justicia en mis clases.<sup>61</sup>

También el profesor Víctor reconoce que casi siempre las mejores relaciones han sido con las chicas, con varones de regiones más urbanizadas o con hijos de padres menos prejuiciados en temas de sexualidad y género. De este modo, la procedencia también ha determinado el nivel de tensiones en las relaciones maestro gay – estudiantes. Muchas de las historias cuentan la ocurrencia de incidentes más conflictivos con estudiantes de procedencia rural por la presencia de mayores prejuicios u homofobia en habitantes de las zonas rurales en Cuba. Sin embargo, en muchos casos son situaciones pasajeras y suceden al inicio de los cursos escolares en las diferentes enseñanzas.

La práctica diaria me ha demostrado que ese estudiante que hoy me rechaza, mañana puede llegar a pedirme ayuda. Al ser su profesor durante tres años he visto cómo sucede el cambio cuando entran en el séptimo grado y cuando terminan en el noveno. También tengo que precisar que es una parte de ellos, a otros no les importa y creo que en eso influye la familia de donde vienen. He conversado con padres casi siempre profesionales con mentalidad más abierta y luego sus mismos hijos me preguntan si pueden ir a estudiar a mi casa sin ningún complejo o miedo, incluso sabiendo que vivo con mi pareja. Eso no lo ves cuando los padres tienen una actitud de rechazo hacia mí que también se refleja en la manera en que me trata el hijo.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 4 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

<sup>62</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 13 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba

En que las relaciones entre los docente *gays* y los estudiantes sean más o menos distendidas influye también lo que Butler (1997) llama la *performatividad de género*. Esto se traduce para el caso de los maestros cubanos en el grado de feminidad o masculinidad de sus identidades de género respecto a las normas de la *masculinidad hegemónica* cubana. Una masculinidad construida a través de una retórica sexual, que según la historiadora española Álvarez (2003), describe a Cuba como:

Un *locus* de placer y desinhibición sexual, el mito de lo mulato biológicamente más sensual, el patriarcalismo, la masculinización y la homofobia social han sido y son claves identitarias que se han configurado como valores nacionales de lo caribeño y, en particular, de lo cubano (Álvarez 2003, 13).

Esta construcción de la masculinidad cubana como patrón hegemónico ha subordinado a otras formas de masculinidades en la Isla. Las masculinidades homosexuales son identificadas la mayoría de las veces con una carga de feminidad por no tener como finalidad la penetración a las mujeres. Esta es la traición de la que habla Sáez (2005) cuando los hombres homosexuales les fallan a los hombres heterohegemónicos. Por tanto, podemos pensar en cómo la sexualidad construye al género, y viceversa, a través de elementos como la performatividad de género que definen el modo en que el maestro gay es percibido más allá de su deseo sexual.

Para Josué su *performance* de género está indisolublemente conectado con su identidad de maestro de Español – Literatura. Es percibido con una carga importante de feminidad. En un ejercicio de visualización desde afuera, este entrevistado asegura que “yo soy como un espectáculo porque soy muchas cosas a la vez. Mi presencia es como un teatro que todos miran por mi forma de caminar, de gesticular, de hablar, por mi pasión por las artes y la literatura”.<sup>63</sup>

Se trata de un profesor hombre que no se ajusta a los imperativos de género convencionales aplicados a los hombres cubanos. Por eso, su grado de feminidad es una pieza clave en la construcción de relaciones complejas con los estudiantes. Sin embargo, podemos apreciar en la historia de Gabriel, un hombre gay masculino, que su trayectoria en el magisterio ha sido de excelentes relaciones con los alumnos, tal vez por estar más cerca de lo que significa ser un

---

<sup>63</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 4 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

hombre “ideal” en Cuba. En su discurso se entienden concepciones muy apegadas a lo más normativo en cuestiones de género. Él se da cierta permisividad para celebrar su sexualidad en detrimento de clasificar a otros *gays* no identificados con un patrón de género masculino hegemónico.

En lo particular no me gustan las plumas y trato de buscar amigos o novios que sean como yo. Soy del criterio de que para asumir algo no hay que declararse. Los estudiantes pueden llegar a notar que yo soy gay porque no soy el típico macho heterosexual pero me respetan porque me comporto de manera correcta. A uno le puede gustar lo que sea en materia sexual pero no me gusta que el hombre se comporte como mujer. Creo que eso ha influido en que pueda salir a fiestas con mis alumnos y que no sea un problema tener una amistad con ellos.<sup>64</sup>

A la larga, se evidencia que los maestros con identidades sexo – genéricas más en conflicto con las normas de género cubanas son protagonistas de las mayores tensiones en las relaciones con los estudiantes. Para evitar este tipo de incidentes, usualmente los docentes crean mecanismos de defensa a partir del respeto, la seriedad y la excelencia como educadores. Esto lo hacen con la intención de marcar una frontera asexual entre ellos y los alumnos que impida cualquier acercamiento más allá de lo profesional. Constituye a la larga una estrategia para proteger su profesión de posibles ataques a su persona en tanto son trabajadores *gays*.

Los dilemas en las relaciones con los estudiantes se han manifestado de modo frecuente en la carrera profesional de Josué. Advierte que como profesor es muy riguroso en las clases y las calificaciones. Para él es muy común escuchar en los alumnos la frase: “¡El maricón ese es muy recto, no lo soporto!”. Considera que se ha creado un imaginario social en donde los *gays* son pensados como personas exageradas y extremistas.

Tal vez por encarnar el lado abyecto de la sexualidad y de las masculinidades esto ha hecho que los comportamientos de muchos hombres homosexuales sean pensados desde una visión histórica, pasional, hipersexualizada y emocional, como tradicionalmente se ha identificado a la feminidad. Es decir, en el marco de una dicotomía entre naturaleza y cultura, apoyado en la propuesta teórica de la antropóloga alemana Stolcke (2000), los recursos de la *naturalización*

---

<sup>64</sup> Gabriel (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 23 de abril del 2016, La Habana, Cuba.

del sexo y de la raza, como también a través de la sexualidad, se han conformado como una tendencia histórica crucial en la configuración de las desigualdades.

Mis alumnos relacionan mi estado de ánimo con mi sexualidad. Cuando estoy muy estricto y riguroso siempre hay alguno que me dice: “¡Profe, qué falta le hace tener a alguien para que le quite ese mal carácter!”. Por eso para mí la escuela ideal sería aquella en la que los estudiantes sepan abiertamente que soy gay pero que eso no sea un dato importante, que no sea mi carta de presentación en mi trabajo, que cuando yo llegue a un aula o al departamento las personas no se pregunten primero si soy gay sino si soy buen maestro, que me valoren como ser humano.<sup>65</sup>

Por tanto, en la comprensión de las relaciones entre docentes homosexuales y estudiantes puedo decir, a partir de las experiencias de estos sujetos entrevistados, que las normas de género imponen una *masculinidad hegemónica* que configura el modo en que esas relaciones se tensan o flexibilizan a medida que el educador cumpla más o menos con los imperativos de género asignados tradicionalmente a los hombres que se comportan como es debido. Ello hace que ellos tenga que camuflar y negociar sus identidades sexo – genéricas para desarrollar relaciones menos riesgosas con los estudiantes.

De lo contrario, se tejen incidentes que pueden llegar a producir drásticas alteraciones en las trayectorias laborales de los maestros *gays* como ser cambiados de grupo de estudiantes y hasta de escuela. Ello repercute en un doble sentido, no solo construye desigualdades en el trabajo educativo de estos profesores sino que afecta también la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos.

Ante este panorama los profesores homosexuales desarrollan estrategias que les permiten adaptarse o resistir a las complejidades que surgen a partir de sus identidades sexo-genéricas en el trabajo educativo. Por tanto, propongo en el apartado siguiente reflexionar sobre los modos en que maniobran para ser y estar en el magisterio.

## **2. Estrategias de los maestros *gays*: dilemas en torno a la revelación/ocultamiento de identidades**

A pesar de evidenciarse que los docentes homosexuales entrevistados experimentan desigualdades específicas en el desarrollo de su trabajo y en las relaciones con los estudiantes,

---

<sup>65</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 4 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

esto no hace que ellos deseen cambiar de profesión o que en efecto lo hayan hecho alguna vez en sus trayectorias laborales. En esta decisión de continuar ejerciendo el magisterio influye la fuerte vocación que comparten por la labor de enseñar. Sin embargo, en la cotidianidad del ejercicio profesional ellos desarrollan algunas estrategias en relación directa con sus identidades sexo-genéricas para hacer del aula de clases un sitio más “seguro”.

En los estudios que han pensado las estrategias de los maestros homosexuales encuentro dos tendencias que emplean los docentes en su trabajo. Esas propuestas destacan el acercamiento al vínculo entre identidades sexo-genéricas no normativas, trabajo educativo y estrategias de adaptación y/o resistencia de los profesores *gays*.

Una primera conclusión de estos estudios asegura que los maestros homosexuales ponen mayor énfasis en la represión u ocultamiento de sus identidades sexuales y de género no normativas por temor a perder su empleo o por cumplir los imperativos de la heterosexualidad obligatoria. Estos investigadores refieren de modo general que muchos docentes homosexuales dedican gran cantidad de tiempo y energía al ocultamiento de su identidad sexual, expresan la necesidad de mantener una estricta separación entre su vida personal y profesional, y sugieren que la necesidad de mantener su identidad oculta inhibe su capacidad de desarrollar relaciones profesionales más exitosas con los estudiantes, otros profesores y los padres.

Advierte la filósofa estadounidense Furman (2011) que “muchos profesores *gays* (...) expresan sentirse atrapados entre el deseo de vivir sus vidas de manera abierta y honesta, y las preocupaciones relacionadas con la divulgación de su identidad sexual” (Furman 2011, 3). Por lo que ocultar su identidad sexo-genérica es una de las iniciativas más frecuentes que puedo reconocer en las trayectorias laborales de los maestros *gays* cubanos entrevistados para este estudio.

A pesar de que es difícil imaginar una dicotomía tan perfecta entre lo público y lo privado, los entrevistados aseguran que implementar estas estrategias les permite mantenerse de manera más o menos exitosa en el trabajo educativo. Para Gabriel, maestro gay identificado con una masculinidad más cerca de lo hegemónico, esta maniobra ha sido clave en el desarrollo de su trayectoria laboral. Por supuesto, para él no resulta tan complicado ya que no tiene plumas.

He tratado de mantener al margen de mi trabajo cualquier signo o respuesta que evidencia que soy gay. Cuando mis alumnos me preguntan por qué no estoy casado o no tengo novia les respondo que en este momento de mi vida no estoy en condiciones de casarme, evidentemente con una mujer, que estoy enfocado más en mi vida profesional.<sup>66</sup>

Por su parte en la historia de Evander, otro de los sujetos del estudio, también se refuerza la idea de mantener en privado los deseos sexuales de los maestros homosexuales. Sin embargo, esto a veces no es posible lograrlo completamente porque como bien él reconoce al ser un hombre afeminado hace que inmediatamente sea percibido como gay. A pesar de ello, en su *performance* de género intenta convencer a estudiantes y demás profesores de que no es homosexual. Se basa en concepciones normativas sobre género y sexualidad que provienen de un ambiente familiar rural y heterohegemónico.

Desde que comenzó a repensarse su identidad sexo – genérica en relación a su trabajo decidió ir al gimnasio. Considera que lograr un cuerpo lo más masculino hegemónico posible hace que sus plumas puedan ocultarse de mejor manera. De acuerdo, con el antropólogo ecuatoriano Andrade (2001) insertarse en un ambiente de homosociabilidad, como por ejemplo un gimnasio donde se expresa una tensión entre el deseo de establecer relaciones entre hombres y la mantención del orden heterosexual, hace que en esos rituales Evander aprenda e incorpore ciertos comportamientos de los machos “ideales” a su *performance* de género.

No me gusta que mis amigos tengan plumas porque si tú eres gay nadie tiene que saberlo. A mí me gustan los hombres no los “pájaros”. Yo no estoy en contra del travestismo pero no me gusta que anden las 24 horas del día vestidos de mujer, ni que gesticulen más que las mujeres, menos si es profesor. Eso no significa que cuando esa persona llegue a su casa no se ponga tacones y se abanique. Mis alumnos no tienen por qué saber que yo soy maricón. Lo más importante en esta profesión es mostrar respeto y eso se manifiesta en vestir correctamente, no extravagante.<sup>67</sup>

En este sentido, podemos comprender cómo la identidad del maestro homosexual puede verse fragmentada, a partir de cierta separación entre un ámbito supuestamente privado y personal vinculado a la libertad sexual y el otro en la escena pública donde las normas profesionales de

---

<sup>66</sup> Gabriel (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 23 de abril del 2016, La Habana, Cuba.

<sup>67</sup> Evander (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 8 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

género no pueden dar paso a lo que se juzga como libertinaje. Por ello, no resulta extraño reconocer las negociaciones y camuflajes de las identidades sexo-genéricas que hacen muchos educadores homosexuales para ser y estar en su trabajo.

Sin embargo, otra tendencia en las propuestas teóricas que han pensado las estrategias de los profesores homosexuales en la práctica del trabajo educativo apuesta por enfatizar no la represión de las identidades de los maestros, sino las configuraciones que los profesionales del magisterio realizan entre sus identidades sexo-genéricas no normativas y sus identidades de maestros para educar desde una conciencia crítica como práctica de libertad, como le llama la feminista negra norteamericana hooks (1994).<sup>68</sup>

Si bien debemos reconocer que la institución de la heterosexualidad ha mantenido en la invisibilidad a muchos maestros homosexuales mediante la difusión de mitos sobre abuso sexual y reclutamiento a alumnos para “convertirlos” en *gays*, la educadora estadounidense Jackson (2007) entiende que esto no ha impedido que muchas veces los maestros hagan conexiones directas e indirectas entre sus experiencias relacionadas con ser gay y su trabajo en el aula. Argumenta esta autora que:

Este proceso de integración de su identidad como gay o lesbiana con su identidad de maestro es lo que yo llamo el desarrollo de la identidad gay del maestro, que es facilitado o inhibido por varios factores, internos y externos, como la atmósfera de la comunidad, la cultura de la escuela, el estatus de la familia y la conformación de género. A la vez, estos factores interaccionan con el desarrollo de la identidad gay del maestro en complicadas formas durante la práctica docente (Jackson 2007, 2).

En este sentido, es preciso advertir que las experiencias de vida y la práctica profesional de los maestros homosexuales pueden diferir significativamente de las de sus colegas heterosexuales. Tal vez un maestro heterosexual o percibido como tal nunca experimentará episodios de discriminaciones y desigualdades por ser heterosexual. Sin embargo, un maestro homosexual que ha vivido en carne propia los conflictos por su identificación puede ponderar ciertos valores en el desarrollo del trabajo educativo, valores que tal vez a un maestro heterosexual por su posición de privilegio no le interesa trabajar en las clases.

---

<sup>68</sup> bell hooks es el seudónimo adoptado por la escritora y activista social Gloria Jean Watkins. Ella insiste en que se escribe en minúsculas.



En esos debates, mucho ha contribuido la pedagogía *queer*. Una de las propuestas más cercanas a esta perspectiva la hallamos en Platero y Harsin (2015). Ambos docentes transgéneros han teorizado de manera específica sobre las pedagogías trans\*formadoras en el contexto de España. Una idea central en esta perspectiva educativa es presentar a los estudiantes una diversidad de ideas sobre cómo vivimos y nos construimos los seres humanos.

En este sentido, la creación de espacios reflexivos en temas que muchas veces están fuera del programa de estudios hace que la metodología de los maestros con identidades sexo-genéricas no normativas tienda a diferenciarse sustancialmente de la de sus colegas heterosexuales, tal vez no interesados en pensar estos temas por su experiencia de privilegio. Justamente la pretensión de este tipo de enseñanza, según estos autores, “es proporcionar a los estudiantes una multiplicidad de narrativas y posibilidades, junto con las herramientas para evaluar críticamente esas narrativas” (Platero y Harsin 2015, 459).

Precisamente eso es lo que podemos hallar en las vivencias de Josué, uno de los sujetos entrevistados como parte de la investigación. Este maestro revela en su trayectoria laboral una estrategia que emplea como parte de su trabajo en las escuelas. A esta iniciativa o actitud bien podríamos llamarle hasta cierto punto pedagogía trans\*formadora. La vocación de maestro de Josué hace que no pierda oportunidades para educar a sus compañeros de trabajo o a los propios alumnos en temas de sexualidad y género.

Esto a pesar de que en Cuba los programas de estudio, dictados por el Ministerio de Educación y de obligatorio cumplimiento, son esquivos a tratar temas de género y sexualidad. La única asignatura que tiene la dispensa para tratar estos temas es generalmente la de Biología en las clases de reproducción humana. El enfoque que se desarrolla es desde una normatividad que celebra la heterosexualidad/cisgénero e invisibiliza otras configuraciones sexo – genéricas. Sin embargo, Josué aprovecha su posición de profesor de Español - Literatura para educar desde una perspectiva sexo – género diversa.

Nunca pierdo la oportunidad para dar mis lecciones educativas en ese sentido, a veces de manera indirecta y otras siendo explícito. Siempre he aprovechado mi inteligencia o la literatura para defenderme y para que mis alumnos sean mejores seres humanos. Por ejemplo, ni en la guía metodológica del profesor, ni en el libro de texto de Literatura de los estudiantes, dice que

García Lorca fue homosexual y que lo mataron por eso. Sin embargo, es una clase en la que yo aprovecho y lo digo. No lo hago para celebrar la homosexualidad sino para reflexionar sobre el odio, la injusticia, el poder, las diferencias... porque en esa clase, a pesar de que los libros no lo digan, creo que es un dato importante para comprender su vida, su muerte y sus obras, algo que tal vez un profesor heterosexual lo pasa inadvertido.<sup>69</sup>

Es común observar en las historias de los maestros homosexuales que el propio ejercicio de la profesión, a pesar de las regulaciones y las desigualdades a las que están expuestos, constituye un mecanismo de resistencia y de crecimiento ante las dificultades. Estos maestros tienen en sus manos las armas para favorecer el cambio a través de la educación trans\*formadora que se concreta en la formación de valores aliados a la justicia, la diversidad, el respeto al otro, la convivencia armónica, la reflexión, etc. Para estos maestros, el “privilegio epistémico” fundado en la experiencia, en este caso la experiencia homosexual, permite encarnar una pedagogía, que como ya indicara hooks (1994) y otras exponentes del *black feminism*, no esquiva la sexualidad sino que la convierte en materia educativa.

La experiencia de los maestros homosexuales también puede ser un mecanismo que repercute positivamente en cómo los docentes son percibidos por la comunidad, lo cual no invisibiliza ni contradice las desigualdades estructurales que experimentan por su identidad sexo – genérica no normativa. El hecho de que sean profesionales del magisterio todavía los posiciona en un estatus de cierto reconocimiento social, a pesar de la desvalorización que ha tenido en los últimos años el trabajo estatal en Cuba y el de los educadores en particular. Otro de los docentes entrevistados da testimonio de la favorable valoración social que recibe por la comunidad gracias a la profesión de maestro:

He corrido con suerte porque en todos los lugares que he estado a pesar de algunos incidentes muy específicos no he tenido problemas mayores por ser gay. Creo que ser reconocido como buen profesor ha hecho que en vez de que los comentarios digan: “ese que va por ahí es maricón”, expresen “ese muchacho es la pareja de Luisito, el pintor, y es el profesor de Español de la Secundaria”. Mi comportamiento como profesor serio, sin plumas, me ha permitido inspirar cierto respeto a pesar de que vivo mi sexualidad de manera pública.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 4 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

<sup>70</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 13 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

Es posible comprender que la posición como intelectuales ubica a los maestros *gays* como personas bien valoradas en la comunidad a pesar de que su identidad sexo-genérica pueda ser percibida como “peligrosa” para los adolescentes. Por ello, muchos de estos docentes se enfocan en su superación profesional y es usual que lleguen a completar estudios de posgrado. De hecho, de las 4 trayectorias en el magisterio 3 maestros han exhibido o están próximos a alcanzar el grado de máster en educación. Tal vez, esto tiene que ver con que hasta cierto punto estén cambiando los condicionamientos en Cuba respecto a los maestros *gays*. Sin embargo, debo reconocer que esos análisis son muy limitados para esta investigación ya que la profundidad del campo es insuficiente para llegar a tales conclusiones.

Lo que sí ha quedado claro a través de las experiencias de vida de los docentes *gays* entrevistados que mediante el análisis de las estrategias que ellos emplean para ejercer el trabajo educativo podemos comprender por un lado que sus identidades sexo-genéricas se configuran como marcadores de desigualdades y por otro como oportunidades de crecimiento profesional.

Podría decir que si ellos no se identificaran como hombres *gays* seguramente no activarían del modo en que lo hacen este tipo de estrategias específicas para realizar su trabajo. Por tanto, puedo realizar una conexión entre lo que representa ser homosexual o percibido como tal en el sector de la educación en Cuba y las estrategias que ellos deben implementar para esquivar inconvenientes en el ejercicio de educar o fomentar una conciencia crítica en sus clases.

Con este análisis puedo advertir que muchas veces estas maniobras de adaptación y/o resistencia llevan a posicionar a los maestros homosexuales en desventajas en comparación con sus compañeros heterosexuales cuando se ven obligados a ocultar su sexualidad o a exagerar la actuación del género masculino en su versión más normativa. Sin embargo, debo reconocer que también en las iniciativas de los profesores *gays* se aprecian resultados que a la larga constituyen oportunidades de crecimiento y superación.

Podría decir que existe una relación directa entre el nivel profesional alcanzado por ellos y las necesidades que tienen de ser valorados como maestros más allá de su identidad sexo-genérica. Esto se traduce en la búsqueda continua de superación a través de cursos de posgrado, la preocupación constante por la calidad de las clases y en el logro de una evaluación favorable como trabajadores. Consideran que mantener un nivel profesional

excelente y un buen prestigio como educadores hacen que sus identidades de hombres *gays* no sean tan mal vistas.

Pero si bien son valorados en muchas ocasiones de modo positivo por su nivel académico y por la excelencia de su trabajo en la docencia también deben cargar con otras percepciones que ponen a la sexualidad y el género como elementos claves en sus identidades como maestros y como sujetos sexo - generizados. De este modo, los profesores consideran que la comunidad, los estudiantes, los padres de los alumnos y los otros maestros producen al maestro *gay* a partir de ciertas nociones hegemónicas que vinculan estrechamente a la sexualidad y al género.

### **3. La producción del maestro *gay* en el imaginario social cubano**

Los maestros de este estudio consideran que las nociones sobre sexualidad y género que existen en la sociedad cubana llevan a producir sujetos sexo - generizados específicos como la figura del homosexual percibido. Si retomamos la propuesta de Álvarez (2003), quien estudia el discurso sexual como valor de identidad nacional de lo cubano, podemos lograr un acercamiento a los imaginarios sociales relacionados con la sexualidad y el género en Cuba.

Estos imaginarios son construidos desde una matriz heterohegemónica que traza fronteras rígidas en lo referente a sexualidad y género. En este sentido, se produce una imagen también poco flexible de lo que representa identificarse o ser identificado como *gay* en Cuba. Ello sucede por una imbricación específica, tal vez interseccional, entre lo que se entiende por sexualidad y género que llega a construir o reforzar imaginarios como el *gay* afeminado.

Como hemos visto, sexualidad y género son dos categorías difíciles de separar en las construcciones identitarias de las personas, aún más en un contexto sexo-generizado como el cubano. Por tanto, en este apartado propongo pensar en la manera en que ambas dimensiones se co-constituyen mutuamente e influyen en el trabajo educativo y en la producción de los maestros homosexuales en la singularidad que constituye Cuba.

Refieren los sujetos entrevistados como parte de esta investigación que a pesar de que ellos no revelan su identidad sexual en su trabajo son percibidos como homosexuales a partir de su masculinidad subordinada. Para entender cómo ocurre esta producción a través de la percepción retomo a Foucault (2007). Decía este autor que la sodomía siempre existió como

práctica pero no fue hasta el siglo XIX que los sodomitas fueron encarnados en cierto tipo de sujetos: los homosexuales. Según la propuesta de este autor, a partir de entonces surgió el tipo de sujeto homosexual que tiene una supuesta esencia de lo que es y que se manifiesta en sus modos de ser y estar. Se construyó así una cierta noción de lo que sería la identidad homosexual.

Por tanto, a través de este análisis focaulteano podemos acceder a ciertas ideas que permiten comprender cómo las nociones sobre la sexualidad pasaron de ser prácticas a personalizarse en los sujetos y en su *performance* público de género. Así considero que el género se ha constituido también como un dispositivo para producir sujetos sexuales y, a la larga también, nociones actuales de sexualidad.

En la producción del sujeto homosexual vemos que se conecta de manera directa el género y la sexualidad. Se relaciona la feminidad en un hombre o la práctica de una masculinidad no hegemónica con la homosexualidad y ello produce al sujeto homosexual. En el caso de un maestro cubano esto se complejiza cuando este docente imparte clases de Español – Literatura y por ello es sobrecargado con mayor feminización. El imaginario social cubano relaciona las artes con la feminidad y por extensión con la homosexualidad.

Yo nunca he dicho en mi trabajo cuál es mi orientación sexual, pero mi comportamiento afeminado, mi pasión por la literatura, mi teatralidad... han sido suficientes para ser percibido como homosexual. A veces la forma de caminar o de hablar es suficiente para tratarte como tal. Eso se complejiza cuando eres hombre y profesor de Español – Literatura. Como es una especialidad educativa donde abundan más las mujeres por la supuesta sensibilidad que se necesita para ese tipo de clases y como a los hombres no se nos permite ser tan sensibles, entonces si eres hombre y profesor de esa disciplina comienzan a sospechar y a analizarte. Sin embargo, yo escogí ser profesor de Español – Literatura porque creo que es lo que más tiene que ver conmigo.<sup>71</sup>

En todas las historias de los maestros *gays* entrevistados para esta investigación puede hallarse la misma realidad. Ellos nunca reconocieron públicamente su identidad sexual en su trabajo, sin embargo, son percibidos por los estudiantes, sus compañeros de trabajo o los padres como homosexuales a partir de lo que los propios profesores llaman “amaneramiento”.

---

<sup>71</sup> Josué (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 7 de abril del 2016, Santa Clara, Cuba.

El amaneramiento puede entenderse aquí como un conjunto de prácticas, comportamientos y discursos que realizan algunos hombres pero que no están conectados con las normas de la *masculinidad hegemónica*. De acuerdo con el investigador ecuatoriano Sancho (2012), serían las formas visibles de género que exacerban la feminidad.

Cuando comenzaba a trabajar en una nueva escuela, a pesar de que yo tenía mi esposa, los estudiantes me identifican inmediatamente como “pajarito”. Creo que se daban cuenta por mi amaneramiento en mi modo de actuar, de hablar, de caminar, etc. También en esa época me concentré más en ser profesor de las materias de Humanidades como Español – Literatura, Historia, etc. Entonces aunque yo tuviera una vida heterosexual, para ellos yo no lo era.<sup>72</sup>

En el trabajo educativo en Cuba se espera que el *performance* de género de los profesores esté en correspondencia con una masculinidad convencional por el papel que ellos poseen como educadores y ejemplo a seguir para los adolescentes y jóvenes. En el caso cubano, donde todos los maestros son servidores públicos y constituyen piezas claves en la formación de las nuevas generaciones, el papel de los educadores se conecta con el sostenimiento del proyecto socialista cubano. Como se ha referido con anterioridad, este ha sido históricamente un proyecto aliado con los discursos heteronormativos – patriarcales en correspondencia con el puritanismo conservador comunista que contrasta con el imaginario hipersexualizado de lo cubano.

En este contexto muchos docentes tratan de ajustarse a esos imperativos, lo cual trasciende una dimensión puramente laboral para corresponder con los imperativos políticos que impone la línea oficial de pensamiento en la Isla. En caso de que no se ajusten a las normatividades de género que impone y legitima el estado cubano, son percibidos inmediatamente como homosexuales, muchas veces sin existir certeza sobre el deseo sexual de esos sujetos. En cualquier caso, esto desencadena en consecuencias casi siempre desfavorables para las trayectorias laborales de esos maestros, como confirmaron las historias personales de los apartados anteriores.

En este sentido, podemos sostener que la sexualidad y el género se conectan de manera compleja y relacional en la producción de las identidades sexo-genéricas de los maestros

---

<sup>72</sup> Víctor (seudónimo de maestro gay cubano), en entrevista con el autor, 13 de abril del 2016, Sancti Spiritus, Cuba.

homosexuales cubanos. Podría asegurar que la sexualidad atribuida a los maestros *gays* entrevistados es construida por los estudiantes, los compañeros de trabajo y la comunidad a partir de que su “amaneramiento” no se ajusta a las normas de género en Cuba que imponen a los hombres una *masculinidad hegemónica* que se refuerza en el campo docente.

De esta manera, la identidad gay del maestro en ese país se produce a partir de percepciones externas que los construyen como sujetos sexo-generizados. Sin embargo, esta producción del profesor gay como ente cargado de nociones sexuales y de género se encuentra con las apropiaciones y estrategias que desarrollan los propios docentes para adaptarse y/o resistir a las perturbaciones que acarrea ser percibido como tal cuando se tiene la importante misión de educar en un país como Cuba.

#### **4. Conclusiones**

En el trabajo educativo, tal vez como en ninguna otra actividad laboral, la sexualidad y el género se presentan como elementos de significativa importancia por el papel que juegan los maestros en la sociedad. Ser un profesional del magisterio en Cuba representa tener el don de moldear en los estudiantes el comportamiento, la mente, los valores y hasta el alma en el marco del desarrollo de la Patria, también, si cabe, la posibilidad en una reflexión más amplia sobre la relación entre sexualidad, género y pedagogía en la práctica docente.

Ante esta realidad, los maestros *gays* cubanos constantemente son objetos de controles por quienes les rodean y por ellos mismos. La vigilancia y la sospecha que se ciernen sobre las relaciones con los estudiantes, incluso con los estudiantes identificados o percibidos como *gays*, hacen que estos docentes marquen distancias con el alumnado, sobre todo con los varones.

A partir de estos autocontroles se producen alejamientos en la relación profesor – estudiantes que pueden incidir en el desarrollo desfavorable del proceso educativo por cuanto estos docentes *gays* evitan ayudar a estudiantes con problemas académicos por temor a otras interpretaciones o señalamientos sexuales. También, en Cuba los maestros son vistos como guías educativos y su labor supera impartir materias. Se espera que estén lo más cercano posible a lo que sería un trabajador social. Pero esta labor se ve obstaculizada cuando el maestro se identifica o es percibido como gay debido a las distancias que tratan de mantener en las relaciones con los estudiantes. Por ello, otro de los ámbitos que lleva a que puedan

revelarse desigualdades en la carrera de magisterio es precisamente a partir de las relaciones con los alumnos.

Muchos docentes homosexuales desarrollan ciertas estrategias de adaptación y/o resistencia a estos ambientes de hostilidad que llegan hasta el ocultamiento y la represión a sus identidades sexo-genéricas. Pero si bien es cierto que las estrategias de los profesores con identidades sexo-genéricas no normativas muchas veces tienden a camuflar estas identidades en el marco de la escuela por la homofobia del contexto educativo o por la propia internalización de estos procesos estigmatizadoras en los mismos maestros, en otras ocasiones esta particularidad identitaria se convierte en oportunidades de crecimiento profesional e innovación pedagógica.

Los maestros *gays* muchas veces aprovechan la posibilidad que tienen como agentes de cambio para desarrollar una educación trans\*formadora que lleve a poner en discusión las desigualdades persistentes a las que están expuestos como sujetos cargados supuestamente de una sexo-generización “peligrosa”. En el caso de Cuba, estas iniciativas educativas fuera del currículo constituyen importantes recursos para fomentar el diálogo sobre las identidades sexo – género diversas por la ausencia y prohibición de estos temas en los programas de estudio.



## Conclusiones

En un contexto altamente politizado y de control sobre la educación como Cuba, donde todo el sistema educativo es responsabilidad del estado cubano, y donde la educación constituye el reproductor por excelencia del proyecto socialista, la sexualidad y el género se articulan como elementos claves para entender el escenario educativo, laboral y político del país.

Las identidades sexo - genéricas de los maestros homosexuales cubanos se han configurado en relación a sus trayectorias laborales, y viceversa si tomamos en cuenta que las carreras en el magisterio de estos docentes casi siempre han estado atravesadas por los imperativos sexuales y de género que recaen sobre esta profesión en Cuba. Sin embargo, en el análisis de las trayectorias laborales de los maestros homosexuales cubanos voy más allá de pensar solamente en sexualidad y género para entender otras dimensiones que articulan las configuraciones complejas en que se dan las imbricaciones entre sexualidad, género, una condición de precarización asociada con el trabajo estatal y la región de origen o residencia.

Estas configuraciones interseccionales determinan el modo en que se han dibujado las trayectorias laborales de estos docentes. Las carreras de los entrevistados se han construido de un modo no convencional en el sentido de que muchas veces se configuran como historias alejadas del ideal de trayectoria laboral que se piensa desde la institucionalidad cubana. La mayoría ha accedido a la carrera de magisterio por vías alternativas surgidas a partir de la flexibilización del reclutamiento de maestros, la captación masiva, la descentralización de la formación del personal pedagógico y las necesidades de fuerza laboral.

En esta realidad, las trayectorias en el magisterio de estos profesores *gays* cubanos se han configurado de manera irregular, inestable y heterogénea debido a episodios desfavorables a raíz del *acaparamiento de oportunidades* de los grupos sexo – genéricos dominantes que tratan de excluir del trabajo educativo a los maestros *gays* por la supuesta “peligrosidad” que representan para los estudiantes. Este acaparamiento va construyendo a la larga una matriz de desigualdades conectada a las identidades sexo – genéricas no normativas de los docentes. Se manifiesta en el acceso al magisterio por vías no convencionales, la inestabilidad frente al aula, las relaciones distantes con los estudiantes y el criticable acceso a puestos de dirección.

También es preciso señalar que las aspiraciones profesionales y la necesidad de acceder a fuentes de empleo y a recursos económicos por parte de los profesores homosexuales hacen que ellos tengan que negociar e incluso camuflar sus identidades sexo-genéricas a través de estrategias de adaptación y/o resistencia para esquivar las desigualdades a las que están expuestos en el ejercicio del trabajo educativo.

Muchas veces tratan de ocultar sus identidades sexuales para evitarse incidentes problemáticos, aunque esto casi nunca lo logran del todo porque su sexualidad es percibida a través de sus masculinidades feminizadas. Sexualidad y género son dos categorías que se co-construyen mutuamente y cobran relevancia en las identidades de los maestros *gays*. Sin embargo, pareciera contradictorio cómo en ocasiones se hallan ante el dilema de ocultar o revelar sus identificaciones sexo – genéricas. A veces, los docentes se apoyan en su experiencia homosexual para educar contra la injusticia, las desigualdades, las exclusiones, etc.

Todo lo expuesto anteriormente sustenta el argumento central de esta investigación. A través del estudio de las trayectorias laborales de los maestros homosexuales cubanos se revelan las desigualdades persistentes que suceden en el trabajo educativo en Cuba y que se manifiestan en desventajas para los maestros *gays* o percibidos como tal, a partir de su *performance* de género alejado de las normas masculinas hegemónicas y de su identificación sexual.

La sexualidad y el género no normativos de los profesores *gays* no solo constituyen vectores claves de esas configuraciones interseccionales sino que se presentan en la práctica docente de las escuelas cubanas como marcadores de vigilancia, disciplinamiento y control de las identidades sexo-genéricas de los educadores homosexuales. Estos procesos se activan por lo general desde la entrada al magisterio en las actividades de reclutamiento y, más tarde, en el desarrollo de la carrera. Se refuerzan en las relaciones interpersonales con estudiantes, padres y colegas. Se mantienen durante toda la trayectoria laboral del docente y se expresa de manera evidente al momento de acceder a cargos de dirección.

Estos procesos de vigilancia, disciplinamiento y control en el trabajo educativo para los profesores *gays* cubanos están conectados de manera directa con el papel que ellos juegan en la reproducción de los valores dominantes del proyecto socialista cubano, aliado con imaginarios

heteropatriarcales. Estos mecanismos regulatorios confirman la particularidad que tiene estudiar los cruces entre sexualidad, educación y trabajo en la Cuba actual.

Resulta interesante además cómo en la educación cubana (un sector altamente precarizado, de gran movilidad de fuerza de trabajo, emblema del proyecto político socialista y escenario de ciertas desigualdades) estos maestros homosexuales se mantienen como trabajadores del sector, quizás porque como hemos visto ellos saben lo que les ha costado acceder al magisterio y mantenerse en él.

A la vez, estos docentes entienden la actividad de educar como una tarea cargada de responsabilidad social que los posiciona en un estatus beneficioso en relación a la sociedad, todo ello a pesar de que la profesión del maestro ha venido siendo subvalorada desde la década de los noventa en Cuba.

Por ello, algunos maestros *gays* cubanos aprovechan la posibilidad que tienen como agentes de cambio para desarrollar una educación trans\*formadora que muchas veces lleva a poner en discusión las desigualdades persistentes a las que están expuestos como sujetos supuestamente “peligrosos”. Con frecuencia, sus iniciativas pedagógicas trans\*formadoras van más allá de enfocarse en la sexualidad y el género e incluso rebasan los límites de los programas de estudio, para poner a debate en las clases otras formas de desigualdades que atraviesan en la actualidad la cotidianidad social del país.

A pesar de los hallazgos acerca de las realidades que viven estos maestros homosexuales cubanos considero que la investigación posee limitaciones. Las insuficiencias que percibo están en correspondencia con la delimitación metodológica de la propia investigación para estudiar solamente a maestros *gays*. Por ello, reconozco que sería una excelente oportunidad científica ampliar próximamente el estudio a otros sujetos y sujetas del colectivo LGBTI como a lesbianas y transgéneros. Tal vez existan muchos puntos de convergencia, pero también posiblemente de rupturas entre las historias de las maestras lesbianas o docentes transgénero y las de los maestros de este estudio u otros con las experiencias laborales docentes en el país.

## **Glosario**

CENESEX: Centro Nacional de Educación Sexual

CIDH: Comisión Interamericana de Derechos Humanos

CIPS: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

FALGBT: Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans

FELGTB: Federación Española de Lesbianas, *Gays*, Trans y Bisexuales

GLEN: Gay and Lesbian Equality Network

IPVCE: Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas

IPVCP: Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas

LGBTI: colectivo de lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros e intersexuales

MINED: Ministerio de Educación

OIE: Oficina Internacional de la Educación

OIT: Organización Internacional del Trabajo

ONEI: Oficina Nacional de Estadísticas e Información

PGI: Profesor General Integral

UMAP: Unidades Militares de Ayuda a la Producción

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Lista de referencias

- Adorno, Theodor. 1998. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Allen, Donald. 1980. "Young male prostitutes. A psychosocial study". *Archives of Sexual Behavior*, 9: 399 – 426.
- Álvarez, Inmaculada. 2003. "El discurso sexual como valor de identidad nacional de lo cubano". *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 14: 13 – 35.
- Arango, Luz y Javier Pineda. 2012. "Género, trabajo y desigualdades sociales en peluquerías y salones de belleza de Bogotá". *Revista CS*, 10: 93–130.  
[http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/1356](http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1356)
- Barragán, Rossana y Ton Salman. 2008. "El método biográfico: historias, relatos, trayectorias de vida, biografías". En *Guía para la formulación y ejecución de los proyectos de investigación*, editado por Rossana Barragán, 166-170. La Paz: Fundación PIEB.
- Barragán, Rossana, Ton Salman, Virginia Ayllón, Julio Córdova, Erick Langer, Javier Sanjinés y Rafael Rojas. 2008. *Guía para la formulación y ejecución de los proyectos de investigación*. La Paz: Fundación PIEB.
- Barreca, Regina y Deborah Morse. 1997. *The erotics of instruction*. Hanover: University Press of New England.
- Bello, Jeisson. 2012. "Peluqueros, estilistas y barberos: hegemonías masculinas e identidades laborales en peluquerías y barberías bogotanas". *La Manzana de la Discordia*, 6 (10): 150-167.
- Berná, Gabriel, Michele Cascone y Lucas Platero. 2012. "¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre LGTBfobia y educación en el Estado español". *The Scientific Journal of Humanistic Studies* 6 (4): 1 – 22. <http://www.coeducaccio.com/wp-content/uploads/2014/04/BERN%C3%81-D.-et-al.-Una-mirada-queer-sobre-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Butler, Judith. 1997. "Sujetos de sexo / género / deseo". *Feminaria*, 19: 1-20.  
<http://www.editorialfeminaria.com.ar/revista/revistas/019/019.pdf>.
- \_\_\_\_\_. 1998. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- \_\_\_\_\_. 2001. "La cuestión de la transformación social". En *Mujeres y transformaciones sociales*, editado por Elisabeth Back-Gernheim, Judith Butler y Lidia Puigbert, 7-30. Barcelona: El Roure.

- Camacho, Margarita. 2009. "Camellando la vida en Quito y sin empleo. Diversidades sexuales y de género: exclusión social e inserción en Quito". *Ecuador Debate* 78: 99-124. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3534/1/RFLACSO-ED78-09-Camacho.pdf>
- Carranza, Julio, Luis Gutiérrez y Pedro Monreal. 1995. *Cuba: La restructuración de la economía. Una propuesta para el debate*. La Habana: Editorial De Ciencias Sociales.
- Chacartegui, Consuelo. 2010. "Gender and sexual orientation in women: The double discrimination". En *US-China Law Review*, 7 (11): 13-24.
- Connell, Raewyn. 1997. "La Organización Social de la Masculinidad". En *Masculinidad/es. Poder y crisis*, editado por Teresa Valdés y José Olavarría, 31- 48. Santiago: Isis y Flacso. [http://www.engagingmen.net/files/resources/2010/EME/organizacion\\_social\\_masculinidad.pdf](http://www.engagingmen.net/files/resources/2010/EME/organizacion_social_masculinidad.pdf)
- Cornejo, Marcela, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas. 2008. "La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico". *Psykhe*, 17: 29-39. doi: 10.4067/S0718-222820060001000326.
- Curiel, Ochy. 2002. "Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras". *Otras Miradas* 2 (2): 96-11. <http://www.redalyc.org/pdf/183/18320204.pdf>
- Espina, Mayra. 2010. "Desigualdad y política social en Cuba hoy". En *Antropología y desarrollo. Encuentros y desencuentros*, editado por Guillermo Hernández, 127 – 141. La Habana: Centro Nacional de Superación para la Cultura.
- Farber, Samuel. 2011. *Cuba since the Revolution of 1959: a critical assessment*. Chicago: Haymarket Books.
- Foucault, Michel. 2007. *Historia de la sexualidad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fraser, Nancy. 1995. "From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age". *New Left Review*, 1 (212): 68 – 93. <https://newleftreview.org/I/212/nancy-fraser-from-redistribution-to-recognition-dilemmas-of-justice-in-a-post-socialist-age>
- \_\_\_\_\_. 1998. "Heterosexism, misrecognition and capitalism: a response to Judith Butler". *New Left Review*, 1 (228): 123-136. <https://newleftreview.org/I/228/nancy-fraser-heterosexism-misrecognition-and-capitalism-a-response-to-judith-butler>
- \_\_\_\_\_. 2008. "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación". *Revista de Trabajo* 4 (6): 83-99.

[http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2009n06\\_revistaDeTrabajo/2009n06\\_a05\\_nFraser.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2009n06_revistaDeTrabajo/2009n06_a05_nFraser.pdf)

- Fuller, Norma. 2001. *Masculinidades. Cambios y permanencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Furman, Lisa. 2011. The lived experiences of a lesbian instrumental music educator. Ponencia presentada en la Conferencia “Establishing identity: LGBT studies and music education”, Universidad de Illinois.
- Gamsci, Antonio. 1967. *La formación de los intelectuales*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Gilmore, Gabriel. 1990. *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- Goetschel, Ana. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: Abya Ayala y Flacso Ecuador.
- Gutmann, Matthew. 1998. “Traficando entre Hombres: La Antropología de la Masculinidad”. *La Ventana* 8: 47-99. <http://www.redalyc.org/pdf/884/88411133004.pdf>
- Hall, Stuart. 1996. “Introducción: ¿quién necesita identidad?”. En *Cuestiones de identidad cultural*, editado por Stuart Hall y Paul Du Gay, 13-39. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harbeck, Karen. 1992. *Coming out of the classroom closet: gay and lesbian students, teachers curricula*. New York: Haworth Press.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Jackson, Janna. 2007. *Unmasking Identities: An Exploration of the Lives of Gay and Lesbian Teachers*. London: Lexington Books.
- Jelin, Elizabeth. 2014. “Desigualdades de clase, género y etnicidad / raza: realidades históricas, aproximaciones analíticas”. *Ensamble* 1 (1): 11-36. <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/27/4>
- Lancaster, Roger. 2001. *Life is hard. Machismo, danger and the intimacy of power in Nicaragua*. Berkeley: University of California Press.
- Lavrin, Asuncion (1989). “Sexuality in Colonial Mexico: a Church Dilemma”. En *Sexuality and Marriage in Colonial Latin America*, editado por Asuncion Lavrin, 47 – 95. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Marshall, Albert. 1890. *Principles of Economics*. London: Macmillan and Co.
- Marshall, Catherine y Gretchen Rossman. 1999. *Designing Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications.

- Mayer, Karl y Nancy Tuma. 1990. *Event Analysis in Life Course Research*. Madison: University of Wisconsin Press.
- McNinch, James. 2007. "Queering Seduction: Eros and the Erotic in the Construction of Gay Teacher Identity". *The Journal of Men's Studies* 15 (2): 197-215.  
<http://men.sagepub.com/content/15/2/197.abstract>
- Minichiello, Victor, Rodrigo Marino, Jan Browne, Maggie Jamieson, Kirk Peterson, Brad Reuter y Kenn Robinsone. 2002. "Male sex workers in three Australian cities". *Journal of Homosexuality* 42 (1): 29 – 51. doi: 10.1300/J082v42n01\_02.
- Monreal, Pedro. 2016. "El salario en Cuba: los falsos paradigmas y la terca realidad". *Cuba Posible*. <http://www.cubapossible.net/articulos/el-salario-en-cuba-los-falsos-paradigmas-y-la-terca-realidad-2016-01-11-06-01-00>
- Oramas, Arlene. 2013. "Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria". Tesis doctoral. Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana.  
[http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis\\_-\\_ARLENE\\_ORAMAS\\_VIERA.pdf](http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf)
- Peña, Susana. 2007. "Obvious gays and the state gaze: Cuban gay visibility and U.S. immigration policy during the 1980 Mariel boatlift". *Journal of the History of Sexuality* 16 (3): 482-514. doi: 10.1353/sex.2007.0072.
- Pérez Sáinz, Juan. 2014. *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. San José: FLACSO.
- Platero, Lucas y Em Harsin. 2015. "Two trans\* teachers in Madrid. Interrogating trans\*formative pedagogies". *Transgender Studies Quarterly* 2 (3): 447 – 463. doi: 10.1215/23289252-2926419.
- Platero, Lucas. 2010. "Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas". *Revista de Estudios de Juventud* 89: 39-58.  
[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/35/publicaciones/revista89\\_2.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/35/publicaciones/revista89_2.pdf)
- \_\_\_\_\_. 2012. "Introducción: La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad". En *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, editado por Lucas Platero, 15-72. Barcelona: Bellaterra.
- Pujadas, Juan. 2002. "El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales". *Cuadernos Metodológicos* 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



- Restrepo, Eduardo. 2009. "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". En *Jangwa Pana* 5 (1): 24-35.  
<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/view/442>
- Rich, Adrienne. 1986. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. En *Blood, Bread, and Poetry. Selected Prose 1979- 1985*, editado por Adrienne Rich, 23-75. Nueva York: Norton.
- Romero, Carmen. 2003. "De diferencias, jerarquizaciones excluyentes, y materialidades de lo cultural. Una aproximación a la precariedad desde el feminismo y la teoría queer". *Cuadernos de Relaciones Laborales* 21: 33-66.  
<http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0303120033A>
- Rubin, Gayle. 1989. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, editado por Carole Vance, 113-190. Madrid: Revolución.
- Ruiz, Martha. 2015. "Bodies, borders and boundaries. Erotic transactions and intra-regional migrations in Ecuador". Tesis doctoral. Vrije Universiteit. Amsterdam.  
[http://www.fsw.vu.nl/nl/Images/Martha\\_Cecilia\\_Ruiz\\_Dissertation2015\\_tcm249-683342.pdf](http://www.fsw.vu.nl/nl/Images/Martha_Cecilia_Ruiz_Dissertation2015_tcm249-683342.pdf)
- Sáez, Javier. 2005. "Los excesos de la masculinidad: la cultura leather y la cultura de los osos". En *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*, editado por Carmen Romero, Silvia García y Carlos Bagueiras, 137-148. Madrid: Traficantes de sueños.
- Salmerón, Pedro. 2011. "Perfil psicosocial de los trabajadores masculinos del sexo". Tesis doctoral. Universitat Jaume I de Castelló.
- Sánchez, Pilar. 2011. *La construcción del gerente. Masculinidades en élites corporativas en Colombia y Ecuador*. Quito: Abya Yala y Flacso Ecuador.
- Sancho, Fernando. 2012. "Masculinidades hegemónicas: espacios públicos, homofobia y exclusión". Tesis de maestría. Flacso Ecuador.
- Serano, Julie. 2007. *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Berkeley: Seal Press.
- Sierra, Abel. 2013. "Cuerpos en venta: pingüerismo y masculinidad negociada en la Cuba contemporánea". *Nómadas* 38: 167 – 183.  
[http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502013000100011&Ing=es&nrm=iso](http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502013000100011&Ing=es&nrm=iso)

- Skelton, Alan. 1999. "An inclusive higher education? Gay and bisexual male teachers and the cultural politics of sexuality". *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3): 239-255. doi: 10.1080/136031199285020.
- Stanley, William. 1998. *La teoría de la economía política*. Madrid: Pirámide.
- Stolcke, Verena. 2000. "¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad?", *Política y Cultura*, 14: 25 – 60.  
[http://www.glefas.org/glefas/files/buscador/estudios%20de%20genero\\_buscador/es\\_elsexo\\_para\\_el\\_genero\\_lo\\_que\\_la\\_raza\\_para\\_la\\_etnicidad\\_verena\\_stolke.pdf](http://www.glefas.org/glefas/files/buscador/estudios%20de%20genero_buscador/es_elsexo_para_el_genero_lo_que_la_raza_para_la_etnicidad_verena_stolke.pdf)
- Tahbaz, Joseph. 2013. "Demystifying las UMAP: The Politics of Sugar, Gender, and Religion in 1960s Cuba". *Delaware Review of Latin American Studies*, 14 (2).  
<https://www.udel.edu/LAS/Vol14-2Tahbaz.html>
- Tilly, Charles. 2000. *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Vázquez, Yassiel. 2015. "Inclusiones y exclusiones en el Código de Trabajo de Cuba. Un análisis desde la ciudadanía". *Revista Economía* 67 (106): 63 – 75.  
<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/ECONOMIA/issue/view/28>
- Viveros, Mara. 2013. "Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia". *Maguaré* 27 (1): 71-104.  
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/43144/44448>
- Walras, León. 1909. "Économique et mécanique". *Bulletin de la Société Vaudoise de Sciences Naturelles* 45: 313-325.
- Weeks, Jeffrey. 1998. *Sexualidad*. Ciudad de México: Paidós.
- Wexelblatt, Robert. 1991. *Professors at play*. New Brunswick: Rutgers.