

F

O

LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

B;
i

A







LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019



LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

COGAM Colectivo LGBT+ de Madrid

C/ Puebla, 9 – 28004 Madrid Tel.: 91 522 45 17
educacion@cogam.es

www.cogam.es

Coordinación: **Jose A. M Vela**

Autoría: **Jose Antonio Martín Vela, Sara Guilló,
Mario Gatti, Pablo Rodríguez Valdés, Patricia Baeza Sánchez,
Jose Luis Ferrándiz, Julio López Santos.**

Edita **COGAM**. Madrid 2019

Diseño y creatividad: **David Álvarez Manrás**
(davidisenho@gmail.com)





LGBTFOBIA

EN LAS AULAS

2019



1. PRESENTACIÓN	6
2. PREFACIO	8
3. INTRODUCCIÓN	9
3.1. COGAM, EL COLECTIVO LGTB+ DE MADRID	9
3.2. GRUPO DE EDUCACIÓN DE COGAM	10
* POR QUÉ LOS TALLERES DE DIVERSIDAD LGBT	10
* VALORACIÓN DE LOS TALLERES POR EL ALUMNADO.	11
4. LGBTFOBIA Y EDUCACIÓN	12
4.1. EDUCACIÓN EN IGUALDAD	12
4.2. CONCEPTOS	12
* CISHETERONORMATIVIDAD	12
* DIVERSIDAD	13
* EXPRESIÓN DE GÉNERO	13
* IDENTIDAD	13
* IDENTIDAD DE GÉNERO	13
* INTERSECCIONALIDAD	14
* ORIENTACIONES AFECTIVO-SEXUALES	14
* SISTEMA SEXO-GÉNERO	14
* LGBTFOBIA	15
4.3. ¿CÓMO NOS INFLUYE ESTO COMO PERSONAS?	16
4.4. ACOSO ESCOLAR O BULLYING	17
4.4.1. DISCRIMINACIÓN Y ESTIGMA	17
4.4.2. ACOSO COMO BASE DEL SUICIDIO	18
4.4.3. CAUSAS DE SUICIDIO	19
4.5. CIBERACOSO	20
5. MARCO LEGAL	21
5.1. EDUCACIÓN Y DERECHO A LA EDUCACIÓN	21
5.2. LEYES INTERNACIONALES	21
5.3. LEYES LOCALES EDUCATIVAS	22
5.4. CONCLUSIÓN DE LA NORMATIVA LEGAL	25
6. OBJETIVOS	28
7. METODOLOGÍA	29
7.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	29
7.2. PARTICIPACIÓN DEL VOLUNTARIADO	29
7.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS	29
7.4. ELEMENTOS DE ANÁLISIS	30

8. POBLACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	32
8.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS	32
8.2. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO	34
8.2.1. GÉNERO, ORIENTACIÓN Y MENORES TRANS	34
8.2.2. IDENTIDAD DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN AFECTIVO-SEXUAL SEGÚN EL CURSO	37
8.2.2.1. <i>RESUMEN</i>	38
8.3. PREJUICIOS SOBRE LA COMUNIDAD LGBT	39
8.3.1. ALUMNADO TRANS Y PREJUICIOS	41
8.3.2. VISIBILIZACIÓN COMO MENOR LGBT	43
8.3.3. BISEXUALIDAD Y MITOS	43
8.3.4. FAMILIAS LGBT	44
8.3.5. LESBOFOBIA	45
8.3.6. HOMOFOBIA EMOCIONAL	47
8.3.7. ACEPTACIÓN EN EL AULA	49
8.3.8. PREJUICIOS SEGÚN GÉNERO, IDENTIDAD DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN	50
8.3.9. <i>RESUMEN</i>	51
8.4. AGRESIONES LGBTFOBAS	52
8.4.1. AGRESIONES VERBALES	52
8.4.2. AGRESIONES FÍSICAS	54
8.4.3. VIOLENCIA Y MASCULINIDAD	55
8.4.4. PERCEPCIÓN SOBRE LA VIOLENCIA	56
8.4.5. REACCIÓN FRENTE AL ACOSO	56
8.4.6. SALIR DEL ARMARIO EN EL AULA	57
8.4.7. <i>RESUMEN</i>	61
8.4.8. EVOLUCIÓN DE LAS AGRESIONES 2015-2018	61
8.5. ENTORNO: LA FAMILIA Y EL PROFESORADO EN EL ACOSO LGBTFOBO	62
9. CONCLUSIONES	65
* ALUMNADO LGBT	65
* PREJUICIOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	66
* ACOSO LGBTFOBO	66
* ENTORNO DEL ALUMNADO LGBT	67
* REDES SOCIALES	68
10. RECOMENDACIONES	69
11. BIBLIOGRAFÍA	70



LGTBFOBIA
EN LAS AULAS
2019



1

PRESENTACIÓN

El presente estudio se ha realizado desde COGAM, colectivo de lesbianas, gais, bisexuales y trans de Madrid, por parte del Grupo de Educación COGAM, y en concreto por el grupo de Educación. El Colectivo lleva desde su constitución como tal (1986) trabajando por los derechos del colectivo de la población LGBT.

Desde la sección de Derechos Humanos se comienza en el año 1994 la recolección de datos y la intervención en centros educativos cubriendo las necesidades de información sobre la realidad LGBT en las aulas y de trabajo sobre acoso y diversidad con el alumnado. A partir de entonces, el Grupo de Educación ha venido trabajando con los centros de la Comunidad de Madrid, proporcionando talleres de diversidad afectivo-sexual y de prevención de acoso LGBTfobo. La experiencia en educación y en población LGBT permite al grupo de Educación llegar a los centros que solicitan las intervenciones con un contenido adecuado al currículo académico del alumnado. Además, combina un acercamiento a la diversidad del colectivo basado en los Derechos Humanos, la igualdad, la convivencia pacífica y la apreciación de la diversidad con una perspectiva interseccional.

Esta labor es realizada gracias al compromiso de un voluntariado que trabaja por eliminar las situaciones de acoso de los centros educativos y por el bienestar de cientos de jóvenes. Es imposible olvidar que aún hoy en día un número significativo de menores se halla en riesgo de atentar contra su propia vida al no poder soportar las continuadas agresiones que sufre. Siendo las principales causas del acoso la LGBTfobia y los prejuicios sobre la comunidad LGBT, la sensibilización sobre esta realidad sigue siendo urgente.

De gran valía resulta el buen hacer y la dedicación que ofrecen el profesorado, el departamento de orientación y todo el equipo docente y directivo de los Centros Educativos, pues son estos los que perciben directamente la importancia de trabajar la diversidad en las aulas y aplicar la normativa educativa de Atención a la Diversidad del alumnado. Existe una gran cantidad de profesoras y profesores comprometidos con su labor educativa y con el correcto desarrollo de las y los menores en personas libres, orgullosas de los valores democráticos y respetuosas con los Derechos Humanos. Gracias a su esfuerzo, se generan espacios de aprendizaje y de producción de conocimiento general como el presente estudio.

Desde las distintas leyes educativas, se demanda la Atención a la Diversidad y a las necesidades de las y los menores de manera transversal. Asimismo, desde COGAM se ofrece una intervención experta con experiencia y altamente valorada por el alumnado. Las intervenciones son positivas para la Comunidad Educativa al completo y se ofrecen talleres dinámicos para las familias y con una serie de recursos educativos para el profesorado, pero, sin duda, es el alumnado el gran beneficiario, dado que en estos talleres es valorado en toda su diversidad a la par que se le muestran las causas del deterioro del ambiente educativo y la merma de su derecho a una vida libre de violencia. La población LGBT y la erradicación del acoso LGBTfobo es el objetivo prioritario de las intervenciones socioeducativas que realiza el Grupo de Educación de COGAM. Sin embargo, aunque son las y los menores LGBT las principales víctimas de las situaciones de bullying, todo el alumnado se beneficia de la sensibilización contra el acoso escolar, pues los ejes de acción del programa son los Derechos Humanos, la convivencia pacífica y el aprecio de la diversidad.

Desde COGAM y el Grupo de Educación, el convencimiento en el potencial de cambio y de humanidad del alumnado mueve y motiva los esfuerzos y el trabajo por construir una sociedad más justa e igualitaria. El alumnado es agente de cambio en su entorno y no solo demanda conocer la realidad diversa de la sociedad, sino también transformarla, con un poco de guía, en una sociedad cada vez más comprometida con los Derechos Humanos y los valores democráticos de la Comunidad de Madrid.

Jose A. M. Vela (Coordinador)



2

PREFACIO

EDUARDO BENITEZ

Es en este tiempo complejo en que vivimos, en el que a la mentira y a la manipulación se las llama “posverdad” y se compele a la ciudadanía a aceptarlas a cambio de poco más que una desdeñosa, a la par que interesada, deferencia por su subsistencia; este tiempo en que todo es opinable y cualquiera que sea la fundamentación que subyace al argumento parece ser apta para el debate; este tiempo en que toda racionalización y relativización del discurso disidente, cuestionador y activista, es aceptada bajo la lógica de una tautología que, sin embargo, esconde una gran falacia; este tiempo, en definitiva, en que se dan por sentadas la consecución de sus fines y las luchas del pasado parecen ya extintas e innecesarias, cuando más se precisan personas rectas, valientes, garantes de las verdades más dolorosas y dispuestas a alzar su discurso para defenderlas. Sin miedo a volver la vista al pasado y traer su memoria al presente para no cometer los mismos errores.

El Grupo de Educación de COGAM está formado por personas, ACTIVISTAS, que aúnan sus fuerzas, formación e intelectos en pos de la evidencia empírica que sirva para hacer de Madrid un lugar seguro para la juventud LGBT y proteger los derechos de la infancia. Derechos que algunos parecen empeñados en seguir vulnerando.

Eduardo Benítez Deán
(Coordinador del grupo
de investigación 2014-2016)

AITOR VILAFRANCA

Los centros educativos deberían ser un lugar seguro en el que desarrollarse intelectual, social y emocionalmente. Sin violencia ni miedo, con igualdad de trato y oportunidades. Sin embargo, seguimos lejos de este objetivo. A pesar de todos los avances sociales de las últimas décadas, salirse de la norma sigue pagándose caro en nuestros institutos. En particular, el alumnado LGBT+ está sometido a preocupantes tasas de acoso escolar (insultos, agresiones, ciberacoso...), así como a miedos, falta de información y sentimientos de desprotección por parte de profesorado y familiares.

Durante uno de los primeros talleres en los que participé como voluntario, una chica lesbiana de catorce años tuvo la valentía de salir del armario por primera vez delante de toda su clase. Todas las personas que hemos crecido sintiéndonos fuera de lo normativo sabemos el valor que eso implica, lo difícil que es vencer el miedo al rechazo y presentarse ante el mundo como quien realmente eres. Nos dijo más tarde que el taller le había ayudado a sentirse fuerte, y creo que fue entonces cuando comprendí que el cambio era posible, que tenemos el poder de mejorar nuestros espacios de convivencia y afectar a la felicidad de las personas que nos rodean. Por ella, y por tantas otras, otros y otras, no pensamos dar ni un paso atrás.

Aitor Villafranca
(Coordinador del Equipo de Investigación
durante el curso 2017/2018)





LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

3

INTRODUCCIÓN

3.1. COGAM, EL COLECTIVO LGTB+ DE MADRID

COGAM es el colectivo LGTB+ de Madrid, que nace en el año 1986 para trabajar por la igualdad real y efectiva de las personas LGBT y de su entorno, y por su plena inclusión legal y en todos los ámbitos de la vida social.

Es una asociación sin ánimo de lucro, no gubernamental, feminista, democrática, participativa, pluralista e independiente, que ha sido impulsora de diferentes legislaciones a nivel estatal y municipal relacionadas con la promoción de los derechos LGTB+, en concreto con la Ampliación del Derecho de Matrimonio a las personas de mismo sexo, la Ley de rectificación registral relativa al sexo de las personas, la Ley de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid y la Ley Integral de Protección contra la LGTBfobia y la Discriminación por Orientación e Identidad sexual en la Comunidad de Madrid.

Gracias a su historia en el activismo LGBT y los múltiples proyectos que desarrolla, es considerada no solo como una referencia esencial en Madrid, sino también un referente en todo el contexto español y de habla hispana.

Su objetivo general es la defensa de los derechos humanos especificados en la Carta de las Naciones Unidas, especialmente aquellos que se refieren al colectivo LGBT + y su entorno.

Para lograr este objetivo (que se recoge de forma más detallada en los estatutos de COGAM⁽¹⁾), se compone de diferentes áreas de intervención que recogen los diversos proyectos y actividades que desarrolla:

▼ **Servicios de información y asesoramiento: legal, sexología, psicología y promoción de la salud sexual.**

▼ **Grupos de socialización, apoyo mutuo entre pares, activismo y participación ciudadana.**

▼ **Proyectos de intervención social con personas en situación de vulnerabilidad: personas con VIH, jóvenes, víctimas de LGTBfobia, trabajadoras sexuales, menores trans y sus familias, etc.**

En el siguiente cuadro se detallan las diversas áreas de intervención en las que se desarrolla la actividad de COGAM:

Además, COGAM organiza diversas acciones para la denuncia social con el fin de la transformación en una sociedad más igualitaria, diversa, justa y equitativa. Las más visibles y conocidas son la organización del Orgullo LGTB de Madrid y el acto In Memoriam en recuerdo de los fallecidos por el virus del VIH

⁽¹⁾ www.cogam.es.

Salud

- Promoción de la salud
- Información
- Pruebas d VIH, Hepatitis C y Sífilis
- Atención a trabajadores/as del sexo
- Atención a personas con VIH y allegadas
- Acompañamientos médicos y domiciliarios
- Sensibilización
- Chemsex y adicciones
- Counseling
- Asesoramiento de PrEP y PEP
- Reparto de material preventivo a población general y espacios de sexo alternativo
- Grupo de autoapoyo de personas conVIH
- Intervenciones educativas
- Creación de redes de trabajo
- Trabajo en red
- Consecución de prestaciones y derechos sociales y sanitarios

Educación

- Talleres con alumando, profesorado, familias, profesionales de intervención psicosocial y entidades sociales
- Intervención ante bullying LGTBfóbico en centros educativos y espacios juveniles
- Formación de formadores
- Investigación
- Creación de materiales didácticos
- Formaciones empresariales en diversidad
- Transmisión de buenas prácticas
- Tutorías LGTB+
- Centro de documentación

Atención

- Información
- Atención a jóvenes
- Atención familiar
- Atención a jóvenes y menores trans
- Dinamización de grupos de socialización
- Talleres formativos
- Atención a víctimas de LGTBfobia
- Acompañamiento en denuncia
- Asesoramientos psicológico, sexológico, jurídico y de violencia intragénero
- Familias TRANSformado
- Apoyo mutuo de jóvenes TRANS

Derechos humanos

- Denuncia de vulneración de derechos
- Reclamación de derechos e igualdad
- Interlocución con agentes sociales y políticos
- Participación en foros: igualdad y diversidad

Socialización

- Bisexuales
- Transexuales
- Jóvenes
- Lesbianas
- Mayores
- Madres y Padres
- Conversación en Inglés
- Senderismo
- Espiritualidad
- Teatro

Acción

- Cultura: La Oculta
- COGAM TV
- Voluntariado
- Migrantes
- Orgullo LGTB+
- Premios Triángulo
- 1 de Diciembre: día Mundial del SIDA
- 17 de Mayo: día contra la LGTBfobia
- Días de visibilidad: Trans, Bi, Lesbianas...
- Apoyo a otros colectivos: 8M, 1-Mayo...
- Internet y redes sociales
- Revista Entiendes



3.2. GRUPO DE EDUCACIÓN DE COGAM

COGAM tiene una amplia experiencia realizando intervenciones socioeducativas, ya que desde 1994 lleva a cabo este tipo de talleres en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Esta labor educativa nace estrechamente vinculada a la investigación, dado que desde entonces se recoge información cuantitativa y cualitativa que ha permitido monitorizar y analizar el acoso escolar LGBTfobo.

Gracias a estas intervenciones, podemos afirmar que 40.000 escolares han sido atendidos en el último lustro, y más de 750 familiares, 600 docentes y otros profesionales que intervienen con la infancia en los dos últimos años.

▼ Por qué los talleres de diversidad LGBT

Cuando COGAM Educación realizó su estudio de 2013, pudo comprobar que, pese a que la mayoría de los jóvenes son tolerantes con la diversidad LGBT, existía una continuidad en las actitudes homófobas, pues más de un 32% de los estudiantes sostenía que las personas LGBT sufrían discriminación. El grado de discriminación se mantuvo en el estudio de 2015, pero la proporción de los que creían que se les trataba igual que a los demás pasó del 25% al 38%, en tanto que los que no sabían se redujo de 43% a 28 %.

Un efecto de ello es que, cuando se pregunta si saldrían del armario en su clase en caso de ser LGBT, hay un tercio tanto en 2013 como en 2015 que no lo haría. Sin embargo, los que creen que sí lo harían pasan del 24% al 30%, reduciéndose el porcentaje de los que no lo saben. En el presente estudio (2018) se constata que la cifra aumenta al 33%. Es decir, que se produce una mejora en las proporciones de estos datos que, si bien no podemos sostener que se deba exclusivamente a la participación en talleres, sí podemos inferir que ellos contribuyen a ese resultado. La realización de los talleres permite detectar casos concretos de institutos donde había mayor LGBTfobia, reducirla al hacer los talleres, y dar herramientas a sus autoridades para seguir combatiéndola a medio plazo.

La cuestión clave es si la educación de los menores debe centrarse en la igualdad. Parece razonable que, si como adultos van a ser considerados iguales ante la ley, aprendan a tratarse como iguales desde edades tempranas. Esa educación en la igualdad dentro de la diversidad es transversal a todas las interseccionalidades y contribuye a construir una sociedad más cohesionada.

▼ Valoración de los talleres por el alumnado

Una de las realidades que afianza la continuidad de las intervenciones socioeducativas es el gran valor conferido por el propio alumnado. Año tras año, las y los estudiantes reciben los talleres con interés, valiosos debates y aun más importantes reflexiones.

Sin duda, debido a la especial atención que se dedica a las necesidades de las y los menores y a la mejora continua de los talleres impartidos, la valoración de estos es muy alta.

El alumnado puntúa la realización y los contenidos de los talleres recibidos tras la finalización. El cuestionario en el que se basa este estudio incorpora tres cuestiones sobre la participación, el interés de los contenidos y la intervención del voluntariado, permitiendo la puntuación sobre una escala de 10. La media de estas valoraciones, de entre 7.408 encuestas, resulta como sigue:

La
participación
de los ALUMNOS/AS
ha sido POSITIVA

8,31

El taller
me ha PARECIDO
interesante

9,21

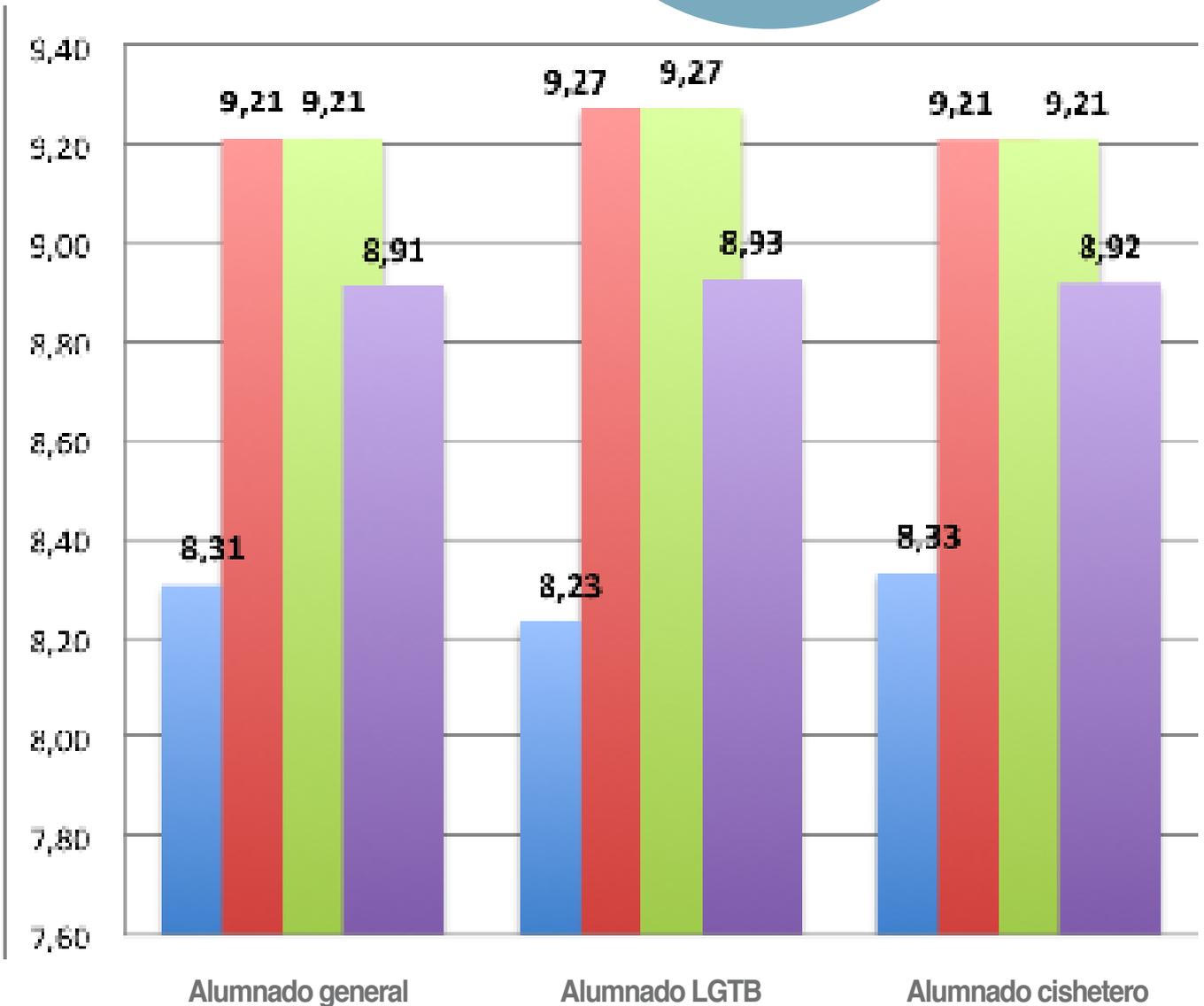
¿Cómo valoras
qué tal ha
IMPARTIDO
el taller el
voluntariado?

9,21

Media de valoración de las intervenciones por parte del alumnado

Escala de 1 a 10

- La participación de los alumno/as ha sido positiva
- El taller me ha parecido interesante y útil
- ¿Cómo valoras que tal ha impartido el taller el voluntariado?
- Media total



En general, tanto entre la población LGBT como entre los menores cisheterosexuales, la valoración media es un 8,91 sobre 10, lo que muestra la valoración positiva y el aprecio por parte del alumnado de las intervenciones que realiza el Grupo de Educación de COGAM ●FIN



4

LGTBFOBIA

Y EDUCACIÓN

4.1. EDUCACIÓN EN IGUALDAD

La conveniencia de un ambiente pacífico se acentúa al constatarse que la violencia padecida por las y los menores les genera un trauma de graves secuelas, como una mayor posibilidad de sufrir ciertos problemas sociales, emocionales y cognitivos, que pueden perdurar toda la vida y generar elevados riesgos de exclusión social (COGAM-FELGTB, 2012).

De entre las principales consecuencias derivadas de la violencia que recibe la población LGBT en las aulas, destaca el alejamiento de la institución educativa al transformarse esta en una expresión de agresión y acoso. El alumnado que lo sufre ve resentidos sus derechos al impedírsele una vida libre de violencia y el acceso a la educación. El centro se transforma de espacio educativo en espacio de violencia y de miedo, expulsando a estas y estos menores del sistema.

Ese trauma no es, empero, patrimonio de los directamente afectados por los insultos y golpes, sino también de quienes son testigos, lo que deteriora el ambiente educativo y pone en cuestión los valores constitucionales de convivencia e igualdad que la educación debe transmitir. La construcción de una sociedad inclusiva requiere acompañar la igualdad legal con acciones concretas para evitar que las nuevas generaciones reciban tanto viejos como nuevos prejuicios, algo compatible con favorecer la evolución de las mentalidades en las generaciones en que ciertos prejuicios están ya anclados.

Resulta fundamental la convivencia de personas diversas y variadas características en el ámbito educativo, que reciban su educación en condiciones de igualdad, pues los centros educativos deben ser un espacio cuidado donde convivan con respeto personas de distinta procedencia, clase social, tipos de cuerpo y orientación sexo-afectiva e identidad de género.

La diversidad sexo-afectiva y de identidad de género es algo visible cotidianamente, más aun en las sociedades occidentales. Las últimas décadas

se ha podido asistir una reversión de las políticas de represión y discriminación del colectivo LGBT, y el creciente respeto ha ido acompañado de cambios y reformas legales con la igualdad como base. Sin embargo, al observar las discriminaciones remanentes, la igualdad legal no es equivalente a igualdad real, pues siguen manifestándose en la sociedad conductas racistas, sexistas, xenófobas y LGBTfobas, corroboradas a nivel europeo por el Informe Takács (ILGA, 2006), donde se relacionaba de forma directa el acoso por homofobia con el fracaso escolar, el bajo rendimiento académico y una serie de consecuencias psíquicas graves.

4.2. CONCEPTOS

▼ Cisheteronormatividad

La normatividad es la tendencia a reducir a las personas y sus identidades en torno a lo que se considera normal y mayoritario. La cisheteronormatividad, por lo tanto, responde a una orientación sexual concreta, la heterosexual, y a una identidad de género determinada, en la que se corresponden el género y el sexo. Así pues, solo se perciben como correctas las identidades cis y la heterosexualidad.

Adicionalmente, se tiene la percepción de que aquello que es común es lo normal y, por ello, lo normativo. Es decir, se debe ser normal, como la mayoría, negando la realidad diversa de la sociedad. Esta normatividad tiene una especial incidencia en algunos rasgos cargados moralmente.

▼ Diversidad

El concepto de diversidad que se utiliza a lo largo del documento se refiere a la idea integradora de las diferencias de cada individuo respecto a otros. Estas incluyen diferencias culturales (lengua, religión, etc.), físicas (alturas, complejiones, etc.), de capacidad (coeficiente intelectual, discapacidad motora, etc.), o de orientación afectivo-sexual y de identidad de género (alumnado

homosexual, trans o de expresión de género no normativa). Existen infinitas diferencias por cada alumna o alumno siendo las dimensiones más presentes las mencionadas.

▼ Expresión de género

Es la manera de expresar la identidad de género que tiene cada persona. Se considera que una mujer ha de expresarse de manera femenina y un varón lo ha de hacer de manera masculina. Pero puede darse que algunos hombres tengan expresiones de género más femeninas (conciliadores, cuidadores, sensibles, etc.) o algunas mujeres expresiones de género masculinas (fuertes, dominantes, líderes, etc.).

Lo importante de este concepto es que la expresión de género es independiente de la identidad de género, por lo que no se puede inferir la identidad de género de un menor porque le gusten los unicornios, los dinosaurios, las pinzas para el pelo o las herramientas de construcción.

▼ Identidad

Es la percepción de ser una persona en concreto determinada por un conjunto de rasgos o características que la diferencian de otras. Existe un conjunto de categorías con las que las personas se identifican, y cada una de ellas está concernida por identidades múltiples, como las religiosas, las nacionales, etc.

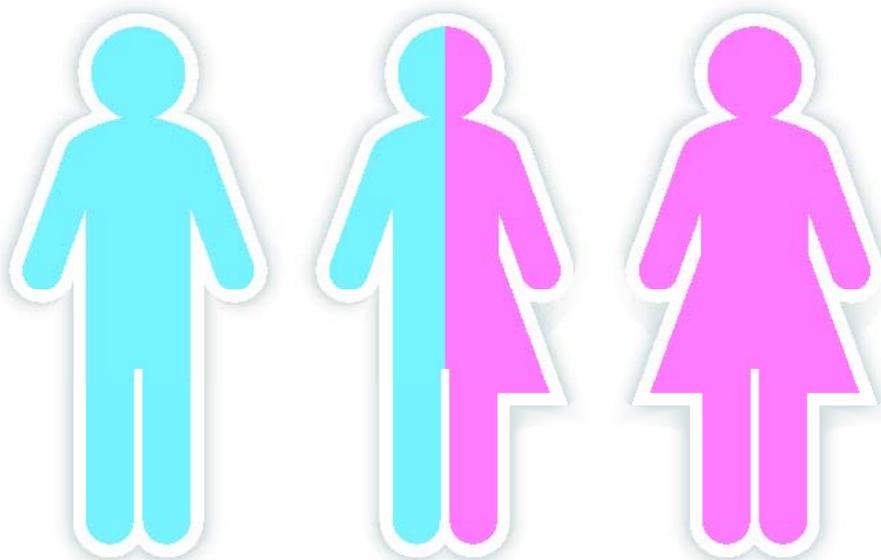
▼ Identidad de género

Es la percepción de uno mismo en relación con el género que siente como suyo. La mayoría de la población siente una identidad de género que se corresponde con lo que espera la sociedad respecto al sexo biológico asignado al nacer (por ejemplo, las personas que nacen con vagina son identificadas como mujeres y con lo femenino).

Cisgénero: no es en sí misma una identidad. Surge a partir de la difusión del concepto trans* por oposición. Se utiliza a menudo el término (la abreviación/ el término abreviado) cis. Es la identificación con el género asignado al nacer y se da en la mayor parte de la población.

Trans: es la persona que se identifica con un género distinto al asignado al nacer. Demanda la identificación con su género sentido. Por ejemplo, una criatura que nace con vulva pero se identifica con el género masculino, por lo que será un niño trans. Anteriormente se diferenciaba entre personas transgénero y transexuales según desearan adecuar quirúrgicamente su cuerpo a su identidad de género o no. Actualmente no se usa esta diferencia.

Personas no binarias ⁽²⁾: son quienes no se sienten identificadas ni con el género femenino ni masculino. Se refieren a sí mismas a través de innovaciones gramaticales, como la sustitución de las desinencias de género gramatical tradicionales -a y -o por una variante -e.



⁽²⁾ En el estudio no se han recogido personas de género fluido.



▼ Interseccionalidad

Es la percepción global de las múltiples realidades que construyen la identidad de una persona. Especialmente por aquellas que puedan estar cargadas por discriminación social. Por ejemplo, una mujer lesbiana, pobre y migrante.

▼ Orientaciones afectivo-sexuales

En nuestra sociedad se tiene previsto que, dado un sexo y el género correspondiente, la persona desee a otra del sexo contrario. A esta orientación sexo-afectiva se la denomina “heterosexualidad”, pero existen otras. Las orientaciones que se manejan en este informe son las siguientes:

Heterosexualidad:

atracción sexual o romántica hacia personas del otro género. Por ejemplo, chicas que se enamoran de chicos y chicos que se enamoran de chicas.

Homosexualidad:

atracción sexual o romántica hacia personas del mismo género. Por ejemplo, chicas que se enamoran de chicas (lesbianas), o chicos que se enamoran de chicos (gais).

Bisexualidad:

atracción sexual o romántica hacia personas del mismo género o del otro género. La pansexualidad es tomada en este informe como sinónimo de bisexualidad.

A finales del siglo XIX se creía que la heterosexualidad era la única orientación “normal”, mientras que las demás eran excepciones que deberían ser explicadas y corregidas. La represión que ejercida hasta bien avanzado el siglo XX sobre ellas. Sin embargo, hace casi 30 años que la OMS dejó de considerar la homosexualidad como una enfermedad mental, después de descartar que pudiera ser “curada”. La APA⁽³⁾, por su parte, ya lo había hecho en 1973. Entre otros métodos, se había intentado corregir con hormonas, tanto del mismo como de distinto sexo (castración química), electroshocks, terapias aversivas, cirugías del hipotálamo, etc., sin que dieran resultado⁽⁴⁾.

Hoy se sabe que las “terapias reparadoras” no pueden cambiar la orientación afectivo-sexual. Sin embargo, sí aumentan las probabilidades de sufrir depresión y las tentativas de suicidio. Bayle (2008) expone que la literatura científica evidencia que es casi imposible cambiar la orientación sexual de una forma sana sin importantes desajustes sociales o trastornos depresivos

▼ Sistema sexo-género

Se trata de una relación entre la concepción biológica del sexo y la atribución sexual del género, pues hay una parte biológica que se manifiesta en los genitales que llamamos sexo, y una parte cultural que asigna el género (ser mujer u hombre) a partir de ser leído con ese sexo por la sociedad.

Se denomina “sistema” porque genera diferenciaciones culturales en torno a rasgos físicos y luego a fin de organizar la sociedad a partir de estas. Es decir, desde la designación como hombre o mujer, se forman unas expectativas sociales con respecto a lo que se puede esperar de cada persona (por ejemplo, que el hombre tenga un trabajo remunerado y que la mujer se dedique a los cuidados, en general sin compensación económica). Al nacer se educa diferenciadamente al bebé según sea niña o niño. En función de ello, se le socializa esperando que cumpla con los roles y estereotipos de género pre-establecidos. El género es, por consiguiente, una construcción sociocultural variable

⁽³⁾ Siglas de la Asociación Americana de Psiquiatría.

⁽⁴⁾ Desde la pseudociencia, se intentaron las “terapias reparadoras”, que buscaban aniquilar los deseos homosexuales en personas homosexuales y bisexuales, por ser contrarios a mandatos bíblicos, sobre todo del Levítico (18, 22), pese a que otros mandatos del Levítico son ignorados sin mayor complicación.

▼ **LGBTfobia**

Es el rechazo, odio y desprecio hacia las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans y, en general, hacia cualquiera que no cumpla con los roles de género establecidos. Es el rechazo a la diversidad. Opera de manera personal (como la injuria), institucional (las normas estatales que imponen la discriminación contra las personas LGBT), por acción y por omisión (permanecer indiferente a las agresiones a personas LGBT). Tal actitud no es congénita, sino que se trata de un sentimiento aprendido de rechazo hacia este colectivo, lo que genera una serie de prejuicios que no son solo padecidos por sus integrantes, sino también por el alumnado heterosexual.

Homofobia:

rechazo y odio hacia las personas homosexuales. Debido a la mayor visibilidad masculina, resulta posible que la cantidad de actitudes negativas y agresiones físicas por motivo de la orientación afectivo-sexual sea mayor hacia los gais que la producida sobre las demás siglas del colectivo LGBT.

Lesbofobia:

las lesbianas sufren una doble discriminación por el hecho de su género y de su orientación, al igual que ocurre con las mujeres trans y las mujeres bisexuales. Debido al machismo imperante en la sociedad, las mujeres lesbianas han pasado de no existir en el imaginario sexual colectivo a verse representadas de una forma hipersexualizada en las fantasías heterosexuales masculinas. Se recomienda la utilización del término específico de lesbofobia para visibilizar a las mujeres invisibilizadas tras la suposición de que la homofobia solo atañe a hombres.

Bifobia:

las personas bisexuales pueden sufrir rechazo o negación de su condición tanto por parte de los heterosexuales como de los integrantes del propio colectivo. El desconocimiento generalizado de esta orientación afectivo-sexual y la falta de referentes propician la invisibilidad de las personas bisexuales tanto en políticas sociales como en medios de información.

Transfobia:

las personas trans, debido a la propia transgresión del binarismo sexo-género que han llevado a cabo, sufren una virulenta forma de odio⁽⁵⁾. La dificultad de ser aceptadas hace que para muchas personas trans la visibilidad sea obligatoria y continua. El riesgo de sufrir agresiones e incompreensión es mayor en proporción con el resto de integrantes del colectivo LGBT.

Muchas veces, el género asignado al nacer es definitivo para la ley y la administración pública, por lo que los trámites administrativos se vuelven extremadamente dificultosos al diferir la realidad del género expresado con el sexo inscrito en documentos oficiales. Únicamente con un diagnóstico de disforia de género (que patologiza a la persona) se pueden iniciar los trámites de cambio de sexo en el DNI.

Esta necesidad obliga a las personas trans a iniciar un largo proceso en el sistema de la Seguridad Social para que un profesional les recete el uso de hormonas de por vida. A nivel laboral, la disonancia entre el sexo oficial y el sentido por la persona y los prejuicios sociales existentes dificultan su contratación, empujando a muchas personas a la marginalidad. Para algunos jóvenes trans los centros escolares se convierten en entornos hostiles, motivo por el que pueden arrastrar una falta de titulaciones adicional, empeorando su empleabilidad y, de este modo, su autonomía.

⁽⁵⁾ Cuanto más visible es la identidad trans de la persona, más expuesta está a la violencia. Es decir, cuanto más reconocible sea que la persona es trans y no cis, mayor riesgo de agresiones.



4.3. ¿CÓMO NOS INFLUYE ESTO COMO PERSONAS?

Por un lado, para identificarnos con una categoría, debemos contrastar eso que se le atribuye socialmente a esta con nuestra experiencia subjetiva, es decir, lo que cada uno de nosotros experimenta cada persona en su propio cuerpo. Por otro lado, necesitamos que los demás nos identifiquen como tales para sentirnos totalmente integrados y concernidos por la etiqueta. Lo que no necesitamos, sin embargo, es cumplir con todos los estereotipos atribuidos a cada categoría.

En un aula, cuando insultan cuando se profieren insultos como “mariquita” o “marimacho”, a menudo se está contribuyendo a imponer una identidad a la víctima. Además, se transmite que esa identidad es negativa al generar humillación y vergüenza. Ese mensaje llega, además, a todos quienes lo escuchan, que también se verán afectados de una determinada forma. Luego, cada persona deberá indagar qué implica esa injuria, y ver en su interior si sus vivencias son acordes con asumir esa identidad, o desecharla por equivocada. También verá qué debe hacer para evitar tener que exponerse a ese insulto, como por ejemplo, participar en los rituales de masculinidad o feminidad aceptados en su grupo.

En la medida en que las personas tenemos más clara nuestra identidad, tenemos más fácil nuestra liberación, afirma Bourdieu en “La dominación masculina” (2000). Ello es debido a que necesitamos habitar la categoría –sentirla propia –, para resignificarla. No es lo mismo que me digan que soy lesbiana y me atribuyan una serie de estereotipos a que yo me apropie de ser lesbiana y lo sea a mi manera.

En cada persona, esa identidad va variando en el tiempo porque se produce por un proceso de identificaciones sucesivas. Las identificaciones son facilitadas por la presencia de referentes, de ahí que resulte de suma importancia la visibilidad: al mostrar personas concretas, se permite contrastar cada uno de los contenidos dados a cada categoría y con ello aumentar el grado de libertad con que cada persona la vive.

Las personas que se identifican con el género asignado al nacer reciben el nombre de personas cis o cisgénero. Todas las demás pueden ser englobadas como identidades trans. Este término abarca diferentes conceptos. Las personas transgénero, transexuales y no binarias están incluidas dentro de este término. Tienen en común que no están conformes con el género que se les asignó al nacer.

Estas personas sufren el mayor nivel de discriminación y violencia de todo el colectivo LGBT. Además, experimentan una patologización desde las instituciones (por parte de los profesionales de la salud mental, por poner un caso), o la sociedad en general, por identificar su género como lo sienten y no como es leído desde el exterior. Todas las personas trans desean y merecen ser tratadas de acuerdo con el género sentido por ellas. La identidad trans no es una orientación sexual. Las personas transexuales y transgénero, pueden ser bisexuales, homosexuales o heterosexuales.

La OMS (Organización Mundial de la Salud) y la APA (Asociación Psiquiátrica Americana) patologizan a las personas trans al diagnosticarles disforia de género, equiparando su casuística a trastornos tales como la pedofilia o la cleptomanía. El uso del término trans está actualmente sujeto a discusión como también lo están las categorizaciones que se establecen y los límites entre unas y otras.

4.4. ACOSO ESCOLAR O BULLYING

El uso indiscriminado de prejuicios y estereotipos facilitan la inferiorización del diferente, dejando así de ser considerado como igual. El primer efecto es la segregación, que hace que muchas personas no se sientan realmente parte de su clase, sea porque no las incluyen en actividades comunes, sea porque no las tratan en condiciones de igualdad, o por algún otro trato discriminatorio. La persona apartada se siente marginada, discriminada, y paso previo a cualquier agresión física.

A partir de la educación infantil, el cuestionamiento del género es el disparador más importante de las burlas, las injurias y la exclusión. Es decir, que se producen comportamientos de acoso y LGBTfobia que se revelan como factores relevantes para impedir la correcta formación de los menores en las instituciones educativas.

Esas burlas e insultos son incluso banalizados desde fuera. Sin embargo, cuando alguien se burla de otra persona, sea por razones de origen, etnia, estado físico, llevar gafas o diversidad sexual y/o de género, transmite dos mensajes: uno, que la persona burlada es anormal, y dos, que la persona que burla está por encima de quien es burlada, es decir, que se consagra la desigualdad entre los/as intervinientes (Eribon, 2001).

El estudio llevado a cabo por COGAM Educación en 2012, “Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGBT” muestra la importancia de contar con apoyo familiar para no caer en la desesperanza previa al intento. Lamentablemente, también reseñaba que menos del 30% compartía con algún familiar el acoso, y que un cuarto de ellos tuvo como respuesta la oposición de la familia o el silencio.

4.4.1. Discriminación y estigma

Escarnecer a alguien con la excusa de su diversidad afectivo-sexual o de género enrarece el ambiente educativo, al lanzar el mensaje de que ese escarnio va a alcanzar a cualquiera que muestre rasgos similares a los que lo motivaron. Unos serán los estigmatizados, y otros, los estigmatizables (“Estigma”. Goffman, 2010). Si alguien defiende a quien sufre burlas por razón de su físico, ello no lo expone a ser atacado por esos mismos motivos, lo que sí ocurre con quien defiende a las personas atacadas por diversidad afectivo-sexual o de género. Nos parece relevante destacar que cualquier niña o niño que sufra burlas debería poder contar con el respaldo de su familia, y en muchos casos así ocurre. Sin embargo, en las injurias originadas en una supuesta diversidad sexual y de género, es menos frecuente que la criatura afectada se atreva a comunicarla o comentarla a sus padres, dado el miedo que genera la posibilidad de no ser aceptada por ellos con esa diferencia. En todas las otras discriminaciones es más fácil para las y los estudiantes dar por descontado el apoyo familiar.

El INJUVE en 2010 estudió las opiniones y actitudes de los adolescentes españoles en torno a la diversidad sexo-afectiva, haciendo hincapié en los estereotipos y prejuicios sobre las personas LGBT (Santoro, 2010). Señaló que, pese a los avances en la tolerancia de los años subsiguientes a la promulgación del derecho al matrimonio igualitario hacia la población LGBT, eran cotidianos los comportamientos y las actitudes homófobas, vinculados con casos de exclusión, acoso escolar y violencias física y psíquica entre las y los adolescentes.

Dicho informe incluso asevera que la violencia o su amenaza están presentes constantemente, aunque las instituciones ignoran ese tipo de agresiones y el cuerpo docente evita tratar los temas de diversidad sexo-afectiva. Asimismo, al discriminar por subgrupos, constata que, si bien las personas homosexuales tienen las cosas difíciles, las transexuales son las que más rechazo y falta de empatía sufren, y que las bisexuales son las más incomprendidas.

4.4.2. Acoso como base del suicidio

Según puede comprobarse en el apartado AGRESIONES LGBTFOBIAS del presente estudio, las situaciones de acoso experimentadas tanto por aquellas personas pertenecientes al colectivo como por las que vienen consideradas como tales por el mero hecho de no responder a las expectativas y estereotipos de género de la sociedad son numerosas y, por desgracia, no hacen más que incrementarse con el paso del tiempo⁽⁶⁾. Esta es la punta de un iceberg cuyo sostén se encuentra, en gran medida, en el propio sistema educativo, donde el sector de la población más vulnerable, la juventud, pasa la mayor parte de su tiempo.

Son numerosos los estudios, bien nacionales bien internacionales, que avalan la existencia del acoso escolar en los centros educativos, con una mayor virulencia hacia la población LGBT en lo que representa manifiestos delitos de odio y que, en última instancia, conlleva un **elevado riesgo de suicidio ante la imposibilidad de escapar de esa situación**, siendo las personas transexuales, transgénero y no binarias las más susceptibles de verse afectadas por los prejuicios de la sociedad con respecto a su condición.

Para la elaboración de esta sección se han tomado referencias sobre el informe llevado a cabo por la FELGTB en el año 2012 y en el anterior estudio del grupo de Educación de COGAM, referido al curso 2015. En el primero de ellos se recoge que de los más de seiscientos menores de 25 años encuestados que admitían haber sufrido algún tipo de acoso en el ámbito educativo, el 43% había llegado a plantearse la idea de suicidarse, el 35% lo había planificado, y el 17% lo había intentado en, al menos, una ocasión. De este modo, el acoso sufrido por los jóvenes del colectivo se debe a los prejuicios sobre la Diversidad Sexual y de Género (DSG) existentes en el propio sistema, casi de manera intrínseca a él, al ser un reflejo de la sociedad a pequeña escala. ▶▶▶

⁽⁶⁾ cf. el informe anual del Observatorio madrileño contra la homofobia, bifobia y transfobia, en el que se contabilizaron 345 agresiones en el año 2018, una cifra que, sin embargo, no representa la cantidad total de incidencias, al no denunciarse la mayor parte de ellas (<https://contraelodio.org/wp/informe/>).



LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

►►► Los centros no resultan seguros o acogedores para los menores, ya que, si bien parece innegable el incremento de la aceptación del colectivo por parte de la sociedad en los últimos años, los colegios e institutos, generalmente, no disponen de programas de integración y atención a la diversidad que atajen las situaciones de acoso o que velen por la protección de los menores ante las situaciones descritas, lo que se traduce en un aumento de agresiones que, además, encuentran una respuesta de apoyo o simpatía en ciertos sectores sociopolíticos.

- Los estudios consultados avalan, especialmente, dos cuestiones sumamente importantes:
- Que en no pocas ocasiones, las **agresiones sufridas** no solo no encuentran respuesta por parte de la comunidad educativa y, en concreto, del profesorado, sino que **vienen fomentadas y avaladas por este mediante la displicencia y la LGTBfobia presentes en su discurso.**
- Que las **situaciones de acoso repercuten de forma negativa en el rendimiento académico del alumnado**, lo que provoca una mayor tasa de fracaso escolar que podría ser combatida si se dispusiera de los medios teóricos y prácticos existentes, avalados por las leyes autonómicas y estatales.

A partir de las encuestas que el grupo de Educación de COGAM recoge en los centros en los que imparte sus talleres, se constatan varios hechos destacables:

- Por un lado, la aceptación de las personas integrantes del colectivo LGBT ha ido en aumento año tras año, lo que confirma la importancia de la labor de las diversas organizaciones e instituciones en la integración de todas las minorías.
- Por el otro, la existencia de un remanente sector de la sociedad que no las acepta que, aunque ve reducido su número, no deja de suponer un porcentaje destacado, al ser justamente el que lleva a cabo las agresiones y actuaciones contra aquellas.
- Además, el número de estudiantes que reconocen haber sufrido, directa o indirectamente, algún episodio de acoso o agresión es un 3% del total, de los que al menos la mitad se dice

heterosexuales, lo que implica la pervivencia de unos prejuicios y estereotipos de masculinidad ciertamente tóxicos e inviables.

4.4.3. Causas del suicidio

Cuando el acoso verbal o físico ya ha dado paso a unas dinámicas de agresiones, aislamiento e incompreensión que resultan fatales para la estabilidad psicológica del menor, la única solución que este contempla es la del suicidio, una actuación que, por desgracia, afecta, según las estimaciones, en torno al 20% de las víctimas. A nadie puede ni debe olvidársele el nombre de Thalía, Ekai o Alan, menores transexuales⁽⁷⁾ que pusieron fin a sus vidas por el acoso de sus compañeros de instituto que representan las aún mayores dificultades que afrontan las personas trans y no binarias, por ser sus condicionantes físicos más “visibles”, lo que implica convertirse en el centro de atención no deseado de los acosadores.

Los sondeos revelan que el apoyo recibido tanto por el profesorado como por las familias no es, ni mucho menos, el adecuado, puesto que apenas un 57% de los encuestados declara, con la respuesta “Totalmente de acuerdo”, confiar en la reacción de su familia si perteneciera al colectivo o saliera del armario, porcentaje que se eleva a un 59% si hablamos de la confianza en los docentes.

Al oprobio público que recae sobre los menores no heterosexuales – o no normativos –, se añade muchas veces la vergüenza propia al reconocer algo que saben que puede acarrearles una serie de problemas, el miedo, claramente justificado ante las realidades contempladas, y el sentimiento de soledad, pues también es frecuente el aislamiento de estos jóvenes por parte de los agresores y de la masa pasiva que no interviene ante una situación de acoso.

⁽⁷⁾ Es posible conocer más sobre los casos con los artículos publicados en línea:

<https://www.publico.es/sociedad/transfobia-suicidio-adolescente-trans-conmocionamostoles-son-asesinatos-sociales-e-institucionales.html>

<https://www.elmundo.es/sociedad/2015/12/30/5682ca5322601d8c0f8b4632.html>

(Última consulta 25-09-2019)

El principal mecanismo de acoso es siempre el verbal, el más rápido de todos y por el que se empieza (en el caso de los chicos, por no ser “lo suficientemente masculinos”; en el caso de las chicas, por lo contrario); **le sigue el aislamiento**, la indefensión de separar a la víctima de sus potenciales aliados mediante el contagio de los insultos o las amenazas; **finalmente llega la agresión física**. A todo ello debe añadirse la continuación que supone el uso de las redes sociales en las dinámicas de acoso, puesto que este ya no cesa en el momento en que los menores abandonan el recinto escolar, sino que se convierte en una situación constante e ininterrumpida de la que no les resulta sencillo evadirse.

El acoso prolongado en el tiempo termina por desencadenar la desesperanza hacia el futuro y el odio a uno mismo

4.5. CIBERACOSO

El ciberacoso o cyberbullying se define como un ejercicio de abuso realizado a través de canales tecnológicos, lo que permite la emisión de múltiples modalidades de acoso y auténtico maltrato, por lo que se establece así como una problemática tan actual en las aulas como el acoso tradicional mismo.

Pese a que los dos tipos se encuentran más que presentes, son relativamente pocas las propuestas que emanan tanto de la sociedad en su conjunto como de las instituciones educativas en singular. Pocas son las herramientas con las que contamos para poder frenar este tipo de acoso en las aulas, no hablar ya del acoso a través de las redes sociales en donde un gran aliciente para el ejercicio de este tipo de acoso virtual es la sensación de completa anonimidad tras una pantalla, nada más lejos de la realidad.

El acoso busca el desequilibrio de poder psicológico y/o social en beneficio del agresor y en detrimento de la víctima, además de ser acciones intencionadas para causar daño. Sin embargo, el fenómeno del acoso virtual resulta más complejo en tanto en cuanto su reciente puesta en escena supone un cierto grado de conocimiento sobre nuevas tecnologías para hacer efectiva la situación de abuso.

Las agresiones se dan en el espacio escolar pero se continúan fuera del centro escolar y de una forma de agresión indirecta, en ocasiones sin poder identificar agresores. Mientras que el acoso tradicional se caracteriza por producirse dentro del recinto educativo o en espacios delimitados las ciberagresiones dejan de tener marco recibéndose en todo momento y en cualquier lugar por medio de las aplicaciones de redes sociales. Finalmente, resulta de suma relevancia mencionar cómo la figura de los espectadores se encuentra mucho más presente en esta tipología de acoso que en el bullying tradicional pues pueden ampliarse por medio de las redes sin límite. Aumentando también el daño a la víctima.

Las redes sociales son un elemento crucial para el desarrollo actual de las y los adolescentes. Aun más para la comunidad LGBT que en múltiples ocasiones tiene que buscar referentes en espacios alejados de su entorno analógico. En ocasiones, las y los adolescentes viven situaciones de **aislamiento** y las redes son el único remedio frente a su soledad. Al mismo tiempo, el colectivo LGBT puede ser expuesto a una **violencia indirecta** de notorio alcance con grandes daños para la construcción de la identidad y la autoestima, semejante al que sufre la gran mayoría del colectivo femenino en la red: una constante crítica sexualizadora que conduce a una sobreexposición **discriminatoria** por condición de identidad y/o diversidad afectivo-sexual a través de las redes sociales.

Con motivo del enorme volumen que esta **problemática social** está adquiriendo en la actualidad, en España se han intensificado los protocolos de mediación y, posteriormente, intervención, actuación, para la particularidad del acoso escolar cibernético⁽⁸⁾. La complejidad de la problemática en ocasiones deja escapar las características del acoso por motivos de LGBTfobia. ● FIN

⁽⁸⁾ Como ejemplo se puede ver el Modelo Inserte de mediación escolar para el desarrollo de competencias sociocognitivas y emocionales como recurso de prevención de acoso tanto a nivel escolar como virtual, o la plataforma Ciberresponsales, Red social de jóvenes periodistas, un blog a gran escala en donde se fomenta la expresión escrita a la par que el uso de la TIC en un entorno seguro, acompañados, en todo momento, por educadores especializados en función de la temática -en donde la etiqueta '#acoso escolar' es una de las más utilizadas- sobre la que se expresan. Otros programas de ayuda al acoso virtual son ConRed (2012) y CyberProgram 2.0 (2015)



5

MARCO LEGAL

5.1. EDUCACIÓN Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Todos los niños y las niñas tienen derecho a recibir educación. Su importancia es tal que la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU (ONU, 1989), dispone que los Estados tomarán las medidas para encaminar la educación de los/as menores a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades e inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales” y “de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas [...]” (art. 29), lo que incluye el respeto hacia los semejantes en su diversidad. Es decir que el proceso educativo debe garantizar los derechos de los menores, así como promover el desarrollo de las capacidades de la totalidad de ellos/as, sin exclusiones.

El reino de España consagra la educación como uno de los derechos del menor, lo recoge en la Constitución de 1978 y también en la Ley de Educación, LOMCE, de 2013. La Constitución considera que la etapa de educación obligatoria es el momento más adecuado para que los futuros ciudadanos incorporen los principios democráticos que pondrán los cimientos para la convivencia, y el ejercicio de los derechos y las libertades fundamentales (Artículo 27, Constitución Española).

Sobre el clima que debe reinar en las instituciones educativas, un estudio de 2006, de Naciones Unidas sobre violencia contra la infancia sostiene que dado que las y los menores pasan más tiempo en las instituciones educativas que en sus hogares, protegerlos de la violencia en los centros es prioritario. Entre las formas de violencia a la que están expuestos, está el acoso entre compañeros, entre cuyas manifestaciones están la violencia de género y la homofobia. (Pichardo, 2009).

La necesidad de un clima sin violencia en las instituciones educativas fue reforzado por la resolución 17/19 de 2011 del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, enfatizando la necesidad de implementar medidas para poner fin a la violencia y la discriminación, incluyendo expresamente las que se excusaban en la orientación sexual y la identidad de género, a las que están especialmente expuestas, –pero no en exclusiva– las personas LGBT. Posteriormente, el 26/09/2014 volvió a aprobar una resolución pidiendo a todas las naciones que protejan los derechos de las personas independientemente de su identidad sexual.







5.2. LEYES INTERNACIONALES

La Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de Naciones Unidas, 10 de diciembre de 1948) sienta las bases a nivel internacional en la prohibición de cualquier tipo de discriminación, al establecer como principios básicos que todas las personas son iguales en dignidad y derechos, por lo que deben ser igualmente protegidas por la ley. Esta Declaración no recoge de manera exhaustiva las diversas fuentes de discriminación posibles, aunque establece de manera intencional los motivos de discriminación de manera abierta, mediante el uso de la frase “cualquier otra condición social”.

En junio de 1997 se reconoce de manera explícita los derechos de las personas LGBT+ gracias a la **Declaración Universal de Derechos Sexuales**, adoptada por el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en España. En ella, se establece la sexualidad como una parte integral de la personalidad y un derecho humano. Entre sus once principios, cabe destacar el derecho a la equidad sexual, referido “a la oposición a todas las formas de discriminación por razones de sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión o discapacidad física, psíquica o sensorial”, ya que hace referencia explícita a la necesidad de protección ante la discriminación hacia las diversidad sexo-afectiva.

Otro hito de suma relevancia en el reconocimiento de los derechos del colectivo LGBT+ es la Conferencia Internacional sobre los derechos humanos de las personas LGBTQ, celebrada en 2006 en Quebec, que tuvo como resultado la **Declaración de Montreal sobre los Derechos Humanos de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales**. Esta declaración delimita los derechos y libertades fundamentales del colectivo LGBT y establece la necesidad de su protección frente a las diversas discriminaciones que sufren. Entre los contextos de discriminación que señala, destaca que por primera vez se menciona la necesidad de tomar medidas educativas dirigidas a sensibilizar en el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual y de género en las instituciones escolares, con el objetivo de prevenir y actuar ante el bullying LGBTfobo.

En 2007, se presentan los **Principios de Yogyakarta**, que tienen como objetivo orientar en la interpretación y aplicación de la legislación internacional sobre Derechos Humanos en materia de

diversidad afectivo-sexual y de género. Se componen de 29 puntos fundamentales, entre los que se establece, por primera vez de manera específica, el derecho a la educación “sin discriminación ninguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas.” Posteriormente, han sido presentadas la Declaración sobre los derechos humanos, la orientación sexual y la identidad de género (2008) y la Declaración Conjunta sobre el Seguimiento e Implementación de la Declaración de Viena (2011), en las que se condenan la discriminación, violencia, acoso, persecución y estigmatización de las personas LGBT y se insta a respetar sus Derechos Humanos. En total, fueron firmadas por 66 y 85 estados, respectivamente.

5.3. LEYES LOCALES EDUCATIVAS

La legislación española y de la Comunidad Autónoma de Madrid establece un marco legal que protege y demanda protección hacia los menores teniendo en cuenta la diversidad, específicamente la diversidad afectivo sexual y de identidad de género.

Desde la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de **Protección jurídica del menor** se establece como objetivo garantizar el desarrollo de la personalidad conforme a su orientación e identidad sexual como se ve en sus principios rectores:

Artículo 11.

Principios rectores de la acción administrativa

1. El libre desarrollo de su personalidad conforme a su orientación e identidad sexual.

Según la Ley Orgánica 8/2013. de 9 de diciembre, la **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)** que regula la normativa de enseñanza a nivel nacional, en el inicio de su preámbulo específica:

“Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”.

De modo que el planteamiento de la ley incluye desde su inicio fomentar la convivencia y el respeto a las diferencias así como promover la solidaridad y evitar la



Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. ▶▶▶



LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

▶▶▶ discriminación debida a estas diferencias. Re-
cluyendo esta idea, la Ley continúa posteriormente
añadiendo:

En este párrafo se recoge específicamente la im-
portancia del desarrollo del menor en el reconocimiento
de la diversidad afectivo-sexual. Igualmente, en el Capí-
tulo I: principios y fines de la educación, en su Artículo 1.
Principios. El texto indica de nuevo los principios consti-
tucionales señalando la igualdad de oportunidades, la in-
clusión educativa y la no discriminación.

a)

**La calidad de la educación
para todo el alumnado,
independientemente de
sus condiciones y
circunstancias.**

b)

**La equidad, que garantice
la igualdad de
oportunidades, la inclusión
educativa y la no
discriminación y actúe
como elemento
compensador de las
desigualdades personales,
culturales, económicas
y sociales, con especial
atención a las que
deriven de discapacidad.**

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

Específicamente, la enseñanza de educación secundaria, indica la LOMCE en su Artículo 23.

Objetivos, indica la necesidad de desarrollar, entre otras competencias, el respeto, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad como ejercicio de sus derechos democráticos, así como la igualdad de género.

a)

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

c)

Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres

d)

Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos ▶▶▶



▶▶▶ Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato los objetivos igualitarios han de integrarse de manera transversal tal y como se señala en su Artículo 6. Elementos transversales.

2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Continúa esta idea en los Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (Artículo 11.):

c)

Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

4. Estas actuaciones informativas y de sensibilización se desarrollarán mediante la organización en los centros docentes, fuera del horario escolar, de conferencias, seminarios, talleres y todo tipo de actividades, adaptadas a la etapa evolutiva de los alumnos.

En la Comunidad de Madrid, Se ha dispuesto de una legislación más específica en materia de diversidad en lo que concierne a la diversidad sexual y de identidad de género debido a la específica necesidad de protección frente al fenómeno del acoso que sufre este colectivo mediante la Ley 3/2016, de 22 de julio, de **Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid**. Esta ley recoge Los principios de Yogyakarta sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género para dar protección a las personas LGBT. Los principios de esta Ley son:

1. El reconocimiento del derecho al disfrute de los derechos humanos: todas las personas, con independencia de su orientación sexual, expresión o identidad de género, tienen el derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos, destacando especialmente:

a) Igualdad y no discriminación [...]

b) Reconocimiento de la personalidad [...],

c) Prevención [...],

d) Integridad física y seguridad personal [...],

e) Protección frente a represalias [...],

g) Garantía d un tratamiento adecuado en materia de salud [...]. ▶▶▶



LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

▶▶▶ **2 [...]** Así mismo, los poderes públicos y cualquiera que preste servicios en el ámbito de la función pública o en el ámbito de la empresa privada, promoverán y garantizarán el cumplimiento efectivo del principio de igualdad y no discriminación, ejerciendo cuantas acciones afirmativas sean necesarias para eliminar las situaciones de discriminación por razón de orientación sexual, identidad o expresión de género y pertenencia a grupo familiar, incluido el fomento de las denuncias a las fuerzas y cuerpos de seguridad y ante el órgano administrativo competente.

Las medidas contempladas en esta Ley están recogidas en un apartado específico para la educación (Capítulo XI, Artículo 29) donde se especifica que: "Las medidas previstas en este plan se aplicarán en todos los niveles y etapas formativas y serán de obligado cumplimiento para todos los centros educativos." En este capítulo se especifica la necesidad de la realización de actividades específicas para el reconocimiento de la igualdad LGTBI y de la visibilidad del mismo colectivo (Artículo 30). En la línea de este objetivo se establece que los currículos y programas educativos deberán contener pedagogías para el reconocimiento y respeto de las personas LGTBI (Artículo 31.2) sin olvidar el reconocimiento de la diversidad familiar que ha de ser respetada en los diversos ámbitos educativos (Artículo 31.7).

Profundizando en el nivel del acoso también hay una regulación específica que orienta las actuaciones de los centros específicamente en estos temas. **El Decreto 15/2007, de 19 de abril.** Establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Artículo 14.

Faltas muy graves.

d) La discriminación, las vejaciones o las humillaciones a cualquier miembro de la comunidad educativa, ya sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, orientación sexual, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Continuando el trabajo contra el acoso escolar, los principios que rigen la **Ley 2/2010, de 15 de junio o Ley de Autoridad del Profesor de Madrid**, en sus principios generales muestra la convivencia y el respeto mutuo y la protección a las víctimas de la violencia escolar.



Artículo 3. Principios generales..

b) La escuela como ámbito de aprendizaje de los principios de convivencia y respeto mutuo, y de desarrollo de la personalidad del alumno.

f) La necesidad de que los centros educativos cuenten para su buen funcionamiento con normas de convivencia y los profesores dispongan de medios para velar su cumplimiento, así como para proteger a las víctimas de la violencia escolar.

Para favorecer el articulado la Consejería de educación e Investigación ha emitido el documento “Instrucciones de las viceconsejerías de política educativa y ciencia y organización educativa sobre los protocolos de intervención y atención educativa a la identidad de género en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid”.

En este se tiene como objeto establecer orientación para la adecuada intervención educativa del alumnado LGTBI en la educación obligatoria con el fin de, entre otros, establecer actuaciones para detectar y prevenir acoso LGBT.

Este documento insta a establecer mecanismos de detección de LGTBIofobia y disponer de información y actuar para prevenir tales casos. Se recuerda que, a pesar de que se debe contar con el consentimiento expreso para dar respuesta educativa a alumnado en tránsito, en caso de perjuicio del menor debe prevalecer el interés superior de menor.



5.4. CONCLUSIÓN DE LA NORMATIVA LEGAL

Las ordenaciones legales destacadas en esta sección ordenan los objetivos y actuaciones de los centros educativos en materia de Diversidad, específicamente la afectivo-sexual y de identidad de género, así como la necesidad de actuación en caso de situaciones de acoso. Por lo que la prevención del acoso LGBTfóbico y la puesta en práctica del respeto mutuo son elemento fundamentales en la educación. Se insta a los centros educativos a integrar la diversidad de forma activa implementándola en el currículo y a través de acciones directas.

**A los centros
educativos
se les pide
legalmente:**

**Que
integren
la diversidad,
incluyendo la de
orientaciones
afectivo-sexuales y de
identidad de género
en el currículo.
Que se visibilice la
realidad LGBTBI.**



Que se desarrollen actividades formativas y conmemorativas sobre la diversidad de orientaciones afectivo-sexuales y de identidad de género.

Que se intervenga activamente en la no discriminación por motivos de orientación afectivo-sexual y de identidad de género.

Que se visibilice la realidad LGBTBI. ● FIN



6

OBJETIVOS

El presente estudio, LGTBfobia en las aulas 2018, se desarrolla bajo una serie de objetivos coincidentes con los de la COGAM, que se inscriben en el marco de los Derechos Humanos y, especialmente, desde el Grupo de Educación, en los Derechos del Menor. En base a estos, se establecen las líneas de trabajo y cobertura de necesidades con los que, desde este informe, se intenta colaborar, añadiendo un ladrillo más en la formación de puentes de entendimiento dentro de la diversidad y convivencia constructiva.

Objetivos generales

- **Obtención de información fiable y veraz sobre la realidad de la población LGBT en el espacio educativo.**
- **Detectar las situaciones de acoso LGTBfobo en los Centros Educativos.**
- **Señalar la dimensión del acoso desde las Redes Sociales o ciberbullying en su dimensión LGTBfoba.**
- **Dotar de herramientas de análisis e intervención a la sociedad y especialmente a la comunidad educativa sobre su realidad LGBT.**

Objetivos específicos

- Sensibilizar en la necesidad de convertir los centros educativos en espacios seguros y de convivencia de la diversidad constructiva.
- Identificar el nivel de prejuicios del alumnado respecto a la población LGBT
- Recoger el nivel de agresiones y de acoso que sufre el alumnado.
- Identificar la naturaleza y prevalencia de las agresiones LGBTfobas dentro de los centros o en los espacios de socialización educativa.
- Proporcionar datos sobre el fenómeno del acoso con motivos de LGBTfobia.
- Elaborar datos sobre la prevalencia del ciberacoso con motivos de LGBTfobia.
- Poner de manifiesto la diversidad afectivo sexual y de identidad de género como una realidad más de la diversidad dentro de las aulas.
- Elaborar recomendaciones de mejora de la convivencia en diversidad de los espacios educativos. ● FIN



7

METODOLOGÍA

La metodología del presente estudio hereda una buena parte de la metodología y estructuras de trabajo de equipos anteriores, en parte para mantener una cierta comparabilidad y en parte debido a los medios disponibles para la realización de este tipo de proyectos.

En el voluntariado y equipo técnico de COGAM se encuentran profesionales de diversas ramas de las ciencias que aportan su perspectiva experta, como puede ser la educación, la investigación social, la psicología o la filología, entre otras.

7.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presencia del Grupo de Educación en los Centros Educativos constituye una oportunidad privilegiada para indagar en la realidad del alumnado LGBT, ya que resulta posible preguntar de forma directa al alumnado sus disposiciones, prejuicios, actos e identidades.

Esta oportunidad no ha sido desperdiciada profundizando de manera cuantitativa en el universo educativo. La dimensión cuantitativa permite respaldar otros estudios cualitativos que orientan sobre los ejes de estudio más relevantes. El elevado número de alumnos a los que el Grupo de Educación llega, gracias a las intervenciones educativas, facilita una metodología cuantitativa con una recolección de datos a través de técnicas estadísticas.

Sin embargo, los datos numéricos se apoyan en un trabajo de campo muy relevante. Durante las intervenciones se facilita al alumnado un espacio de comunicación anónimo y directo, de modo que puedan expresar, brevemente, sus impresiones, sentimientos o cuestiones personales.

Adicionalmente, el equipo de investigación está presente en un buen número de intervenciones en contacto directo con el alumnado y la institución, de modo que se beneficia de un conocimiento participante que enriquece, también, la perspectiva cuantitativa predominante en el estudio.

7.2. PARTICIPACIÓN DEL VOLUNTARIADO

La realización de este informe sería imposible sin la valiosa participación del voluntariado, que es formado previamente para realizar las intervenciones educativas dentro de los parámetros fijados por las leyes educativas en función del currículo y del ciclo escolar.

Además de sus funciones educadoras, el voluntariado recolecta información para su posterior análisis de manera precisa por medio los cuestionarios diseñados a tal efecto. Es responsabilidad del mismo voluntariado procesar los datos y registrarlos de manera informática.

Gracias a este trabajo añadido, el equipo técnico dispone de los elementos para elaborar informes de devolución al centro sobre el nivel de prejuicios y acoso del aula. El equipo de investigación también obtiene de esta forma los datos para su posterior análisis.

7.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS

La técnica principal de análisis de este estudio se basa en la observación cuantitativa de datos recolectados por medio de encuestas. El diseño de las encuestas está mediado por un grado de comparabilidad con estudios anteriores. Los cuestionarios incorporan un espacio de comentarios que se añade a la ficha de la actividad, que es rellenada por el voluntariado, de modo que se adquiere un componente cualitativo cuya ayuda es valiosa en la comprensión de los datos.

Los datos son anónimos con el fin de que no sea posible identificar a una persona dentro de los datos estadísticos. Asimismo, los resultados por grupo y centro solo son conocidos por el equipo de orientación de cada instituto o entidad educativa. Una vez recolectados los datos pasan a ser analizados estadísticamente.

A pesar del diseño depurado en el tiempo por diferentes equipos, la realidad del aula y los objetivos principales del Grupo de Educación superan las previsiones y, en ocasiones, es imposible la recolección de datos. Debido a la población específica que se quiere estudiar, en determinados casos – poco numerosos estadísticamente –, se ha optado por analizar datos incompletos, de modo que la población medida por cada ítem puede variar ligeramente. Se aceptan como válidos para el análisis cues-

tionarios donde falta la respuesta a algún ítem, pues es posible que sea interesante analizar la respuesta de otros más valiosos para el conjunto. Esta decisión tiene un impacto menor en el conteo poblacional y muy poco relevante en el análisis porcentual.

Las intervenciones socioeducativas realizadas tienen como fin principal la sensibilización sobre el acoso, especialmente el LGBTfobo, la convivencia pacífica y la apreciación de la diversidad. De modo que es posible que por motivos ajenos a la voluntad del equipo el tiempo de la intervención se reduzca o el espacio material imposibilite la recolección de datos. Se genera, de este modo, la pérdida de un valioso refuerzo estadístico.

Adicionalmente, es relevante señalar, que al ser la recolección de datos un elemento supeditado a la intervención educativa, la presencia positiva del voluntariado visible en el aula influye fuertemente en la medición de los resultados, resultando estos mucho más positivos y tolerantes que la información que se obtiene de los centros. Contando, además, con que los centros que han participado son aquellos que tienen una mínima percepción de la población LGBT y de la necesidad de tratar la diversidad de forma específica, se espera que la población de dichos centros esté más sensibilizada, influyendo grandemente en los resultados obtenidos, específicamente en los datos sobre prejuicios.

Es de esperar que un estudio semejante que tuviese como muestra una población aleatoriamente seleccionada arrojará datos sensiblemente más negativos sobre los prejuicios hacia la población LGBT.



LGTBFOBIA

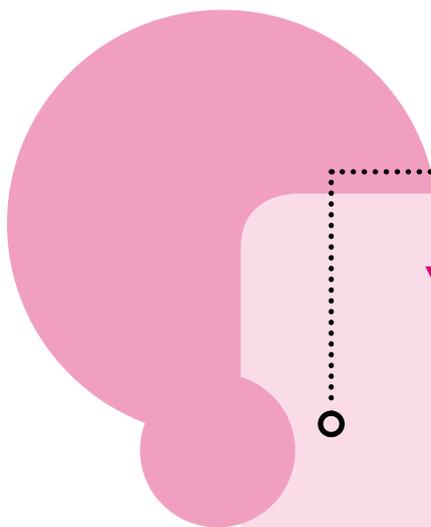
EN LAS AULAS

2019

7.4. ELEMENTOS DE ANÁLISIS

El diseño de la encuesta está realizado a partir de los objetivos de investigación, que han sido sistematizados en preguntas y estas, en ítems de medición. La encuesta se divide en cuatro grandes grupos de análisis, siendo el primero el bloque demográfico. Este incluye una medición directa sobre la identidad de género, que arroja luz sobre la identidad de género y la realidad trans y sobre los menores no binarios⁽⁹⁾.

El segundo grupo incluye los ítems que determinan prejuicios y estereotipos del alumnado. Son las bases que sustentan la LGTBfobia. En esta sección ha dado espacio a cada uno de los grupos del colectivo, para poder medir cuestiones específicas de cada uno de ellos:



- ▼ **Violencia social**
- ▼ **Violencia física**
- ▼ **Acoso en las Redes Sociales**

⁽⁹⁾ La desinencia –e señala el género no binario, como se ve en el apartado “Identidad de género”. Actualmente, esta posibilidad no se encuentra recogida por la RAE, si bien responde a una realidad que se está viendo, de manera creciente, en los centros educativos, según se observa en el apartado DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO.

- 
- 
- ▼ Prejuicios sobre las personas trans
 - ▼ Prejuicios sobre la visibilidad de las relaciones homoafectivas
 - ▼ Prejuicios sobre la bisexualidad
 - ▼ Prejuicios sobre las familias
 - ▼ Aceptación en el aula
 - ▼ Apoyo familiar
 - ▼ Apoyo por parte del profesorado

..... Un tercer bloque del cuestionario mide las acciones de acoso y la implicación del alumnado en estas situaciones de violencia. Se pueden estructurar como sigue:

El último bloque mide de forma directa la orientación afectivo-sexual y la posibilidad de mostrarla abiertamente por parte de las y los menores. En dos partes del cuestionario se introduce el tema de las Redes Sociales y la responsabilidad digital con el objeto de poder añadir información sobre el fenómeno del ciberacoso por motivos de LGTBfobia.

Adicionalmente, se incluye en el cuestionario una tabla de valoración sobre los talleres, sus contenidos y el voluntariado que los imparte, junto con un espacio de expresión libre donde el alumnado se pueda dirigir de forma directa y anónima al equipo. ● FIN



LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

8

POBLACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

8.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS

La responsabilidad de los centros educativos de la Comunidad de Madrid se manifiesta en su voluntad de trabajar la prevención del acoso escolar y la Atención a la Diversidad del alumnado y personal laboral. Una parte de aquellos confían en la labor educativa de COGAM para trabajar de manera específica con el alumnado las cuestiones de diversidad y acoso.

No todos los centros educativos de la Comunidad de Madrid trabajan la diversidad y la problemática del acoso LGBTfobo. Los centros educativos participantes se reparten entre veintisiete localidades:

La alta densidad de población en la ciudad de Madrid permite distinguir por distritos poblacionales. Los distritos de la ciudad de Madrid participantes fueron catorce:

Ajalvir	Morata de Tajuña
Alcalá de Henares	Móstoles
Alcobendas	Navalcarnero
Alcorcón	Parla
Arroyomolinos	San Martín de
Boadilla del Monte	Valdeiglesias
Colmenarejo	San Sebastián de
Coslada	los Reyes
Fuenlabrada	Soto del Real
Galapagar	Torrejón de Ardoz
Leganés	Tres Cantos
Madrid	Valdemoro
Majadahonda	Villanueva
Mejorada del	de la Cañada
Campo	Villaviciosa de
Moraleja de	Odón
En medio	

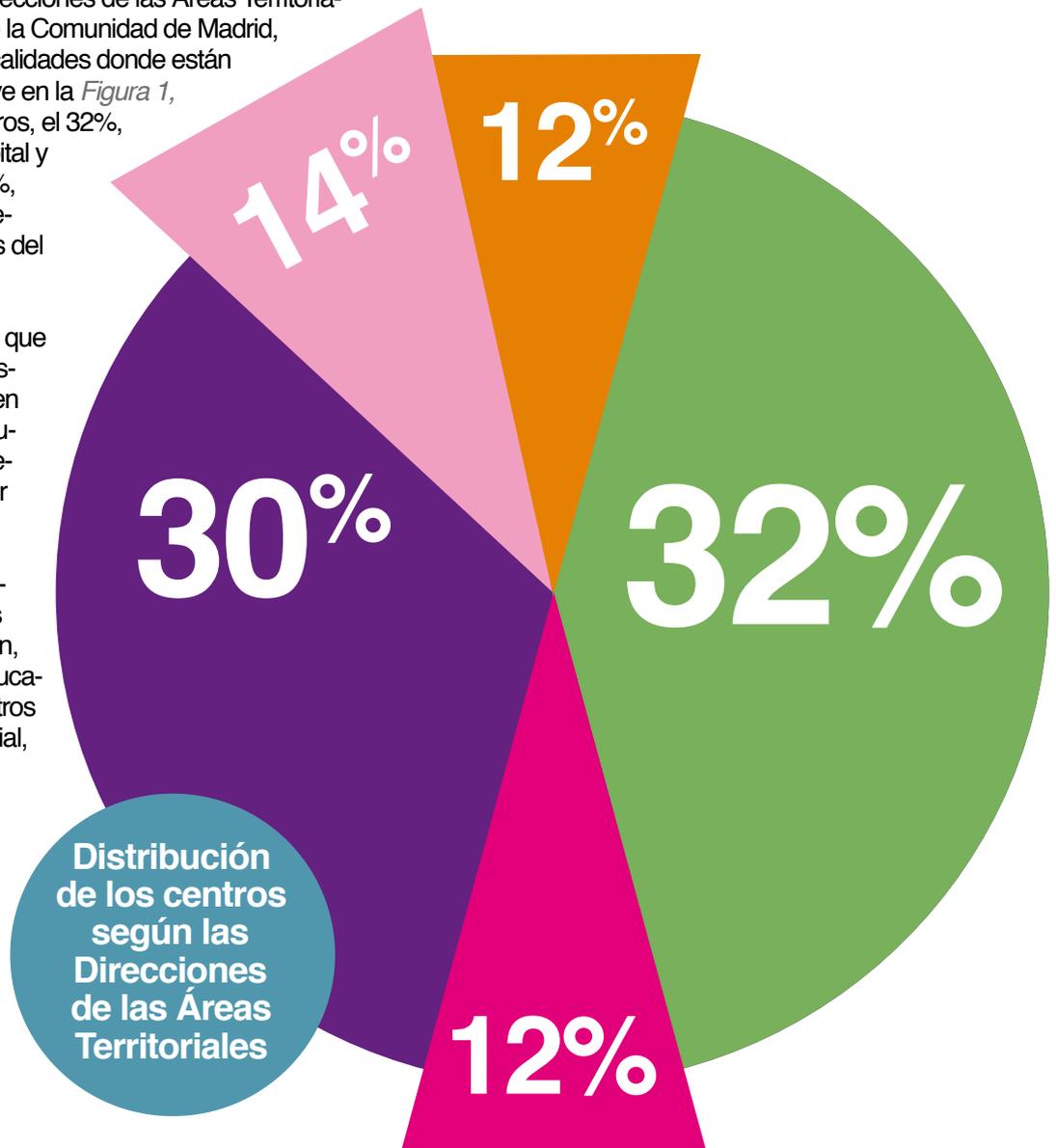
Arganzuela
Carabanchel
Centro
Chamartín
Ciudad Lineal
Fuencarral – El Pardo
Hortaleza
La Latina
Puente de Vallecas
Retiro
San Blas – Canillejas
Usera
Vicálvaro
Villaverde

Es posible relacionar los centros según su pertenencia a las distintas Direcciones de las Áreas Territoriales de Educación de la Comunidad de Madrid, en función de las localidades donde están situados. Como se ve en la *Figura 1*, un tercio de los centros, el 32%, se agrupa en la Capital y casi un tercio, el 30%, pertenece al Área Territorial Sur, seguidos del Oeste, Norte y Este.

Entre los centros que han trabajado con este estudio, se incluyen principalmente Institutos de Educación Secundaria y, en menor medida, colegios de Educación Primaria. Además de, muy minoritariamente, otros centros de educación, como centros de educación de adultos, centros de educación especial, centros integrados o centros juveniles.

FIGURA 1

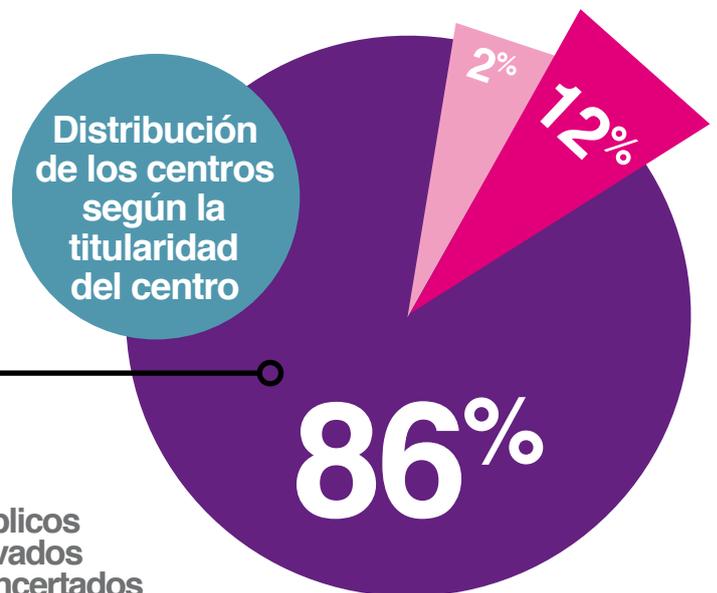
- Capital
- Norte
- Sur
- Oeste
- Este



La mayor parte de los centros es de titularidad pública, el 86%, con solo un 12% de centros privados y únicamente un 2% de centros concertados

FIGURA 2

- Públicos
- Privados
- Concertados





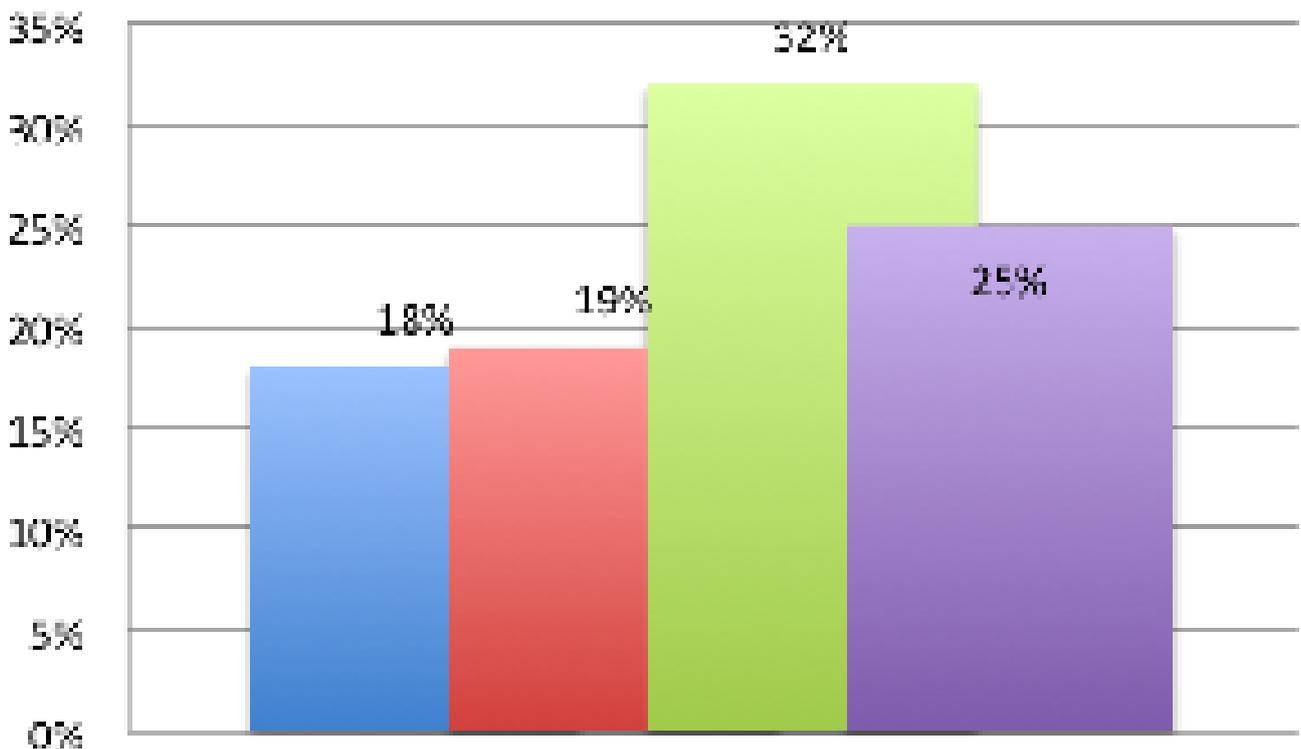
8.2. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO

La población muestral estudiada en este informe alcanza 7.408 menores de entre los 12 y 17 años, lo que se corresponde con los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con mayor participación del segundo ciclo de ESO: 3º y 4º, siendo el 32% y 25% del total, (figura 4), respectivamente, por lo que solo el 18% y 19% corresponde a 1º y 2º. En el recuento falta un 6% de la muestra del que se desconoce el curso, debido a ausencias de contenido en los métodos de recopilación de las encuestas.



FIGURA 4

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO



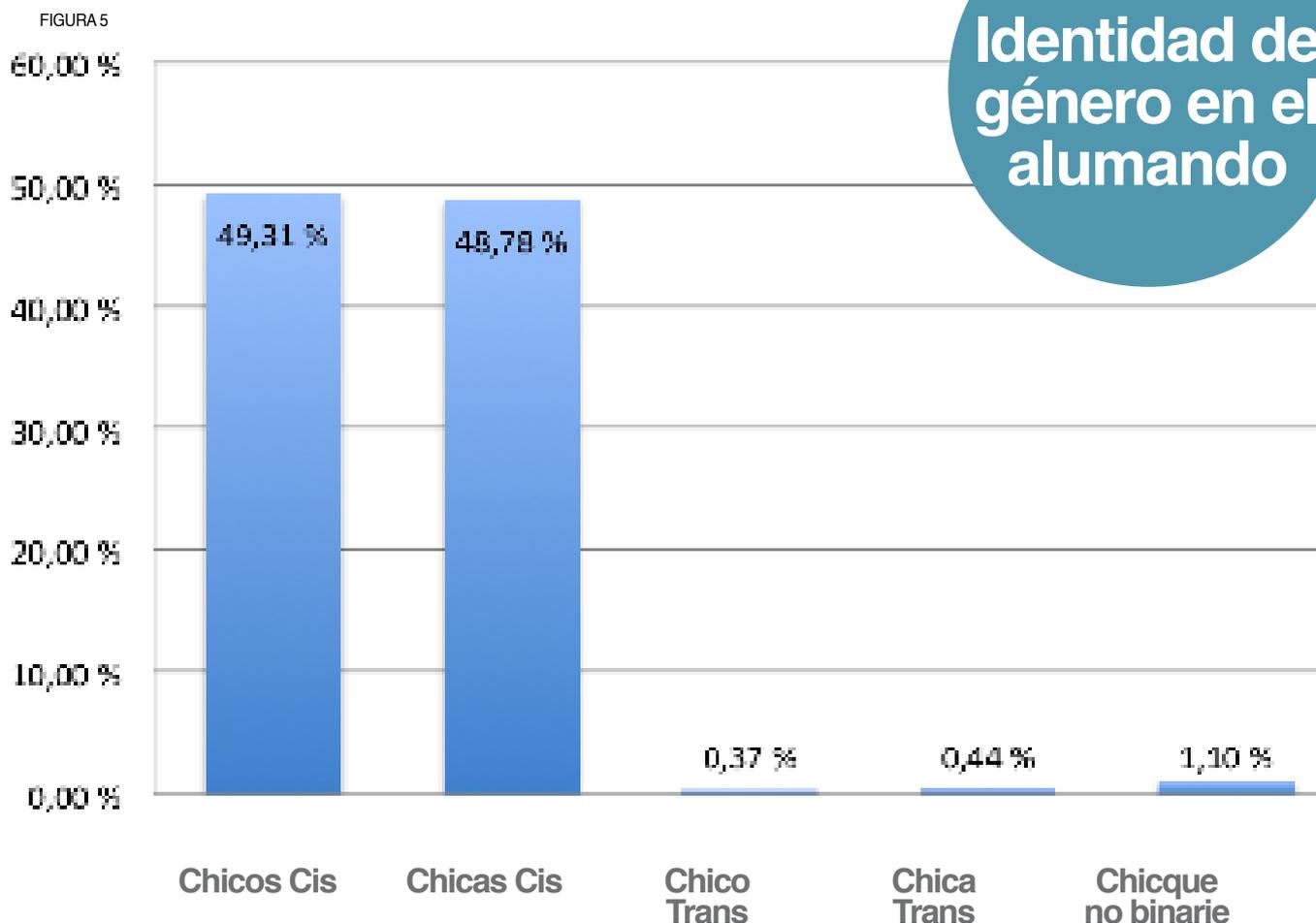
8.2.1. GÉNERO, ORIENTACIÓN Y MENORES TRANS

Analizando la presencia de chicos y chicas en las encuestas, se observa un equilibrio entre ambos, pues ha respondido un total de 49,6% de chicos y un 49,2% de chicas. De entre estos, el alumnado trans supone un 0,37% entre los chicos y un 0,44% entre las chicas. Se puede apreciar una distribución por género muy equilibrada.

El 1,10% de la población estudiantil se identificaba como “chiques”, es decir, menores que no se identifican plenamente ni como chicos ni como chicas o como una mezcla de ambos géneros (menores trans no binarios).

La contabilización de menores según sean cis o trans indica que un 98% del alumnado es cis (se identifica con el género asignado al nacer), mientras que un **1,91% del alumnado asume su identidad de género como trans**, al no identificarse con el género asignado al nacer. (Ver Figura 5). ▶▶▶

Identidad de género en el alumnado





LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

►►► El alumnado ha señalado su orientación afectivo-sexual, pudiéndose recoger que la mayoría de este se identifica como heterosexual, es decir, que siente atracción sexual y/o amorosa hacia el otro sexo. Esto es, el 83% del alumnado se identifica como heterosexual. En menor proporción, le sigue el alumnado que prefiere no definirse o no contestar con el 7%, y el bisexual con el 7%. Por último, se encuentran los alumnos y alumnas gays y lesbianas (homosexuales) con el 3,4%. (Figura 6).

Como dato, conviene señalar que el 17% de la población estudiantil no se identifica como heterosexual

Distribución según orientación

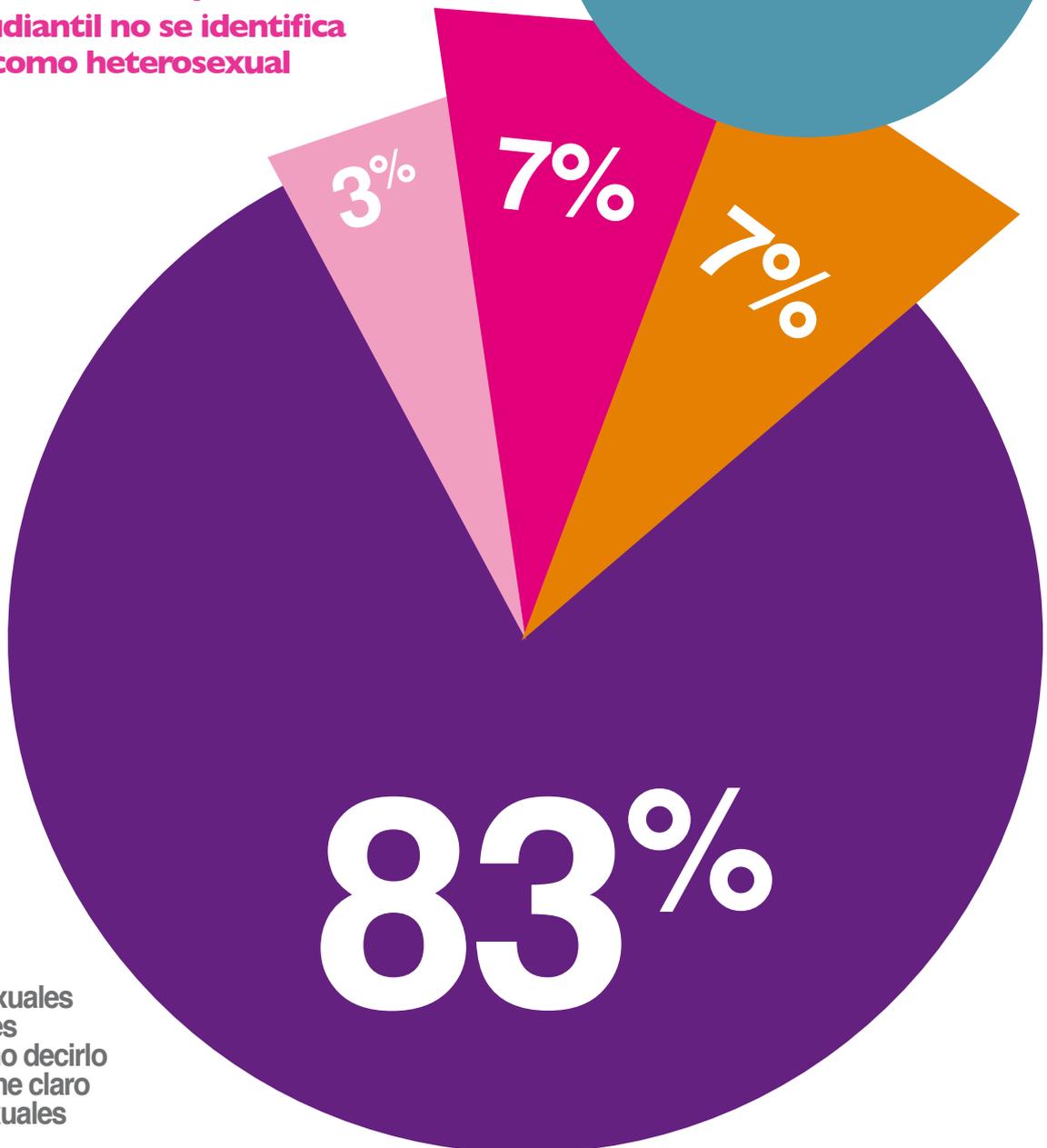


FIGURA 6

- Heterosexuales
- Bisexuales
- Prefiere no decirlo / no lo tiene claro
- Homosexuales

A partir de la distribución general, si se comparan las distribuciones de la orientación afectivo-sexual específicamente según la identidad de género (Figura 7), se puede apreciar que los porcentajes de las orientaciones afectivo-sexuales son muy semejantes entre chicos y chicas cis.

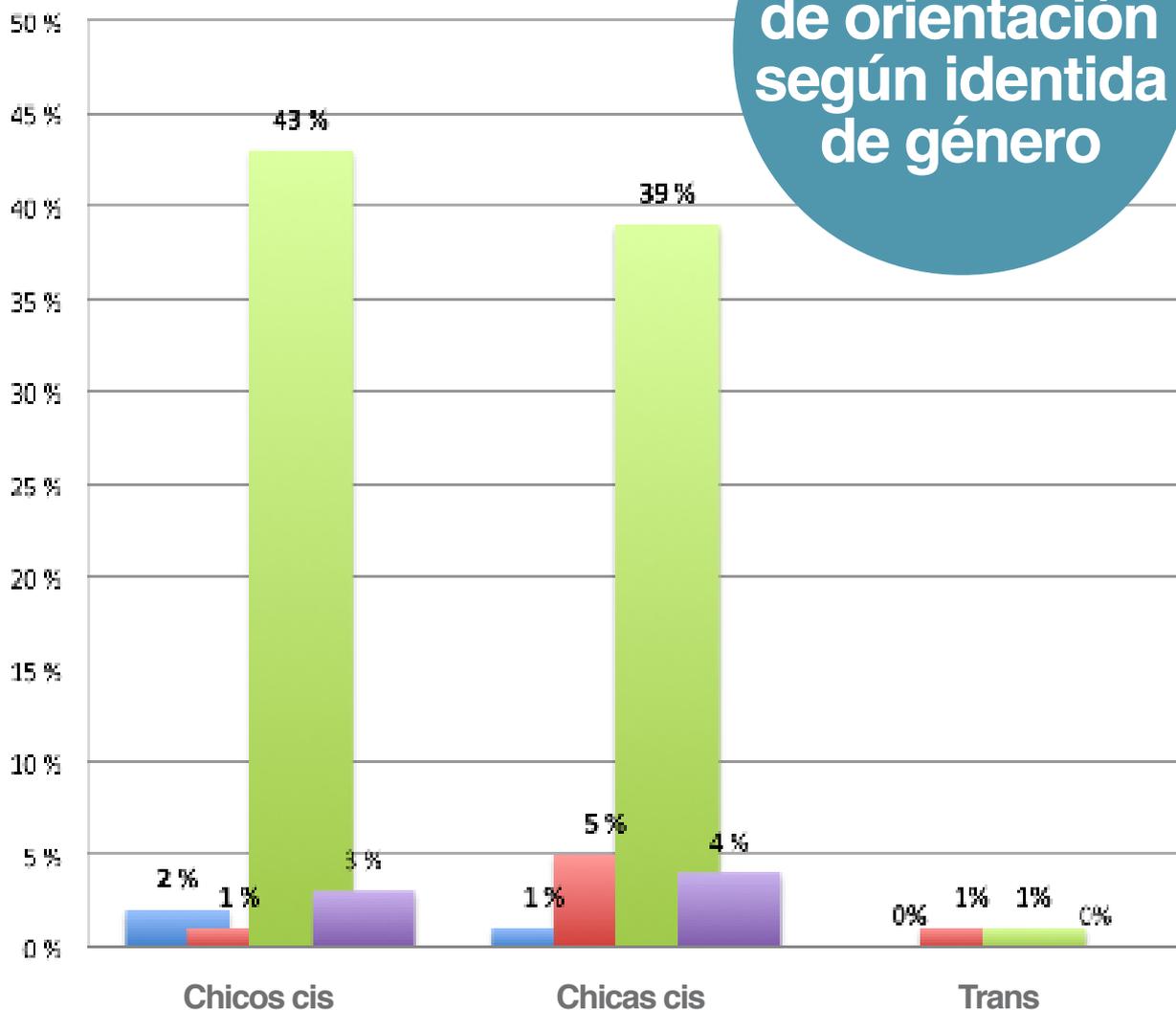
Cabe señalar una diferencia de un 5% de chicas bisexuales en contraposición a solo un 1% de chicos bisexuales, suponiendo un 4% de variación. Aunque, en términos absolutos, supone que de entre la población bisexual el 68% son chicas y el 31%, chicos (el 1% restante corresponde a chiques), como se verá inmediatamente más abajo.

Los porcentajes de alumnado trans son proporcionalmente poco llamativos, pues representan a 140 menores de un total de 7.345 que respondieron a este ítem. Pero resulta importante visibilizar que el alumnado trans también tiene una orientación afectivo-sexual (bisexual, homosexual o heterosexual). ▶▶▶

FIGURA 7

■ Homosexuales
■ Bisexuales

■ Heterosexuales
■ Trans





LGTBFOBIA EN LAS AULAS 2019

►►► Si se analiza la distribución de la orientación afectivo-sexual dentro de cada grupo (Figura 7) de chicas cis, chicos cis y chiques trans, se puede observar que la distribución de orientaciones entre chicos y chicas cis es muy semejante, predominando la heterosexualidad como orientación afectivo-sexual.

Sin embargo, las personas trans presentan una distribución diferente, en la que predomina la bisexualidad, si bien la división de porcentajes entre una población muestral tan pequeña es dada a distorsiones con facilidad. También es reseñable que la identidad de las personas no binarias incompatibiliza conceptualmente la clasificación en torno a la orientación según una perspectiva binaria, siendo lo más aproximado la respuesta bisexual ante el cuestionamiento sobre la orientación.

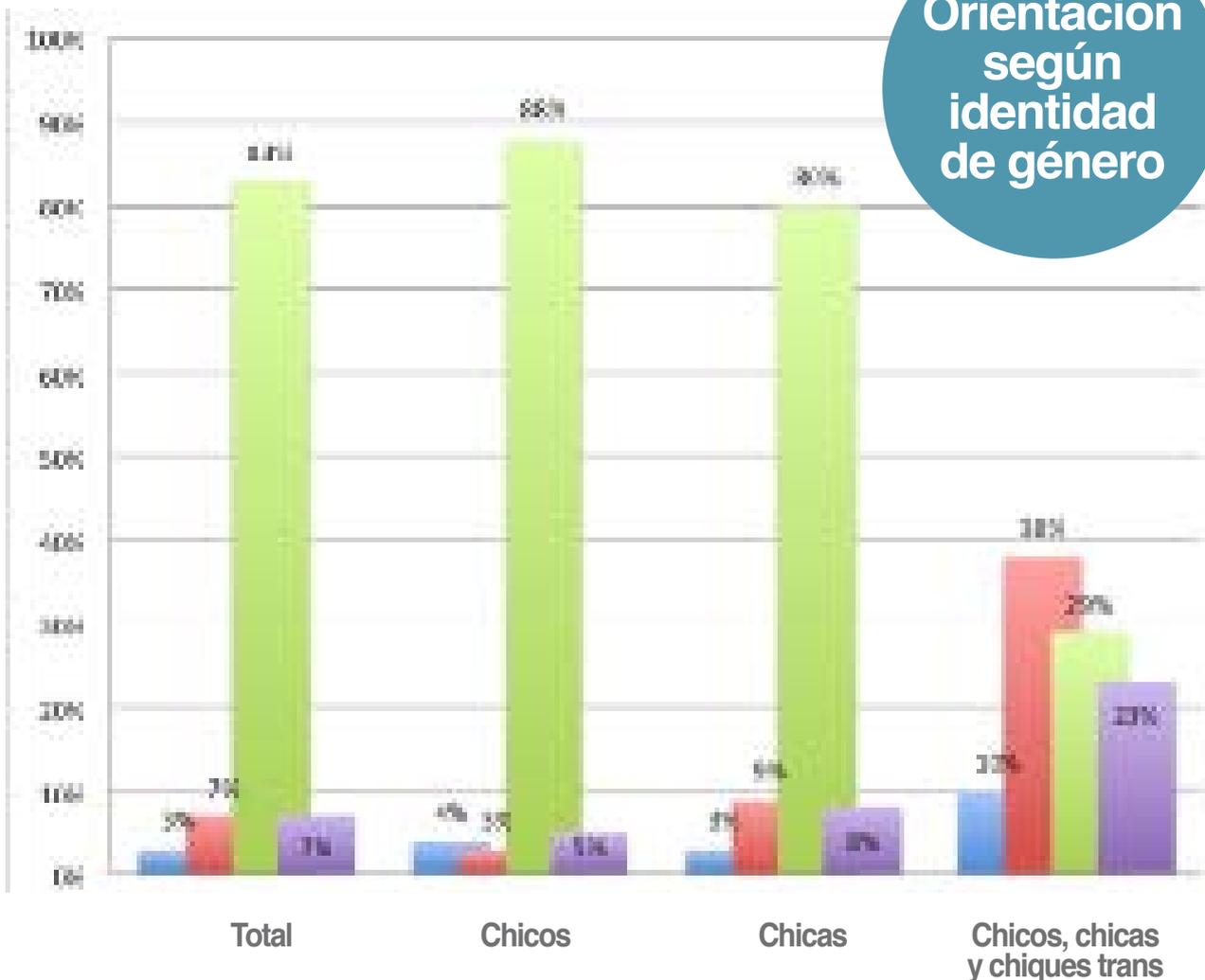
Desde otra perspectiva, se puede apreciar cómo se distribuye el género del alumnado dentro de cada grupo según la orientación afectivo sexual. Tal y como se puede ver en la Figura 6, entre las y los menores heterosexuales y homosexuales la proporción entre chicos y chicas es bastante equilibrada, en torno al 50% de ambos, continuando con la también equilibrada distribución de género entre chicos y chicas (como se ve en la Figura 8).

Sin embargo, en los otros dos grupos se observa un ligero desequilibrio. Hay más chicas que manifiestan “no querer decir” o “no tener clara” su orientación, un 55%, que chicos, un 39%. Lo que supone que un 16% más de chicas cis que chicos cis no dicen o no tienen clara su orientación.

FIGURA 8

■ Homosexuales
■ Bisexuales

■ Heterosexuales
■ No responde



La diferencia más llamativa se encuentra entre las y los menores bisexuales, donde el 68% son chicas y el 31%, chicos. El 1% restante son chiques trans. Pudiera influir en esta proporción el efecto que tiene la socialización tradicional masculina en torno a la sexualidad normativa, especialmente en la heterosexualidad obligatoria, de modo que un 8% de los chicos pudiera estar enterrando cualquier planteamiento bisexual por miedo a ser menos masculino.

Por otro lado, como se verá en los siguientes epígrafes, las chicas demuestran una mayor empatía con la realidad LGBT. Esto pudiera llevar a exagerar la propia autopercepción de chicas heterosexuales respecto a una posible identidad bisexual y a las chicas lesbianas a no descartar una relación heterosexual.

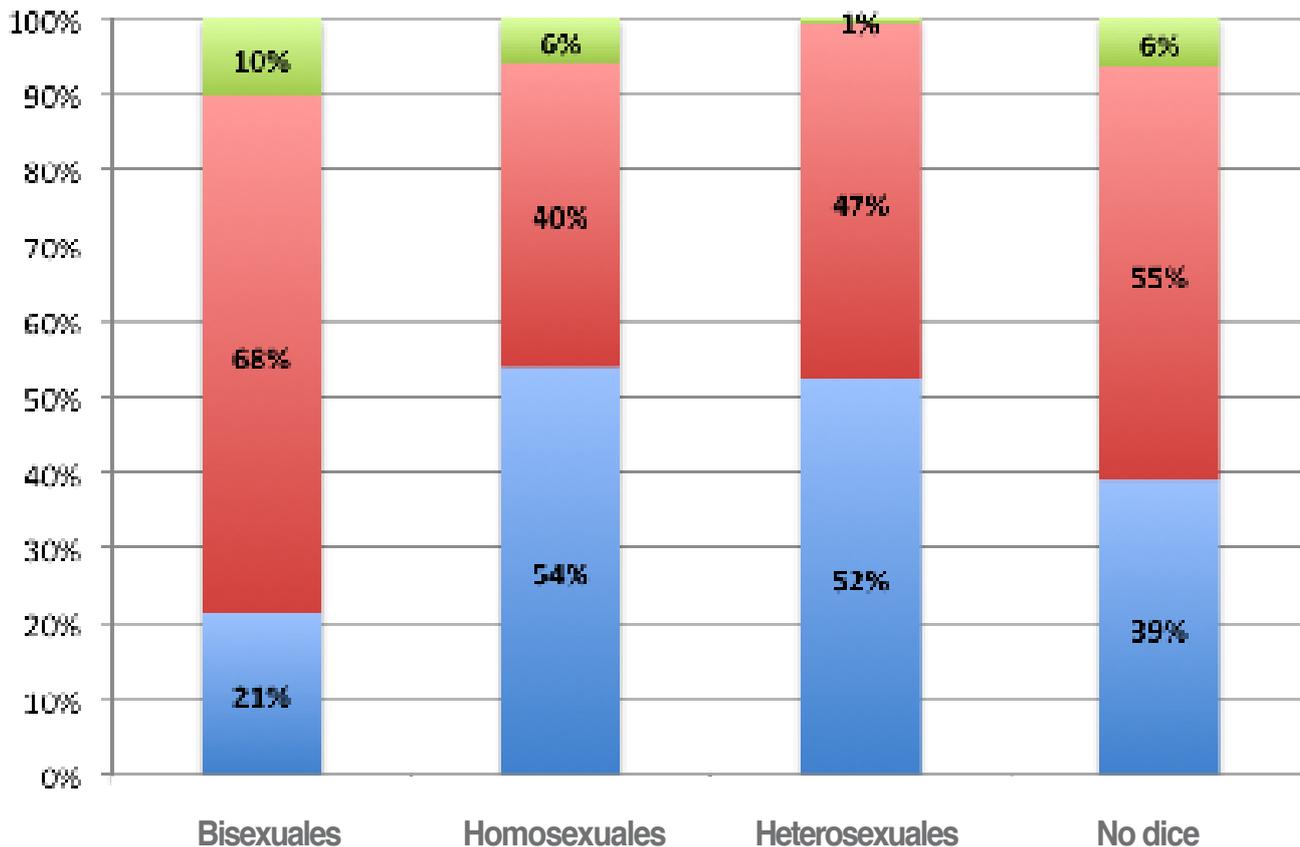
Sin embargo, pudiera ser, según indica la escala de Kinsey (1998), la realidad humana es más tendente a la bisexualidad, por lo que también es posible que los chicos homosexuales y heterosexuales tengan una mayor tendencia a cerrarse a una orientación monosexual ⁽¹⁰⁾ normativa, sea esta heteronormativa o gay, que a identificarse con una identidad bisexual. La población de chicas trans, chicos trans y chiques trans es tan reducida (ver Figura 5), que se difumina y resulta irreconocible al compararla con el resto de la población muestral en términos de proporciones. Pese a todo, se ha optado por incluir la población trans como grupo de manera representativa para respetar la visibilidad del colectivo.

⁽¹⁰⁾ Cuanto más visible es la identidad trans de la persona, más expuesta está a la violencia. Es decir, cuanto más reconocible sea que la persona es trans y no cis, mayor riesgo de agresiones.

Distribución por género del alumnado según orientación

FIGURA 9

■ Trans
■ Chicas Cis
■ Chicos Cis





LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

8.2.2. IDENTIDAD DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN AFECTIVO-SEXUAL SEGÚN EL CURSO

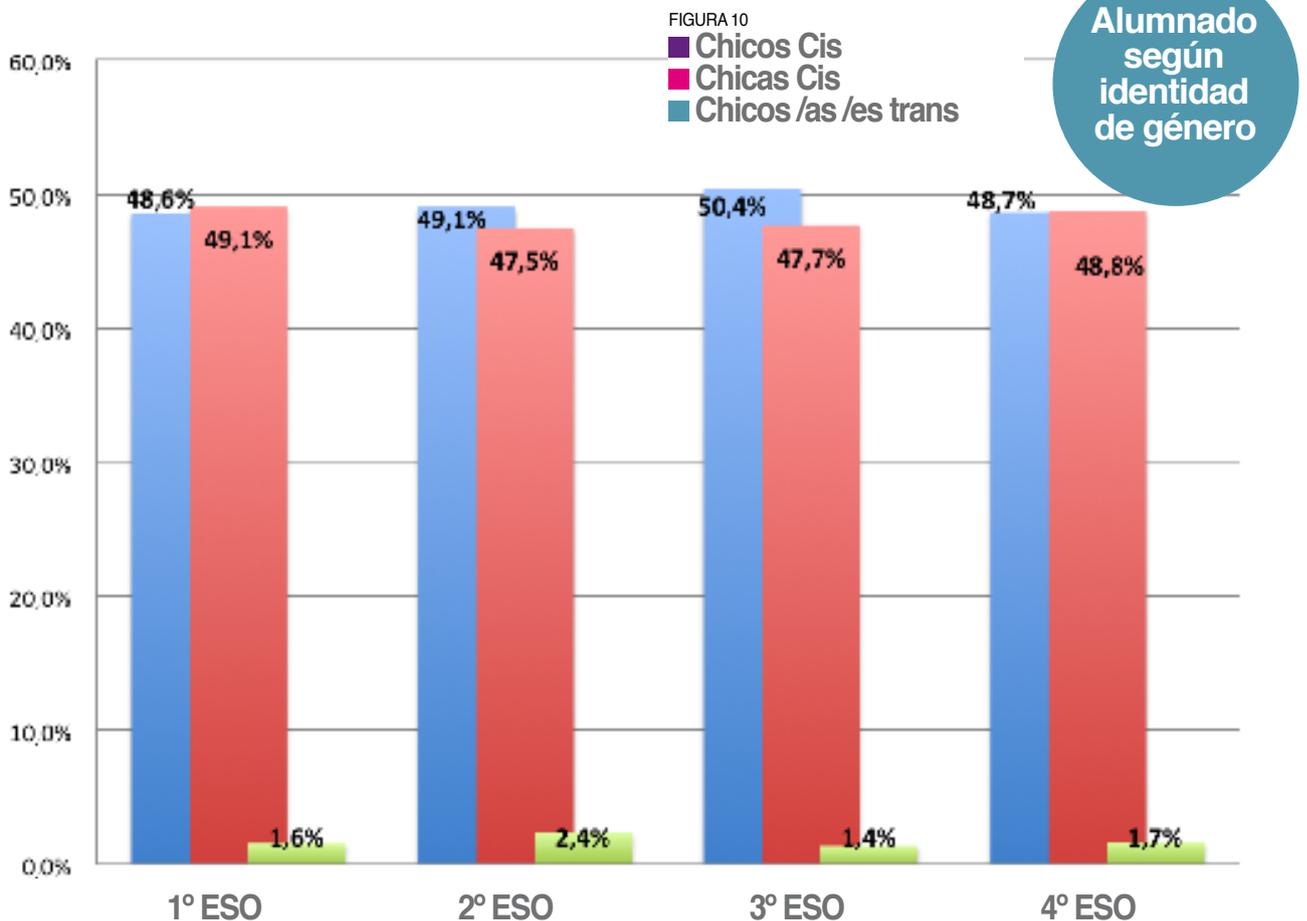
Respecto a la orientación, se aprecia una consistencia en las respuestas según la orientación afectivo-sexual y de identidad de género a lo largo de las edades. El porcentaje de chicos y chicas trans (incluyendo trans binarios y trans no binarios) se mantiene en torno a 1,5%, y el de chicos y chicas cis se mantiene estable representando la inmensa mayoría de la población, por encima del 97%. Resulta de gran importancia señalar el porcentaje de alumnado trans que se obtiene de la medición de este estudio. Del total de la población, prácticamente el 2% manifiesta identificarse con un género distinto al que se le atribuyó en su nacimiento. Es decir, menores trans.

Los porcentajes indican valores poco frecuentes para el alumnado trans, el 2% del alumnado, pero en cantidad de personas se está hablando de 140 menores de los 7349 encuestados. Los menores trans necesitan referentes y verse incluidos en el discurso hegemónico sobre la diversidad dentro del sistema educativo. Y todos los menores necesitan conocer la realidad que, aun en bajas proporciones, están viendo cotidianamente en sus centros educativos

Del mismo modo que ocurre con la identidad de género (tal y como se veía en la Figura 7), la orientación afectivo-sexual es igualmente estable a lo largo de los cuatro años de la Educación Secundaria Obligatoria, manteniéndose los porcentajes con oscilaciones de un 1% o 2% (Figura 11).

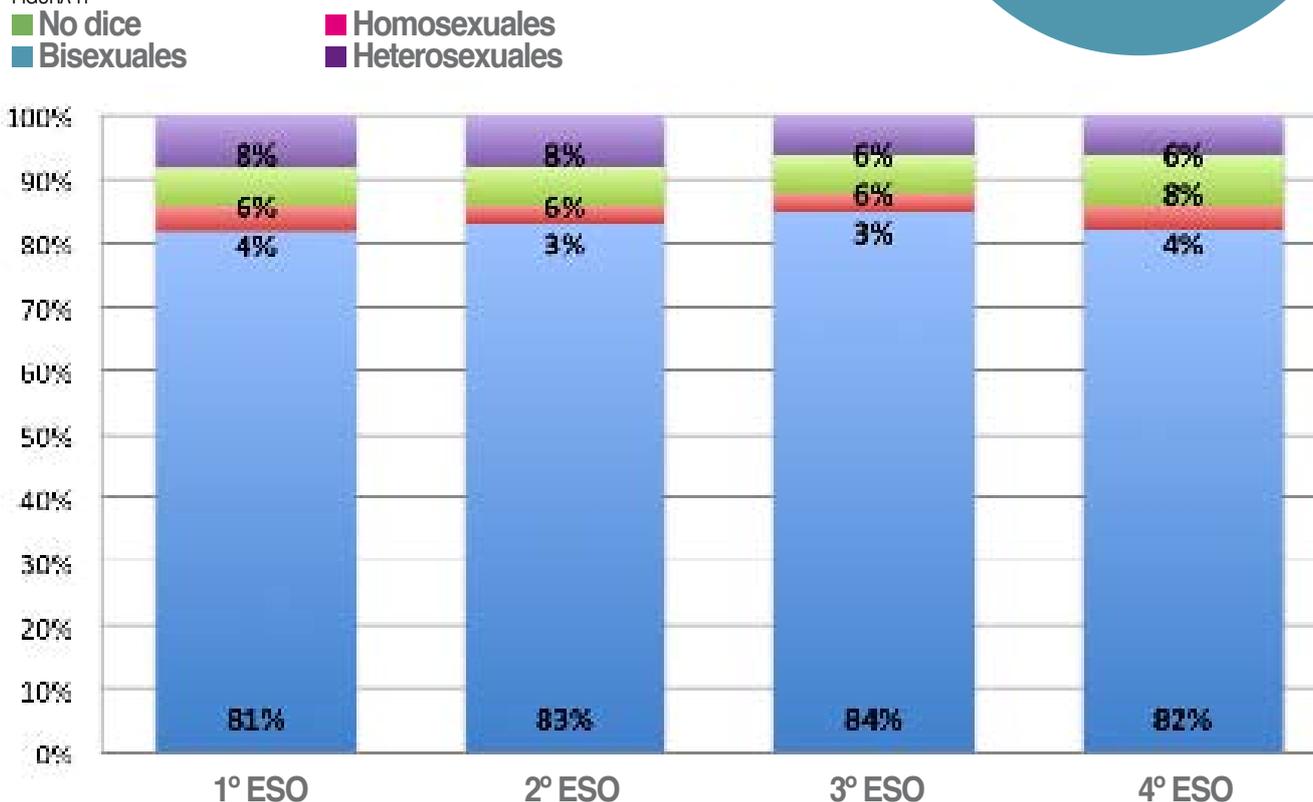
La heterosexualidad es la orientación mayoritaria en un 83% de los casos, seguida muy lejanamente por la bisexualidad con un 7% de los casos y la homosexualidad en tan solo un 3% de las respuestas. Se puede apreciar un 7% de la población encuestada que prefiere marcar la opción “no lo tengo claro/ prefiero no contestar”. Teniendo en cuenta que no se puede asegurar el anonimato en el proceso de encuestado, es una proporción muy comprensible.

Conviene destacar que el porcentaje de la población que se manifiesta claramente heterosexual es un 83%, etiquetándose el restante 17% de población como no heterosexual. Este es un porcentaje muy consistente con otros estudios (COGAM, 2013; COGAM, 2015; FELGTB, 2009).



Distribución por orientación y curso

FIGURA 11



La estabilidad en los porcentajes según avanza la edad señala la estabilidad de los procesos identitarios relacionados con la autopercepción del género y la orientación afectivo-sexual. Por lo tanto, es necesario trabajar los temas de identidad de género y orientación afectivo sexual en todos los ciclos para reforzar la autoestima y el crecimiento equilibrado del menor.

8.2.2.1. Resumen

La mayor parte de las y los menores son heterosexuales, el 83% del total. Por lo tanto, **el 17% del alumnado no se considera heterosexual**. Igualmente, casi **el 2% del alumnado se identifica como trans**, de los cuales, **el 1% dice no identificarse ni como chica ni como chico**, es decir, es trans no binarie. *Figura 5*. Las proporciones de orientación afectivo-sexual y de identidad de género se mantienen

a lo largo de los cursos, lo que muestra la **estabilidad de la orientación y la consistencia de la identidad desde los 12 años en adelante**. Se significa de este modo la innegable realidad LGBT en las aulas y la necesidad de trabajar la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género. No todo el alumnado es heterosexual y ni la orientación ni la identidad de género son cuestiones de madurez, sino facetas muy importantes de una buena parte de las y los menores en los centros. (*Figura 11.*)

Los porcentajes de orientación según el género son bastante estables, siendo la bisexualidad la orientación con más diferencia de respuestas. Hay más chicas bisexuales que chicos, un 68% frente a un 31%. *Figura 9*. Esta diferencia podría explicarse, por un lado, por el mayor peso que tiene la normatividad de género y la masculinidad hegemónica sobre los jóvenes varones y, por otro lado, por la mayor empatía y sensibilidad que muestran las chicas hacia la población LGBT.



8.3. PREJUICIOS SOBRE LA COMUNIDAD LGTB

El estudio incluye la medición de prejuicios respecto a la comunidad LGBT a través de ítems que permiten identificar el nivel de prejuicios relativo que presenta cada uno de los elementos muestrales. Es decir, cada menor puntuación en un baremo sobre prejuicios en el que cada una de las preguntas establece un valor de nivel de prejuicios según la respuesta dada conforme a una respuesta ideal.

Los prejuicios se midieron en forma de respuestas frente a una serie de afirmaciones. Las posibles respuestas se distribuyeron entorno a:

- ▼ **Totalmente de acuerdo**
- ▼ **Bastante de acuerdo**
- ▼ **Algo en desacuerdo**
- ▼ **Nada de acuerdo**

En ocasiones, según la necesidad de claridad de la interpretación de los datos, se suman los resultados “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”, o, por otro lado, “algo en desacuerdo” y “nada de acuerdo”, indicándolo siempre en la descripción. Estas elecciones describen un posicionamiento plano, sea de acuerdo o sea de desacuerdo.

Por el contrario, las opciones intermedias “bastante de acuerdo” y “algo en desacuerdo”, cuando son elevadas, son tenidas con mayor consideración para señalar tendencias de inseguridad o poca convicción en las respuestas. Mientras que, por el contrario, las opciones extremas, “totalmente de acuerdo” y “nada de acuerdo”, suelen aparecer de manera sobredimensionada marcando opiniones muy seguras.

La puntuación de los ítems construye una tabla de valoración sobre un prejuicio determinado, generando una medida de tendencia sobre el general de los prejuicios. De modo que se obtiene una valoración de cada

prejuicio y una valoración de los prejuicios de cada encuesta. El baremo se establece entre 0 y 5, correspondiendo numéricamente este con los niveles de prejuicios como sigue:

▼ **Valor de 0:**
nada prejuicioso

▼ **Valor de 1:**
poco prejuicioso

▼ **Valor de 2:**
algo prejuicioso

▼ **Valor de 3:**
bastante prejuicioso

▼ **Valor de 4:**
muy prejuicioso

▼ **Valor de 5:**
Totalmente prejuicioso

Según esta medida, los resultados muestran una alta distribución en torno a los valores de 0 y 1, lo que señala que la **mayor parte de los menores, el 85%, es o “nada prejuicioso” o “poco prejuicioso”** (suma de ambos porcentajes). Aún más significativo resulta que casi la mitad del alumnado (48%) se clasifique como “nada prejuicioso”. A esta proporción le sigue “poco prejuicioso” con el 37%.

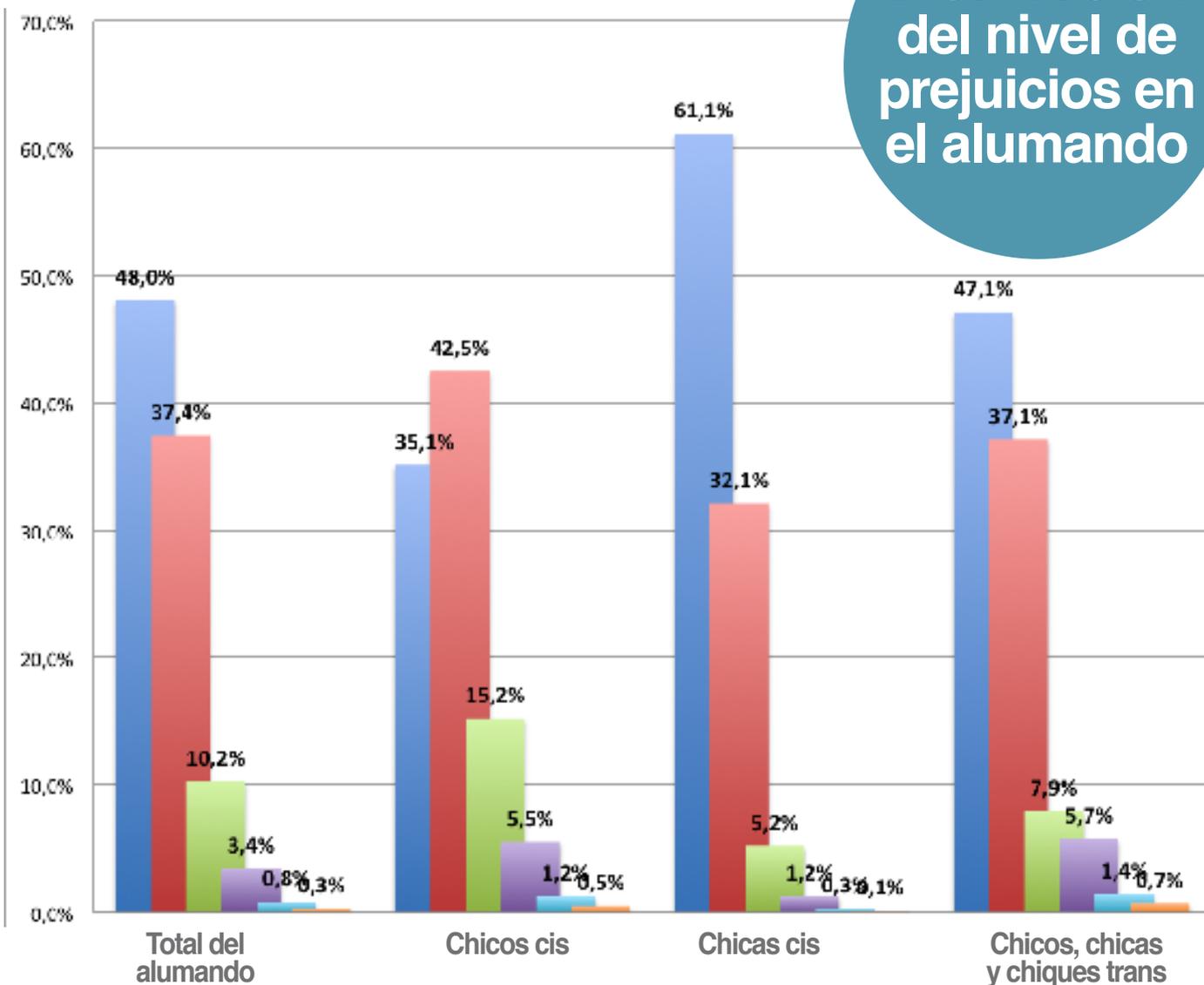
Con unos porcentajes más alejados, el 10% se identifica como “algo prejuicioso”, el 3% como “bastante prejuicioso”, y el 0,8% y el 0,3% como “muy prejuiciosos” y “totalmente prejuiciosos”, respectivamente. Es el 15% restante del alumnado el que acumula el mayor nivel de prejuicios (Figura 12).

En el nivel de prejuicios se observa (Figura 8) una diferencia entre chicos y chicas cis, despuntando el **mayor posicionamiento de las chicas cis entre las categorías de “nada prejuiciosas” y “poco prejuiciosas”** (sumando ambos grados) con una abrumadora mayoría, el 93%, frente a los chicos cis, que reúnen el 77%. Específicamente, más de la mitad de las alumnas son “nada prejuiciosas” en sus respuestas, 61%, frente a los chicos con un tercio, 35%.

La tendencia se invierte, aunque con menor diferencia en la categoría de poco prejuiciosas, siendo ellas el 32% y ellos, el 42%. Donde vuelven a ser mayoría los chicos es en la categoría de “algo prejuiciosos”, con el 15%, frente al 5,2% de ellas, y en la de “bastante prejuiciosos”, con el 5,5%, frente al 1,2% de ellas. ▶▶▶

FIGURA 12

■ Nada
■ Poco
■ Algo
■ Bastante
■ Mucho
■ Totalmente



Distribución del nivel de prejuicios en el alumnado



LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

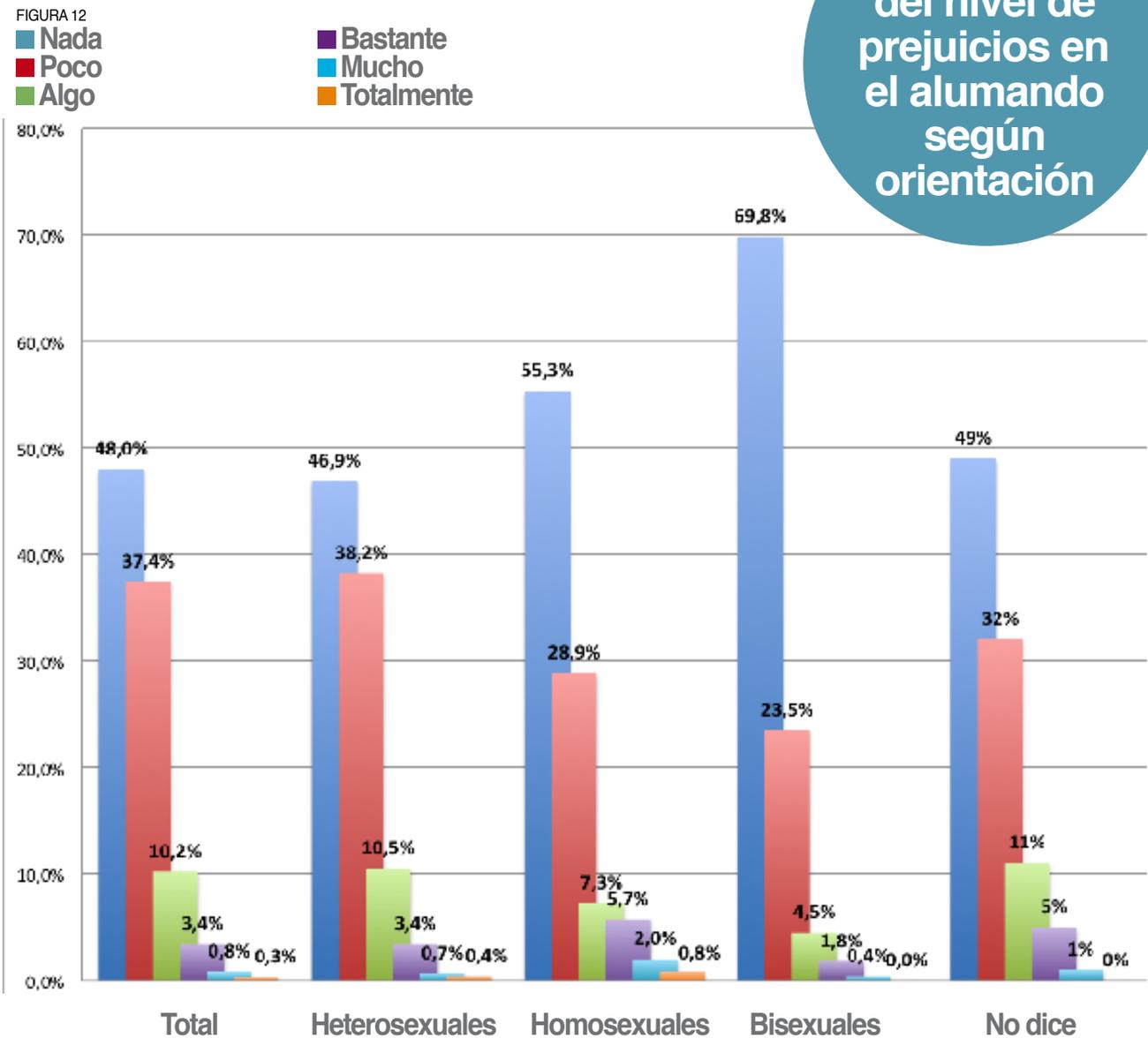
▶▶▶ En cuanto al alumnado trans, a pesar de tratarse de un número poco significativo para establecer proporciones, las distribuciones por categorías son casi simétricas al alumnado cis.

El nivel de prejuicios según las orientaciones afectivo-sexuales, como se puede apreciar en el gráfico siguiente (Figura 13), se ve influenciado por la orientación afectivo-sexual del alumnado, mostrando los menores homosexuales, lesbianas y gais un mayor porcentaje de respuestas “nada prejuiciosas”, un 53% frente a la medida de la población general de 48%. En general, el alumnado homosexual indica tener menos prejuicios, como era esperable.

La población heterosexual, al ser la mayoría, muestra porcentajes muy similares a la población general, al igual que la población que prefiere no señalar su orientación afectivo-sexual.

Sin embargo, **el alumnado bisexual** destaca en cuanto a sus respuestas nada prejuiciosas, siendo **el grupo que menos prejuicios demuestra en sus respuestas**. El 70% de las respuestas dentro del grupo de bisexuales resultan “nada prejuiciosas”. Las encuestas muestran a las personas bisexuales, casi en su totalidad, en un 93%, o “nada prejuiciosas” o “poco prejuiciosas”.

Distribución del nivel de prejuicios en el alumnado según orientación



8.3.1. ALUMNADO TRANS Y PREJUICIOS

Frente a la afirmación “Me parece bien que un alumno o alumna trans utilice el baño que crea conveniente” (Figura 14), la mayor parte del alumnado se muestra claramente de acuerdo, con un 67% de respuestas “totalmente de acuerdo”, con que sus compañeras y compañeros trans utilicen el baño en el que se sientan cómodos. Resulta reseñable la diferencia entre las respuestas de chicos y chicas, estando estas últimas más de acuerdo que sus compañeros, siendo entre ellas la respuesta “totalmente de acuerdo” la más elegida en un 76% de los casos, mientras que entre ellos se reduce a solo la mitad, el 57%.

Las diferencias entre la población heterosexual encuestada y el total de la población, debido a su enorme porcentaje entre el alumnado general, son prácticamente inexistentes. Esta tendencia persiste en el general de la medición de los ítems por lo que, por simplificación de lectura de las tablas, se omitirá esta entrada en las tablas siguientes, asumiendo el total general como el total heterosexual. La población de alumnado homosexual es aún menos prejuiciosa frente a las necesidades de la población trans, al situarse el 72% “totalmente de acuerdo”, frente a la afirmación “Me parece bien que un alumno o

alumna trans utilice el baño que crea conveniente”. Aún más sensible se muestra la población bisexual con un 84% de respuestas “totalmente de acuerdo”, señalándose como la población que más acepta las necesidades del alumnado trans.

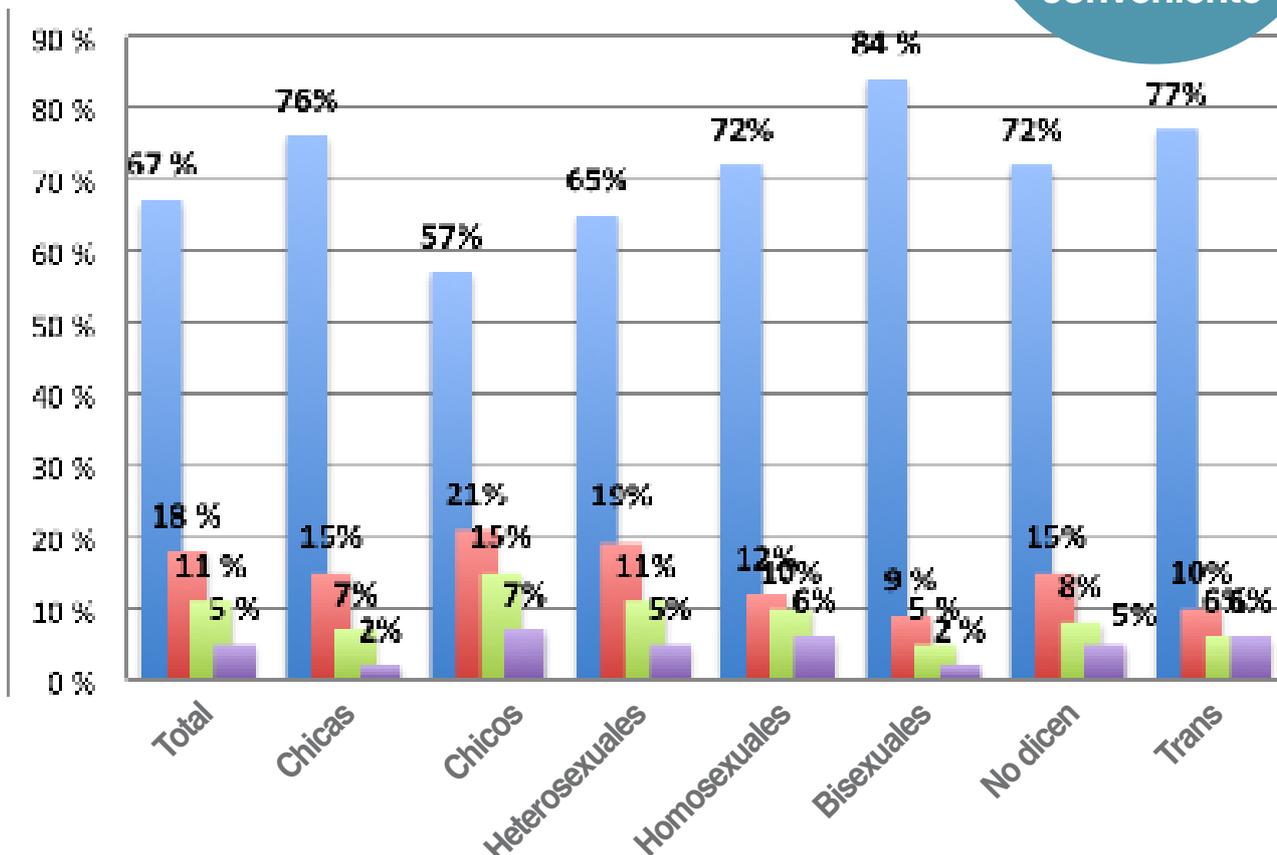
Las respuestas correspondientes a las personas que prefieren no indicar su orientación afectivo-sexual son muy semejantes a la población total, con un escaso incremento en el acuerdo del 5%.

Sorprende que las respuestas “totalmente de acuerdo” de la población trans, el 77%, incluso siendo superior a la población general, no sea la más alta, siendo superada por las respuestas del alumnado bisexual. Probablemente influya la transfobia interiorizada y el miedo a habitar espacios que no se perciben como seguros. No se debe olvidar que el 16% de la población estudiantil está “algo en desacuerdo” o “nada de acuerdo”. Esta población dificulta que el alumnado trans pueda utilizar el WC que corresponde a su identidad.

Me parece bien que una alumna o alumno trans utilice el baño que crea conveniente

FIGURA 14

■ Totalmente de acuerdo ■ Algo desacuerdo
■ Bastante de acuerdo ■ Nada de acuerdo





LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

8.3.2. VISIBILIZACIÓN COMO MENOR LGTB

Frente a la afirmación “Creo que los chicos y chicas que parece que son gays o lesbianas deberían intentar no parecerlo en público”, la mayor parte del alumnado se manifiesta en contra, con un 89% de elecciones de la opción “nada de acuerdo” (Figura 15). Por lo que **la mayor parte de las y los menores, casi el 90%, opina que las orientaciones afectivo- sexuales no deberían tener que ocultarse.**

Las diferencias entre los grupos analizados no parecen muy significativas, aunque continúa la tendencia de las chicas a ser más solidarias con las personas LGBT y los menores bisexuales como el grupo más solidario. Si bien la mayor parte de la población opina que las lesbianas y los gays no deberían tener que ocultarse, el riesgo de esta exposición puede conllevar agresiones por motivos de LGTBfobia, lo que explicaría por qué, a pesar de que la mayor parte del alumnado no considera que las personas homosexuales deberían ocultarse, haya un 6% de personas que prefiere no revelar su orientación (Figura 7).

8.3.3. BISEXUALIDAD Y MITOS

Con la afirmación “Pienso que la bisexualidad es una fase en la que no se ha aceptado su homosexualidad”, se está valorando la capacidad de reconocer la bisexualidad como una orientación afectivo-sexual más. Frente a ella, las respuestas se han distribuido de forma ligeramente menos homogénea, como se ve en la Figura 16.

Más de la mitad de la población, el 67%, se muestra “nada de acuerdo” con la afirmación. Se puede observar que el alumnado tiene menos clara su opinión frente a la bisexualidad, pues las respuestas han resultado menos polarizadas. Mientras que en las anteriores afirmaciones las respuestas se agrupaban en los extremos, en esta hay un incremento en la respuesta más central de “algo de acuerdo”.

Sumando las posiciones de oposición a la frase, “nada de acuerdo” y “algo en desacuerdo” arrojan un porcentaje del 87%. De modo que, en términos globales, **el alumnado está mayormente de acuerdo con**

FIGURA 15

■ Totalmente de acuerdo ■ Algo desacuerdo
■ Bastante de acuerdo ■ Nada de acuerdo

Creo que los chicos y chicas que parecen que son gays o lesbianas deberían intentar no parecerlo en público

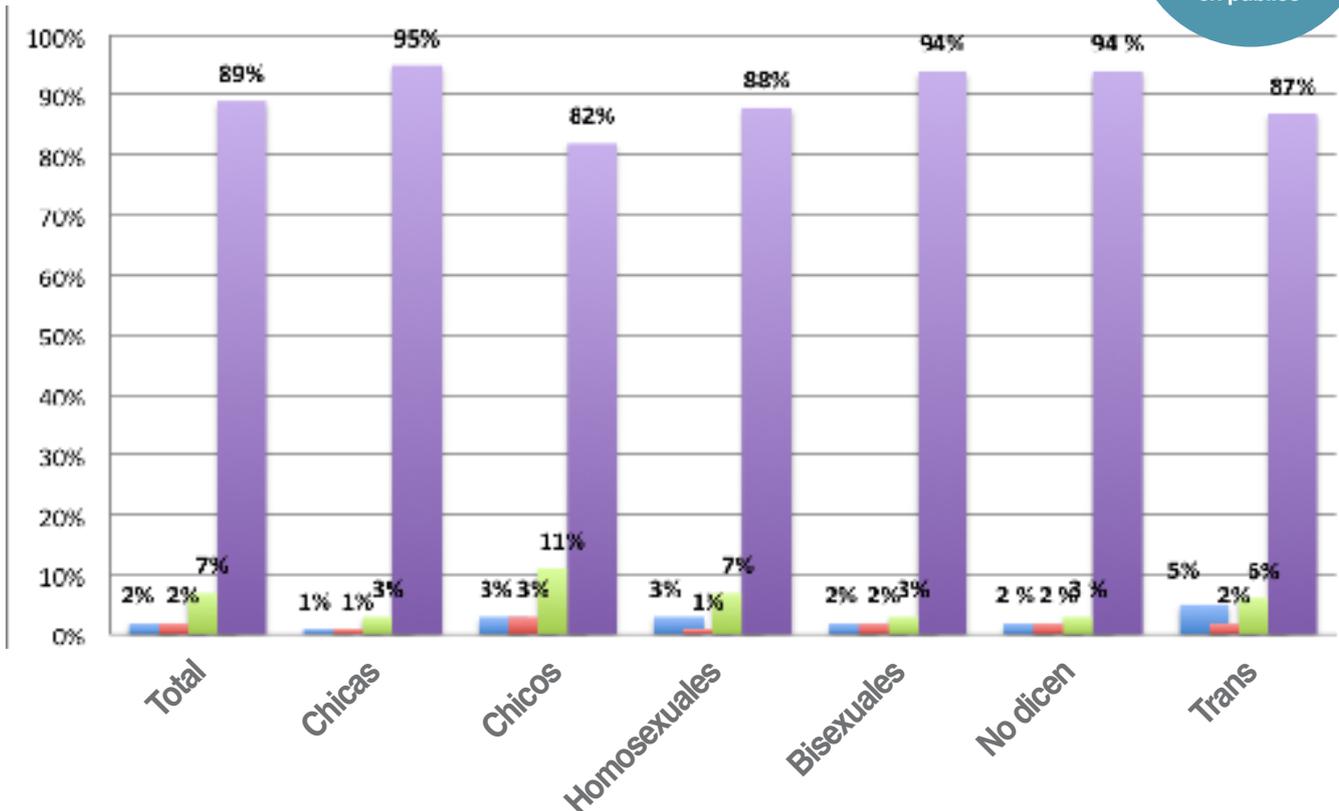
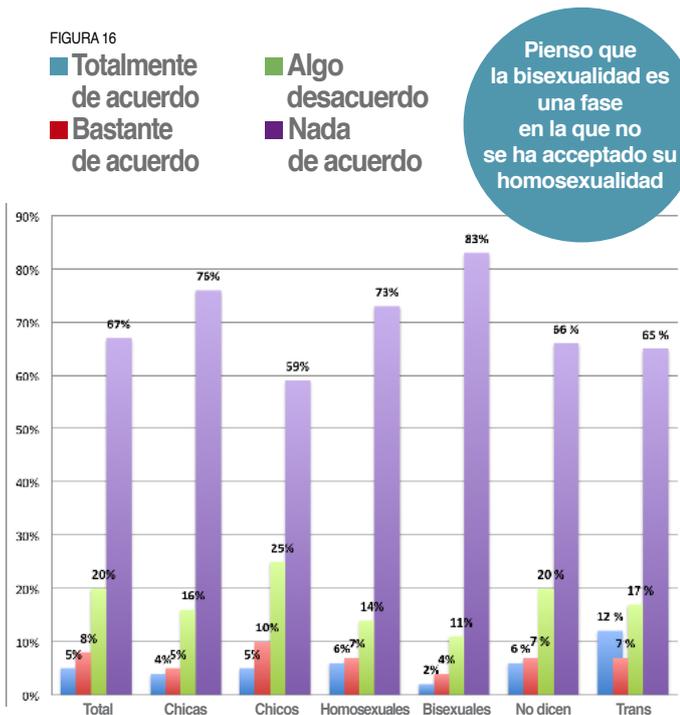


FIGURA 16



que la bisexualidad es una orientación propia, a pesar de que las respuestas menos extremas indiquen una ligera inseguridad.

En esta pregunta, se observa un aumento de las respuestas menos convencidas, el 20%, al igual que en el caso del ítem sobre el uso del baño y las personas trans, el 18% en el caso de las respuestas del grupo general. Se puede entender que los mitos sobre la bisexualidad aún no se perciben con la misma claridad que otros estereotipos.

Como era de esperar, el alumnado bisexual es el que se muestra más abierto a entender la bisexualidad como una orientación y no como una fase, con un 83% de respuestas “nada de acuerdo”.

8.3.4. FAMILIAS LGTB

La realidad LGBT también abarca a las familias, pudiendo las y los menores sufrir discriminación por tener una familia no heteronormativa.

La diversidad familiar resulta cada vez más visible en los centros educativos y junto a familias monoparentales, recompuestas, con dos núcleos, etc, también se pueden encontrar familias homoparentales⁽¹¹⁾ o con progenitores trans.

La percepción del alumnado frente a las familias LGBT se midió a partir de la afirmación “Creo que los hijos e hijas de familias con dos papás y dos mamás son igual de felices que los de parejas heterosexuales” (Figura 17). Según sus respuestas, se detecta que la mayor parte del alumnado está “totalmente de acuerdo” (77%).

El alumnado bisexual se distingue como más “totalmente de acuerdo” con un 88%. Sumando las opciones en acuerdo, “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”, el porcentaje general alcanza el 89% de acuerdo y entre el alumnado bisexual, el 93%, con solo una diferencia del 4%. La diferencia entre las respuestas “bastante de acuerdo” 12% y 5%, respectivamente, entre estos dos grupos acusa la inseguridad en la respuesta, mostrándose las y los homosexuales más seguros en su respuesta.

(11) Familias con padres o madres, ambas, del mismo sexo (con prefijo homo, del griego: igual).orientaciones como bisexual o pansexual.

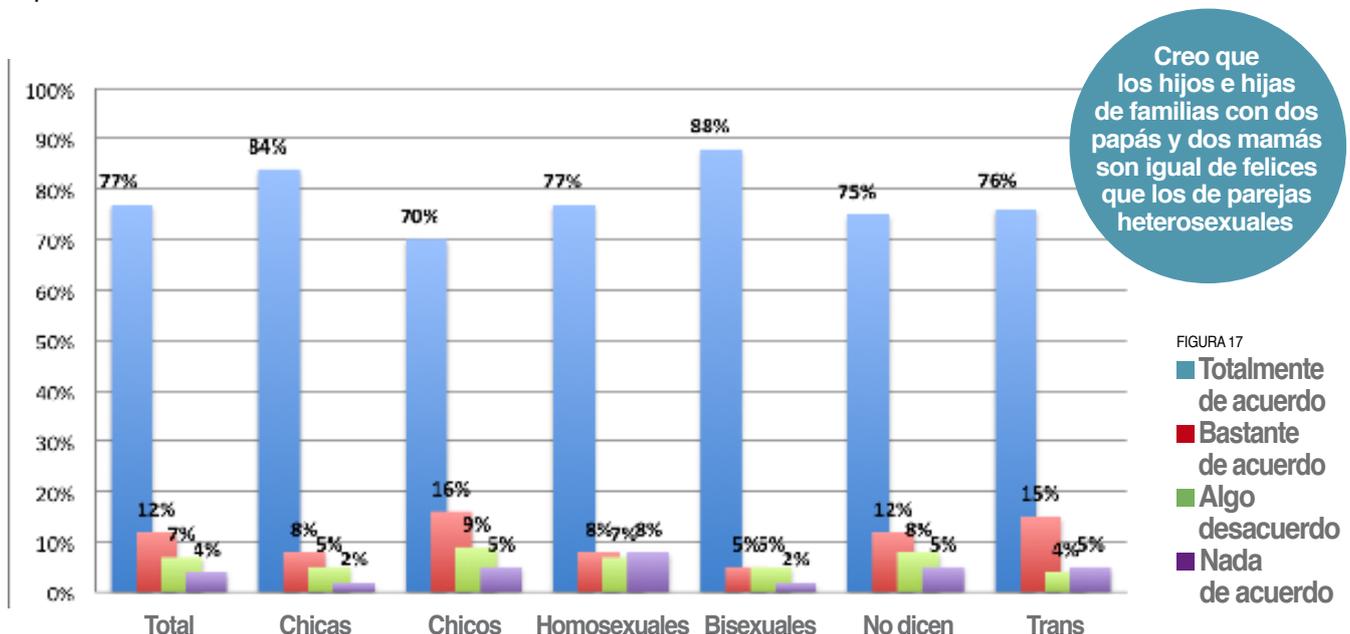


FIGURA 17

8.3.5. LESBOFOBIA

Las chicas lesbianas concentran una mayor cantidad de prejuicios, debida al machismo y a la heteronormatividad. La afirmación “Me parece que un buen chico puede conseguir que las chicas lesbianas cambiasen a heterosexuales” mide los estereotipos basados en la sexualidad lésbica. Especialmente la capacidad de alterar la orientación afectivo-sexual de una mujer lesbiana por parte de “un buen chico”.

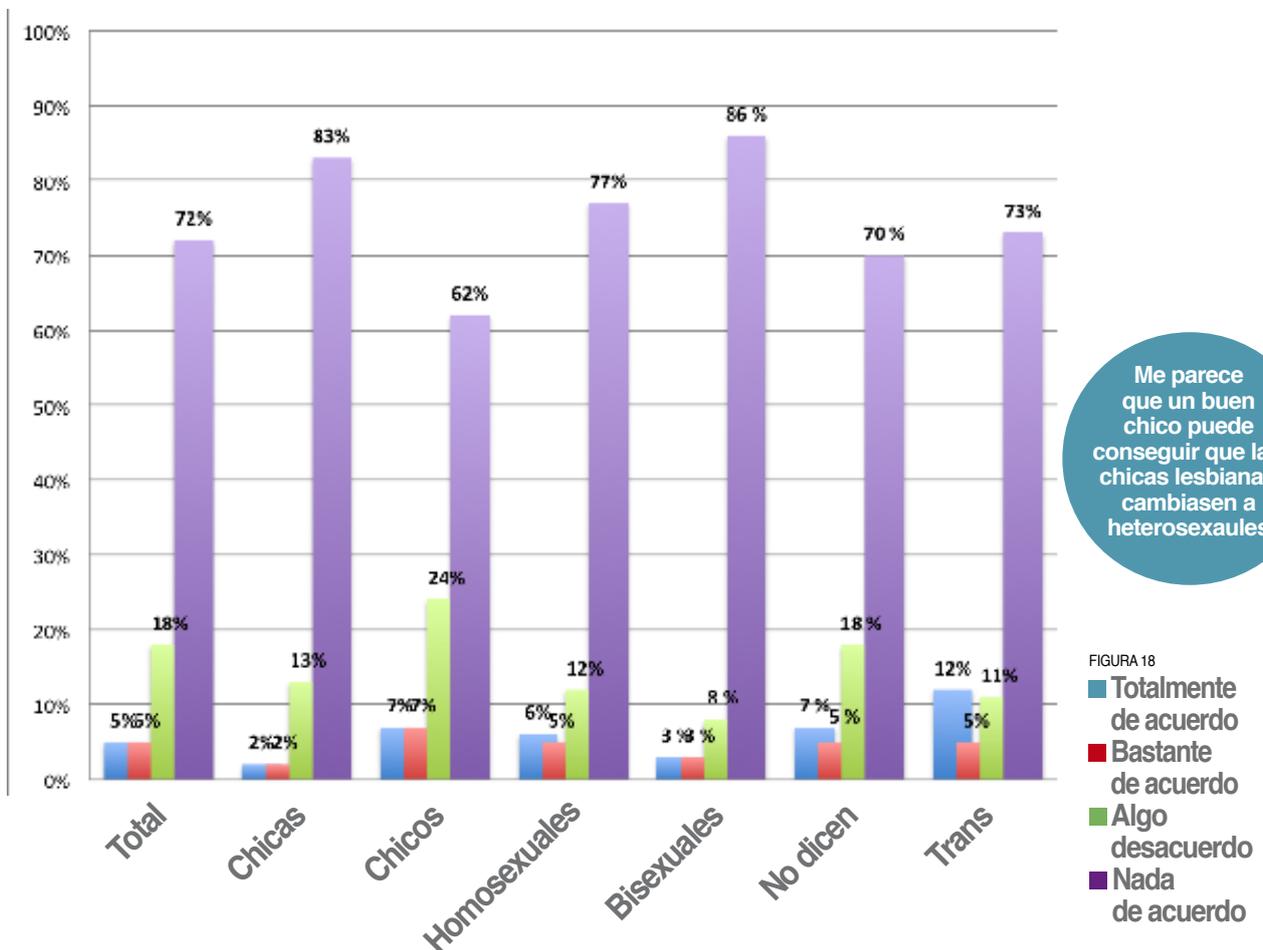
La orientación afectivo-sexual no se puede cambiar de forma intencional. Es cierto que, en ciertas personas, esta puede evolucionar y transformarse, pero no se puede modificar externamente. No se puede volver a una mujer heterosexual lesbiana, del mismo modo que no se puede transformar a una persona homosexual en heterosexual.

Como se puede ver en la *Figura 14*, la mayoría del alumnado entiende que la orientación afectivo-sexual no se puede cambiar, pues entre las personas que responden “nada de acuerdo” (72%) y “algo en desacuerdo” (18%) se llega al 90%. Al igual

que en el resto de los ítems, las chicas gozan de mayor concienciación con la realidad LGBT que los chicos.

Es reseñable que el grupo de los chicos tiene menor porcentaje de desacuerdo, un 86%, entre “muy en desacuerdo” y “algo en desacuerdo”, dentro de lo cual, la respuesta “algo en desacuerdo” es de las más altas (24%), lo que indica una menor seguridad en la respuesta. Por desgracia, el aprendizaje de los menores en materia de sexualidad se produce a través de sitios web y redes para adultos, lo que los expone a la sexualización que reciben las mujeres lesbianas como objetos de consumo sexual. No es de extrañar en este caso que los chicos tengan una respuesta menos clara frente a la orientación sexual de las mujeres lesbianas.

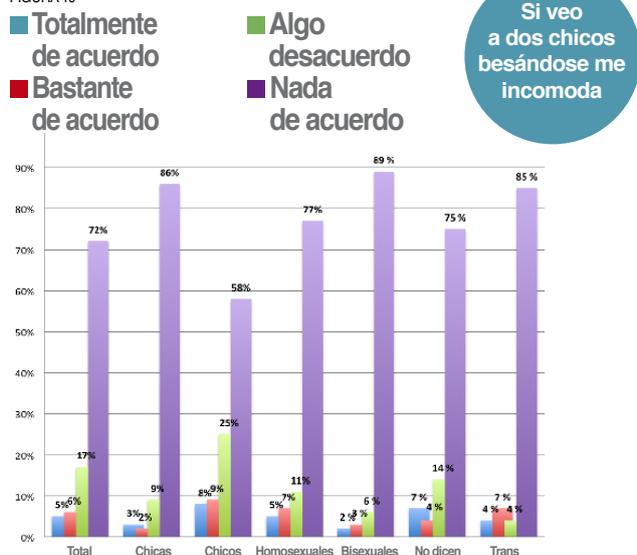
Es el grupo de bisexuales, de nuevo, el que más claramente es consciente de la realidad LGBT al señalar en un 86% no estar “nada de acuerdo” con la afirmación, y un 8% de respuestas “algo en desacuerdo”. Se aprecia en este grupo una clara percepción, sin dudas, sobre la posibilidad de que una chica lesbiana deje de serlo por la intervención de un chico.



8.3.6. HOMOFOBIA EMOCIONAL

Para medir el nivel de homofobia en la población adolescente, se preguntó sobre la siguiente afirmación: “Si veo a dos chicos besándose, me incomoda”. A partir de esta, las respuestas señalan el sentimiento frente a una manifestación de afecto homosexual. El resultado, como se ve en la *Figura 19*, señala un alumnado que no siente rechazo emocional hacia las expresiones de afecto gay. Las respuestas “algo en desacuerdo” y “nada de acuerdo” suman el 89%.

FIGURA 19



La población trans suele tener respuestas semejantes a la población general, sin embargo, en este caso se manifiesta muy claramente opuesta al rechazo con un 85% de respuestas “nada de acuerdo”.

Resulta interesante señalar que en el caso de la población homosexual y bisexual existe un porcentaje que sí se muestra de acuerdo con la afirmación, lo que significa que les incomoda ver a dos chicos besándose. Esto es, que un 12% de la población homosexual está “totalmente de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con la afirmación “Si veo a dos chicos besándose, me incomoda”.

Es interesante profundizar en la diferencia entre el alumnado LGBT (*Figura 20*). Se podría esperar que, al tratarse de un ejemplo con dos chicos, la población gay respondiese de forma clara y sin dudas de forma negativa a la afirmación “Si veo a dos chicos besándose me incomoda”, del mismo modo que sucedía con el grupo de chicos bisexuales o los chicos que prefieren no manifestar su orientación.

Si bien la respuesta en todos los grupos es negativa (“algo en desacuerdo” o “nada de acuerdo”) en

torno al 80%, en los grupos de chicos LGB, al igual que con los chicos heterosexuales, se puede percibir una menor seguridad al señalar las respuestas intermedias (“algo de acuerdo”) con mayor frecuencia que sus compañeras.

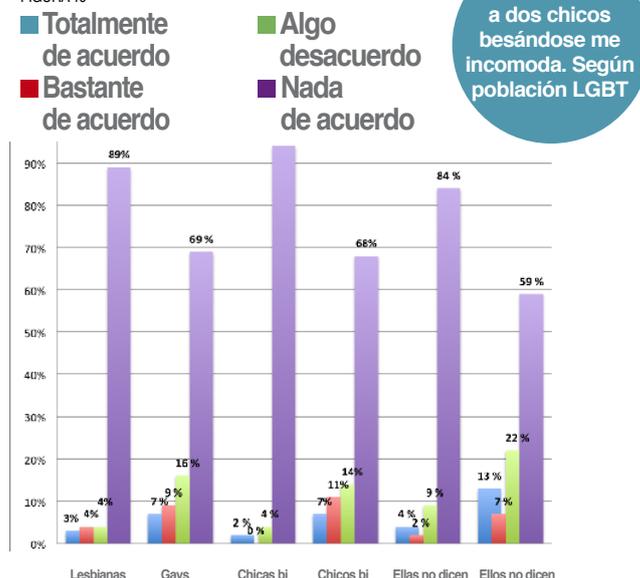
Sin duda, los chicos reciben una mayor presión heteronormativa, pero esta presión también se percibe entre el alumnado LGB masculino, que interioriza la heteronormatividad de manera que perciben las muestras de afecto homosexuales menos positivamente que sus compañeras. Este tipo de homofobia interiorizada se relaciona con la homofobia liberal que tolera las expresiones de amor LGB siempre y cuando no sean públicas.

Es importante señalar que los varones (también los gais y bisexuales) se resienten de una socialización con una mayor carencia de competencias afectivas que sus compañeras debido a los estereotipos de género. Por lo tanto, ellos son más resistentes a comprender la importancia de las expresiones de afecto.

Una de las maneras en la que las y los jóvenes LGBT se ven discriminados respecto a sus compañeras y compañeros heterosexuales es en el aprendizaje de las relaciones de pareja.

La adolescencia es un periodo de aprendizaje donde también se experimentan y se aprenden competencias emocionales y amorosas. La imposibilidad de expresar afecto en público por miedo a represalias LGBTfobas supone un grave problema para el crecimiento y maduración de la población LGBT adolescente.

FIGURA 19





LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

8.3.7. ACEPTACIÓN EN EL AULA

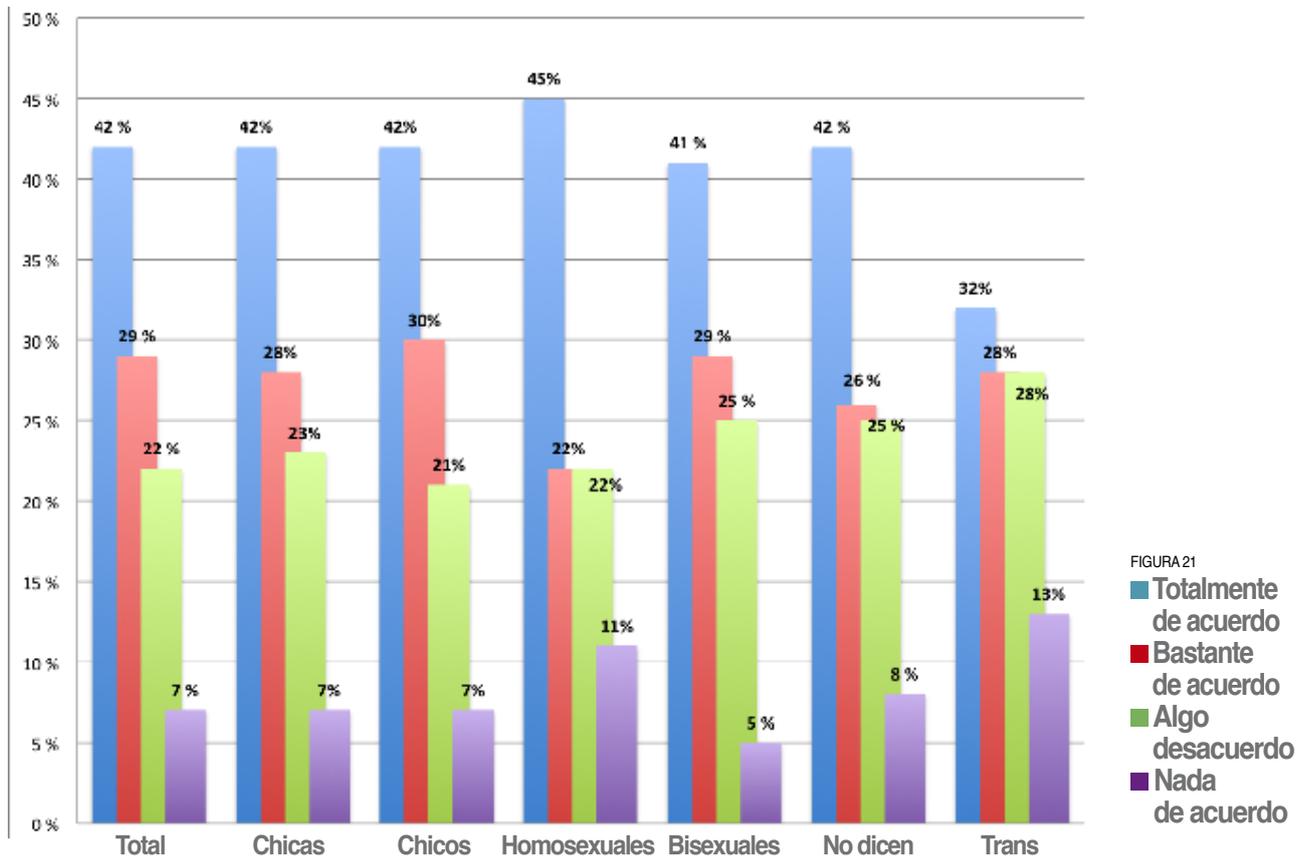
La idea que tiene el alumnado sobre el cómo se aceptaría a una compañera o compañero LGBT dentro de su propia aula señala la percepción que tiene este de los prejuicios generales del resto de compañeras y compañeros. En sí mismo, este ítem no mide los prejuicios de la persona que responde, sino la percepción sobre los prejuicios de los demás.

Para medir este ítem, se encuestó sobre la afirmación “Pienso que si un compañero o compañera de clase fuese lesbiana, gay, bisexual o trans, sería aceptado por todos y todas normalmente” (Figura 21). Uno de los datos más llamativos es la diferencia entre las respuestas a los ítems anteriores y la respuesta a este. Las respuestas en la medición de otros prejuicios eran mayoritariamente positivas y con un claro predominio de las opciones extremas de respuesta, lo que se viene interpretando como una clara opinión sin dudas. Por el contrario, en cuanto a la idea de que al alumnado LGBT sería aceptado normalmente en clase, las respuestas intermedias han crecido enormemente, por lo que las opiniones no son claras.

En general, la percepción mayoritaria, en un 71%, es que el alumnado LGBT sería aceptado. Pues un 42% se sitúa en la respuesta “totalmente de acuerdo”, y un 29% se declara “bastante de acuerdo”. Sin embargo, las opciones en desacuerdo suman un 29%, siendo esta una proporción muy elevada, pues indica que **casi un tercio del alumnado percibe el aula como un espacio donde las y los menores LGBT no serían aceptados como una alumna o un alumno más.**

Contrariamente al resto de ítems, las diferencias de género son poco significativas, mostrando chicas y chicos cis prácticamente los mismos porcentajes de respuestas, muy similares, lógicamente, a la distribución de población encuestada total.

Más significativa es la percepción de la población LGBT que se muestra ligeramente más escéptica a la hora de percibir su aceptación en el aula. El sentido de la frase para una persona LGBT cambia sustancialmente, al dejar de tratarse de una suposición para pasar a ser una realidad. Como persona LGBT, este alumnado percibe la forma en que es, de hecho, aceptado por el aula, si normalmente o si percibe diferencias.



Las chicas y chicos homosexuales manifiestan en un 67% que el alumnado LGBT sería aceptado normalmente (suma de 45% y 22% de “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”), quedando un tercio, el 33%, en desacuerdo con la afirmación.

Ambas estadísticas son más pesimistas, pero aún semejantes, a las de la población general, 71% de acuerdo y 29% en desacuerdo. La diferencia viene en el incremento de personas homosexuales que se sitúan en los extremos de las respuestas. Estas muestran un incremento en “nada de acuerdo”, que pasa del 7% al 11%, y en el “totalmente de acuerdo”, que pasa del 42% al 45%. Tal variación indica una ligera mayor seguridad en las respuestas, si bien la variación porcentual no es muy significativa.

Las respuestas más alejadas de la opinión muestral general son aquellas de las personas trans. Éstas puntúan en su respuestas totalmente de acuerdo un 32%, siendo una diferencia de un 10% inferior que el total general. Sin duda, las personas trans son las que más violencia física, mental y simbólica reciben por parte de la sociedad. La vivencia de su realidad se transmite a su percepción del aula.

**Pienso que si un
compañero/a de clase
fuese lesbiana, gay,
bisexual o trans, sería
aceptado por todos/as
y normalmente**

8.3.8. PREJUICIOS SEGÚN GÉNERO, IDENTIDAD DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN

Las chicas se presentan en todos los ítems como el segundo grupo más alejado de los prejuicios, detrás del grupo de bisexuales. **El alumnado femenino supera a sus compañeros varones en comprensión de la realidad LGBT y previsión de estereotipos.** Ellas puntúan de forma más favorable que sus compañeros en todos los ítems. En general, las respuestas de la población trans son muy coincidentes con las de la población general. Dado el número total de menores trans, resulta poco fiable su comparación estadística. Cualquier suposición basada en datos estadísticos de baja representación sería arriesgada.

En general, la población LGBT está más sensibilizada, mostrando respuestas más positivas frente a los prejuicios. Sin embargo, el alumnado homosexual tiene posiciones muy cercanas a las respuestas del grupo general. **Destaca la población bisexual como la más sensibilizada,** mostrando las respuestas más positivas frente a los prejuicios planteados en los diversos ítems.

Sin duda, vista la mayor sensibilidad de las chicas, la presencia de una mayor cantidad de estas dentro del grupo de bisexuales (68%, influye en el menor índice de prejuicios medio del grupo sobre las personas LGBT *(ver Figura 6)*.

El alumnado que prefiere no señalar su orientación coincide en gran medida con el grupo general. Esta tendencia pudiera señalar la influencia positiva que tiene la autoidentificación respecto a la propia orientación para identificar prejuicios sobre la comunidad LGBT



8.3.9. Resumen

Afortunadamente, **el 85% de las y los jóvenes de los centros participantes en el estudio son nada prejuiciosos o poco prejuiciosos. Aún más, el 48% es nada prejuicioso.** Es decir, que sus respuestas frente a las preguntas que miden prejuicios sobre estereotipos LGBT marcaban una clara opinión no prejuiciosa.

Las chicas parecen ser menos prejuiciosas, pues la suma de las categorías de prejuicios más bajas (nada prejuiciosas y poco prejuiciosas) es del 93%, mientras que los chicos suman el 77%.

La mayoría del alumnado ve bien que sus compañeras y compañeros trans utilicen el baño que consideren conveniente, ya que el 85% está “totalmente de acuerdo” o “bastante de acuerdo”. Por lo tanto, no parece que los baños, desde el punto de vista del alumnado, supongan un problema para la población trans. Sin embargo, es el porcentaje restante, una minoría, el 15%, el que genera un ambiente de intolerancia para las personas trans. *Figura 14.*

En cualquier caso, las polémicas que restringen el uso de los baños adecuados al alumnado trans, a fin de que utilicen aquellos acordes a su identidad de género, pudieran tener más que ver con transfobia institucional⁽¹²⁾ que con las necesidades del alumnado cis.

El alumnado apoya la visibilidad de la diversidad. Es masiva la negativa a que las orientaciones afectivo-sexuales y de identidad de género deban ser ocultas en el aula. El 89% se muestra nada de acuerdo. Además, el 87% tiene claro que la bisexualidad es una identidad en sí misma y no una fase de transición. *Figura 15.*

El 89% de la población percibe a las familias LG-BT (aquellas con dos padres, dos madres, un padre o una madre trans) como igual de válidas que las demás para cuidar de sus descendientes.

El 90% es consciente de que no se puede cambiar la orientación afectivo-sexual de una persona. En concreto, el alumnado sabe que un chico no puede cambiar a una chica lesbiana. Aunque un 18% de este porcentaje lo piensa, pero con menor seguridad. Por desgracia, un 10% piensa que un chico puede volver heterosexual a una chica lesbiana. Sin duda, el consumo de contenido online para adultos tiene una influencia negativa en el aprendizaje sobre sexualidad de las y los adolescentes. *Figura 18.*

Si bien la mayoría de la población se muestra de acuerdo con la aceptación de la expresión de amor que supone un beso entre dos chicos (89%), entre los varones, incluidos los gais, se percibe una menor seguridad. Entre los chicos solo el 58% está totalmente a favor, frente al 86% de las chicas. Sorprendentemente, entre los chicos gais, solo el 69% está totalmente a favor. *Figura 20.*

Lo chicos sufren una mayor presión heteronormativa y, además, sufren graves carencias en inteligencia emocional en su socialización por cumplir los estereotipos de género. De este modo, se puede apreciar que **un 31% de los chicos gais sufren homofobia interiorizada⁽¹³⁾** en algún grado.

A pesar de las aparentemente positivas respuestas del alumnado en cuanto a los prejuicios, el 29% piensa que las compañeras y compañeros LGBT no son aceptados como el resto. Este porcentaje aumenta, lógicamente, dentro de la población referida. El 33% de las y los homosexuales o el 41% de las personas trans piensa que no son aceptados como los demás. Este dato es semejante al arrojado por el estudio de 2015 (COGAM, pg. 19) donde un 32% opinaba que se les discriminaba. *Figura 21.*

Estos datos suponen una clave para comprender qué ocurre entre las buenas disposiciones (que arrojan los datos sobre prejuicios) y la realidad de las personas LGBT en el aula, según la cual, un tercio del alumnado piensa que la población LGBT no es tratada igual. Situando el acento sobre ese pequeño porcentaje de alumnado que mantiene posturas LG-BTfobas y sostiene los prejuicios se observa que un porcentaje de algo más del 10% del alumnado genera la exclusión de un 33%.

⁽¹²⁾ Aquella que discrimina a las personas trans por medios administrativos y amparada en normativas ajenas a la realidad de la población.

⁽¹³⁾ La homofobia que se asume como normalizada y afecta a la propia percepción y autoestima de la persona.

8.4. AGRESIONES LGTBFOBAS

Los actos de agresión dentro del alumnado se han medido a través de una serie de afirmaciones de respuesta única donde, ante la pregunta pertinente, era posible responder “sí lo he visto”, “sí, y me lo han hecho”, “sí, alguna vez lo he hecho” o “no”.

Según las respuestas de las y los menores, se ha podido confeccionar una distribución de agresiones en función de diversos grupos. Al contrario de los análisis por prejuicios, en estos ítems no se aprecia una diferencia relevante en la distribución por género comparativa entre la población total, chicas cis y chicos cis.

El 3% del total de menores manifiesta haber sufrido insultos o burlas. Las respuestas presentaron diferencias significativas entre la población heterosexual y la no heterosexual.

Como se puede ver en la *Figura 22*, la población LGBT no se diferencia significativamente de las y los alumnos cis heterosexuales a la hora de presenciar insultos o burlas. Los tres grupos se encuentran entre el 26% y el 37%. Más significativo resulta centrar la atención sobre el porcentaje de respuestas “sí, y me lo han hecho”. ▶▶▶

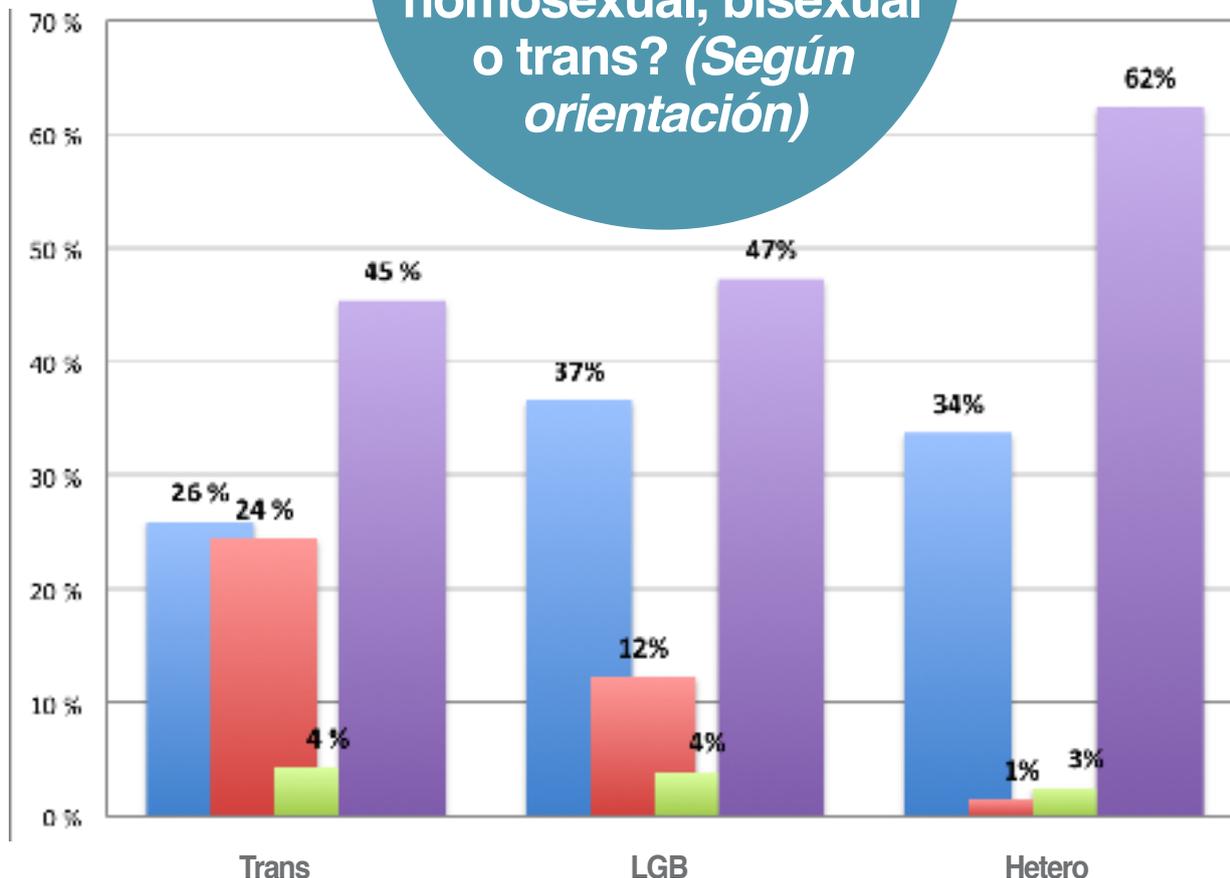
8.4.1. AGRESIONES VERBALES

Con el fin de medir el nivel de agresiones, se presentó la pregunta “¿Has presenciado alguna vez insultos o burlas en el instituto por ser o parecer homosexual, bisexual o trans?”.

¿Has presenciado alguna vez insultos o burlas en el instituto por ser o parecer homosexual, bisexual o trans? (Según orientación)

FIGURA 22

- Sí, lo he visto
- Sí, y me lo han hecho
- Sí, alguna vez lo he hecho
- No

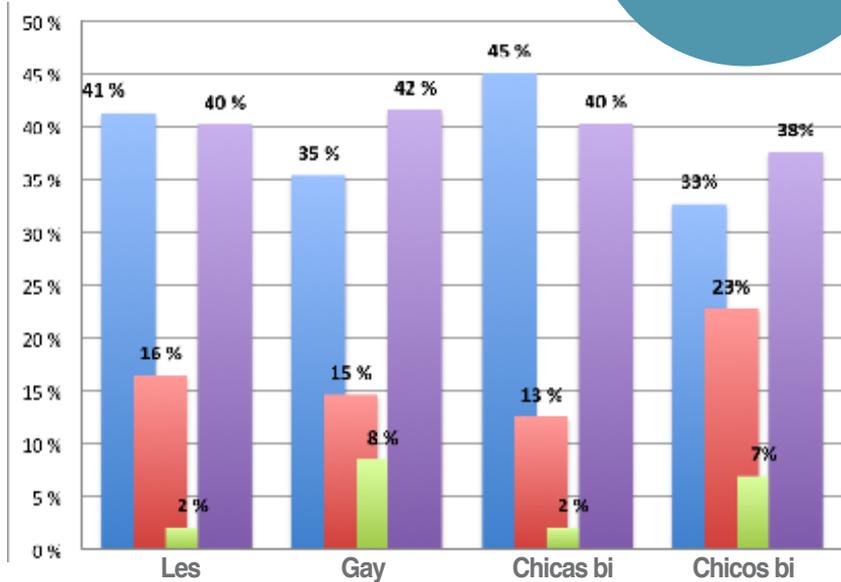


►►► Específicamente, dentro de la población no heterosexual, es la población de chicos bisexuales la que más manifiesta percibir insultos debido a su orientación afectivo-sexual, tal y como se constata en la *Figura 23*.

El 24% de la población trans, la cuarta parte, reconoce haber recibido insultos. El 12% del alumnado LGBT ha recibido insultos LGBTfobos

FIGURA 23

■ Sí, lo he visto
■ Sí, y me lo han hecho
■ Sí, alguna vez lo he hecho
■ No

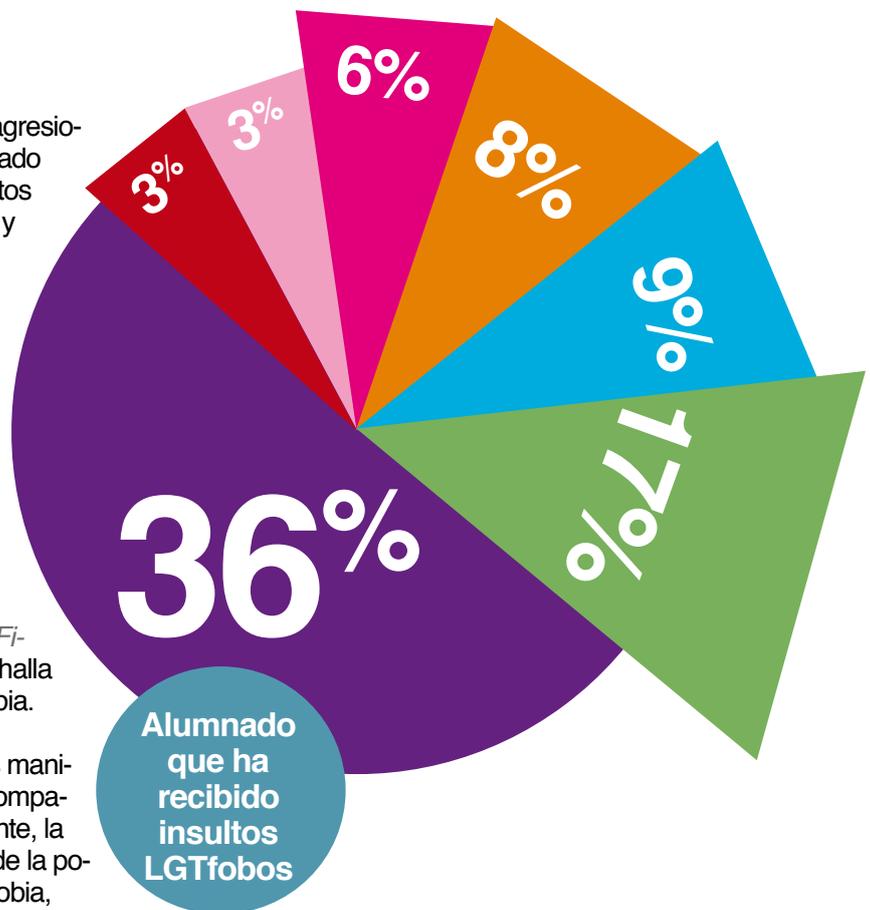


¿Has presenciado alguna vez insultos o burlas en el instituto por ser o parecer LGBT? (Específico LGB)

Analizando la población que ha recibido agresiones verbales, como era de esperar, el alumnado LGBT sufre con mucha más frecuencia insultos LGBTfobos con respecto a sus compañeras y compañeros cisheterosexuales. En concreto, cerca de una cuarta parte del alumnado trans y los chicos bisexuales sufre violencia verbal.

En cualquier caso, no se ha de perder la perspectiva numérica. Si bien la población heterosexual es la que menos posibilidades tiene de sufrir insultos LGBTfobos, es también la más numerosa, por lo que de las 251 alumnas y alumnos que manifiestan haber sufrido insultos, 90 eran heterosexuales. Según se aprecia en la figura siguiente, *Figura 24*, la población cis-heterosexual no se halla libre de sufrir insultos basados en la LGBTfobia.

Desde otro ángulo, el alumnado que más manifiesta realizar insultos a sus compañeras y compañeros por ser LGBT es también, principalmente, la población cisheterosexual, esto es, un 75% de la población admite insultar por causas de LGBTfobia, *Figura 24bis*. Tal hecho no significa que este porcentaje represente al de acosadas y acosadores, pues hay un uso muy intenso y normalizado de la injuria entre las y los adolescentes.



Alumnado que ha recibido insultos LGBTfobos

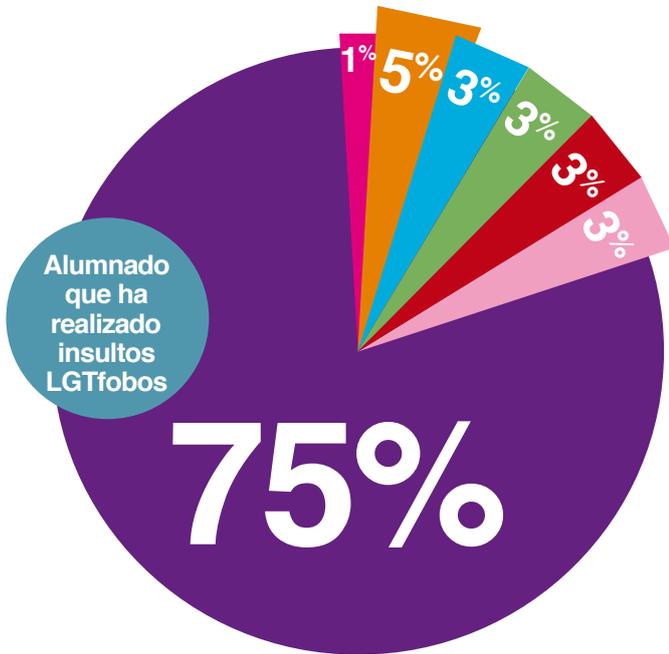
FIGURA 24

■ Chicos bisexuales
■ Chicas bisexuales
■ Heterosexuales
■ Lesbianas
■ Gais
■ Chicos no dicen
■ Chicas no dicen

FIGURA 24bis

Heterosexuales
Lesbianas
Gais

Chicos bisexuales
Chicas bisexuales
Chicos no dicen
Chicas no dicen



8.4.2. AGRESIONES FÍSICAS

Las agresiones físicas se midieron a través de la pregunta “¿Has visto alguna vez golpear a alguien del instituto por ser o parecer homosexual, bisexual o trans?”. Pese a que las respuestas son bastante homogéneas, los resultados más significativos aparecieron entre la población LGBT. Del total, el 6% lo ha visto y el 1% ha sufrido alguna agresión.

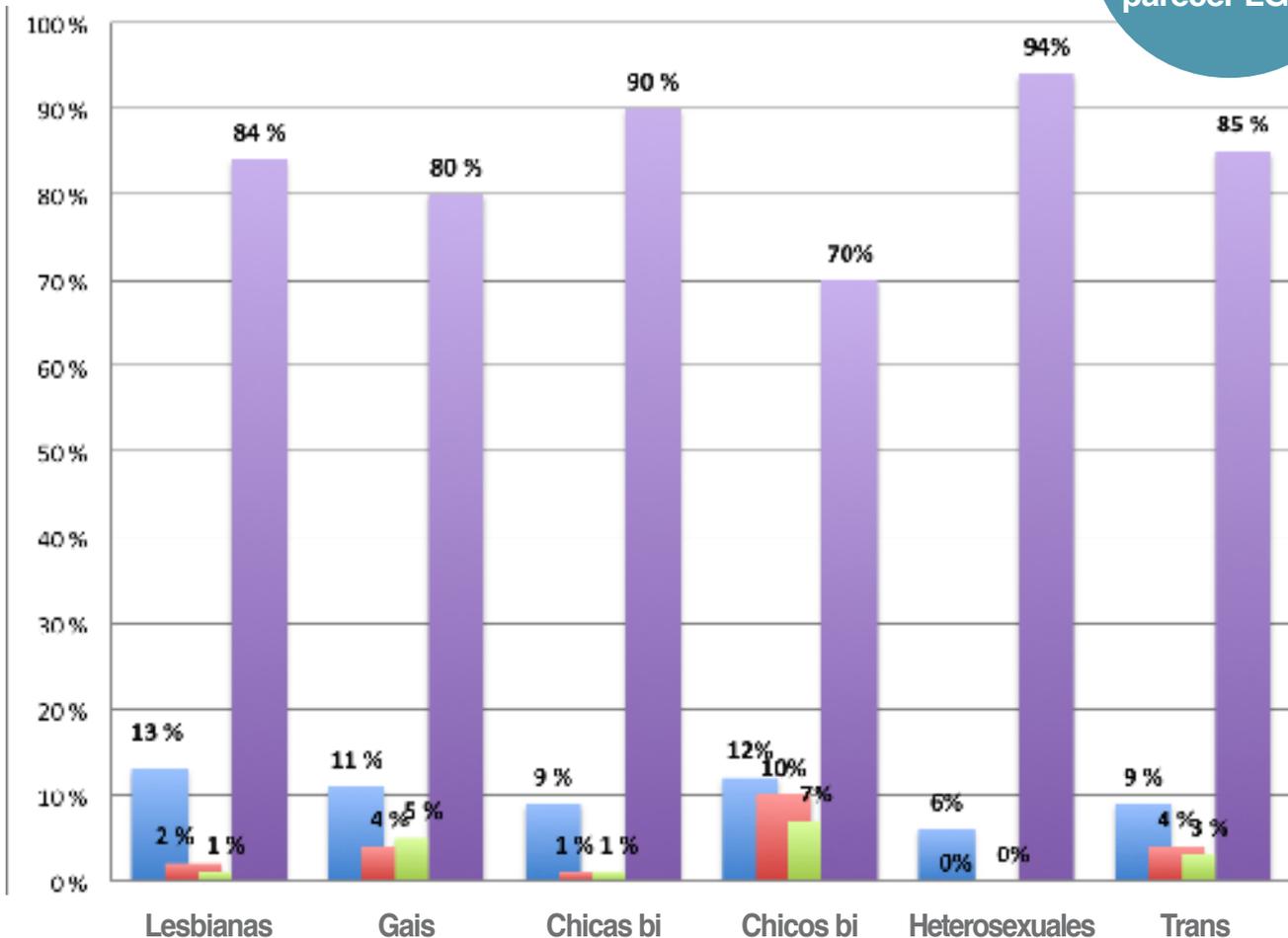
De entre las distintas orientaciones, es **la población de chicos bisexuales la que más agresiones ha sufrido** con un 10% de los casos, seguida de sus compañeras y compañeros trans, un 4%. *Figura 25.*

Es el alumnado heterosexual el que menos manifiesta percibir estas agresiones y el que menos sufre dichas agresiones. ▶▶▶

FIGURA 22

Sí, lo he visto
Sí, y me lo han hecho
Sí, alguna vez lo he hecho
No

Han visto golpear a alguien por ser o parecer LGBT



▶▶▶ Centrando la atención sobre las y los menores que han manifestado sufrir agresiones físicas, de los 464 casos reconocidos, se clarifica que la mayor parte de las víctimas pertenecían a la población LGBT, ya que las chicas lesbianas, los chicos gais y el alumnado bisexual representan el 56% del total. La población trans acumula el 11% de los casos. Sin embargo, el alumnado heterosexual también manifiesta haber sufrido agresiones por ser, o en este caso, parecer LGBT. *Figura 26.*



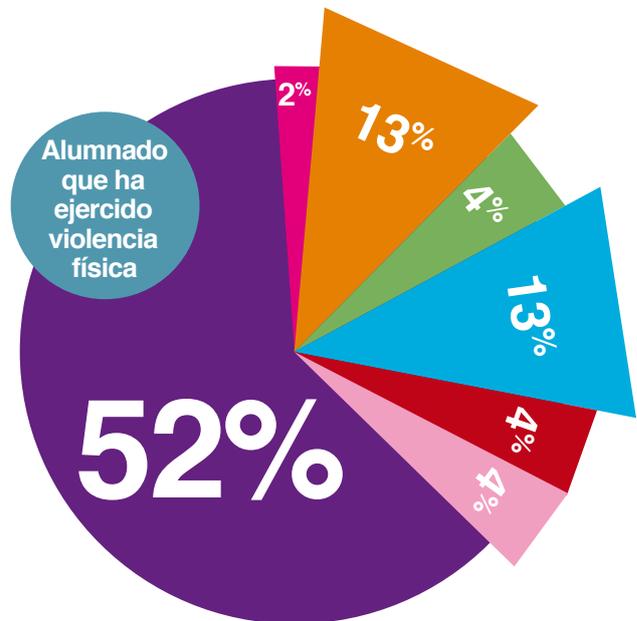
FIGURA 26
 ■ Lesbianas, gays y bisexuales ■ Cis-heterosexual
 ■ Trans

La base de la discriminación hacia las personas LGBT es la percepción negativa de su diferencia respecto a la normatividad, de modo tal que esta diferencia es utilizada como justificación para agresiones sobre personas no normativas, lo sean por su identidad manifiesta, su orientación o su expresión de género. Muchas y muchos menores heterosexuales son agredidos con gran probabilidad debido a su expresión de género no normativa.

La violencia, especialmente la LGBTfobia, se encuentra muy presente entre el alumnado. La mitad de las y los menores, el 52%, que admite haber agredido a una compañera o compañero por ser o parecer LGBT, es heterosexual, *Figura 26bis.* Este dato no es especialmente significativo, pues la mayor parte del alumnado es heterosexual. Pero sí es interesante descubrir cómo el alumnado no heterosexual también puede ejercer LGBTfobia sobre otras y otros alumnos. Se muestra así que la cultura de la discriminación se aprende como una forma de dominación.

FIGURA 26bis
 ■ Heterosexuales
 ■ Lesbianas
 ■ Gais

■ Chicos bisexuales
 ■ Chicas bisexuales
 ■ Chicos no dicen
 ■ Chicas no dicen



8.4.3. VIOLENCIA Y MASCULINIDAD

Desde una perspectiva de género, resulta interesante destacar cómo los varones son los que más violencia ejercen sobre el resto de compañeras y compañeros, 61%, *Figura 27*, pero también los que más la sufren, 68%, *Figura 28*. Llama poderosamente la atención esta situación, que señala la realidad de la socialización masculina en la violencia desde su ejercicio y su sufrimiento.



FIGURA 27
 ■ Chicas
 ■ Chicos
 ■ Trans

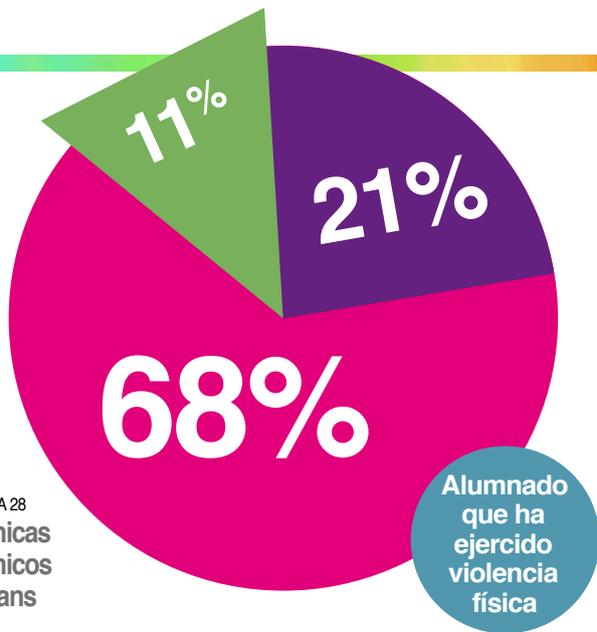


FIGURA 28

■ Chicas
■ Chicos
■ Trans

8.4.4. PERCEPCIÓN SOBRE LA VIOLENCIA

La interpretación de lo que es un acto violento como un insulto o un golpe depende directamente de la sensibilización que se tenga sobre el acoso escolar y la tolerancia a la violencia. En el caso de la población femenina, se ha demostrado en el epígrafe 8.4 PREJUICIOS SOBRE LA COMUNIDAD LGBT que esta tiene una mayor sensibilidad con respecto a la problemática de acoso con sus compañeras y compañeros LGBT. Esta mayor sensibilidad lleva a percibir lo que para otras personas son bromas sin importancia como situaciones de acoso o discriminación.

A través de los comentarios y de la interacción con el alumnado se comprueba que aún hoy en día el uso de la palabra “maricón” o la persistencia de bromas de mal gusto sobre las orientaciones afectivo-sexuales o de identidad de género no normativas constituyen una constante de la realidad escolar.

Para la población LGBT la persistencia de este tipo de conductas conlleva, en algunos casos, la naturalización de un determinado grado de acoso y violencia. Algunas víctimas de acoso refieren su paso por el centro como normal con algunas bromas pesadas, agresiones y acoso de baja intensidad, pero, al fin y al cabo, “lo normal”. Es decir, lo normal si eres LGBT. Sin embargo, tratos vejatorios de baja intensidad a otras identidades culturales, rasgos físicos o diferencias sí son percibidas rápidamente como agresiones por la población ajena al centro. Incluso si con algunas identidades culturales acaba asimilándose esta misma tolerancia a la injuria de la misma forma que con la LGBTfobia.

8.4.5. REACCIÓN FRENTE AL ACOSO

El alumnado también respondió a la pregunta “¿Qué harías si se meten con un compañero/a LG-BT?”. Los datos que se han podido obtener de este ítem han resultado ligeramente inesperados.

La gran mayoría, el 77%, manifiesta defender a su compañera o compañero y solo un 1% confiesa que se uniría a las burlas. El 15% indica la respuesta “no sé”, *Figura 29*. Esta medición no se corresponde con la realidad observada en los centros. Es muy posible que un sentimiento de corrección política influya en la respuesta del ítem, debiendo interpretarse las respuestas vagas, “no sé”, como una avergonzada afirmación equivalente a participar. Bajo este supuesto, tendrían sentido los porcentajes medidos según los grupos. Sin embargo, no existen las suficientes evidencias como para manejar este ítem en los mencionados términos.

FIGURA 29

■ Me uno a las burlas
■ Le defiendo
■ No intervengo
■ No sé



8.4.6. SALIR DEL ARMARIO EN EL AULA

La pregunta “Si fueras homosexual o bisexual, ¿saldrías del armario⁽¹⁴⁾ en tu clase?” recoge de manera sutil la percepción del respeto y la tolerancia a la diversidad LGBT que siente el alumnado. Un alumnado que no diría su orientación en el aula equivale a señalar que las orientaciones e identidades de género no normativas sufrirían algún tipo de discriminación o perjuicio, siendo mejor mantenerlas ocultas.

En la *Figura 30* se puede observar una proporción semejante entre el alumnado LGBT y heterosexual sobre la posibilidad de salir del armario en clase. Solamente el 16% del alumnado heterosexual no saldría del armario. Esta parte del alumnado piensa que no es beneficioso hacerlo. El 47% piensa que sí, por lo que debe percibir el ambiente del aula suficientemente tolerante como para aceptar la diversidad LGBT. El 36% restante no lo tiene tan claro.

El alumnado LGBT se asemeja al heterosexual en sus respuestas, con la salvedad de que ellas y ellos sí que pueden haber salido del armario. **El 17% opina que no saldría, por lo que debe percibir un ambiente poco seguro en el aula, el centro o sus familias.**

Alumnado que de ser homosexual o bisexual saldría del armario

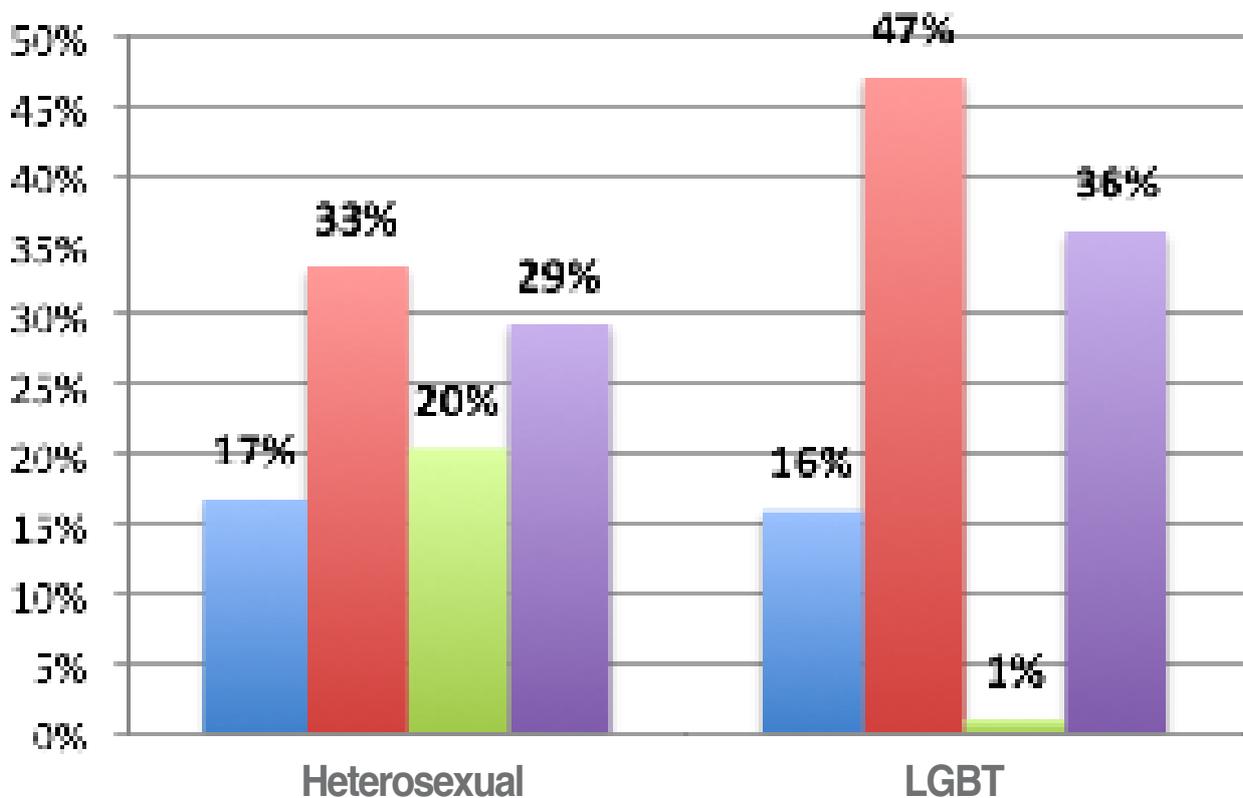


FIGURA 30

- Creo que no
- Creo que sí
- Sí, lo he hecho
- No lo sé

⁽¹⁴⁾ Salir del armario es la expresión coloquial de las personas LGBT para explicar que hacen visible y manifiesta su orientación afectivo-sexual o su verdadera identidad de género. Esta expresión contrasta con la cisheteronormatividad, que lleva a considerar a toda la población como heterosexual y cissexual, lo que obliga a las personas LGBT a tener que salir del armario constantemente para evitar que su identidad sea invisibilizada.

El 33% de la población LGBT saldría del armario. Un tercio saldría, pero no lo ha hecho, por lo que algo impide que su orientación o identidad de género se manifieste. **Solo el 20% declara haber salido del armario**, con lo que esta población ha encontrado la suficiente seguridad como para hacer visible su orientación o identidad de género.

Es de gran importancia tener en cuenta que preguntar si saldría del armario tiene sentido para la población cisheterosexual. Para la población LGBT, la respuesta se ha de leer como si ha salido o no del armario. Solo la respuesta "He salido del armario" sirve para medir si el ambiente del centro y del aula ha permitido que las y los adolescentes LGBT sientan la libertad de expresar su identidad y orientación libremente.

Específicamente, como se ve en la *Figura 31*, son los chicos bisexuales los que presentan una mayor respuesta negativa, "creo que no". Y son las chicas bisexuales las que más dicen haber salido del armario, el 38%. Tanto las chicas como los chicos que no manifiestan su orientación son los que más dicen no saber, el 43%. Las chicas lesbianas son las que más se decantan por "creo que sí".

Alumnado que de ser homosexual o bisexual saldría del armario

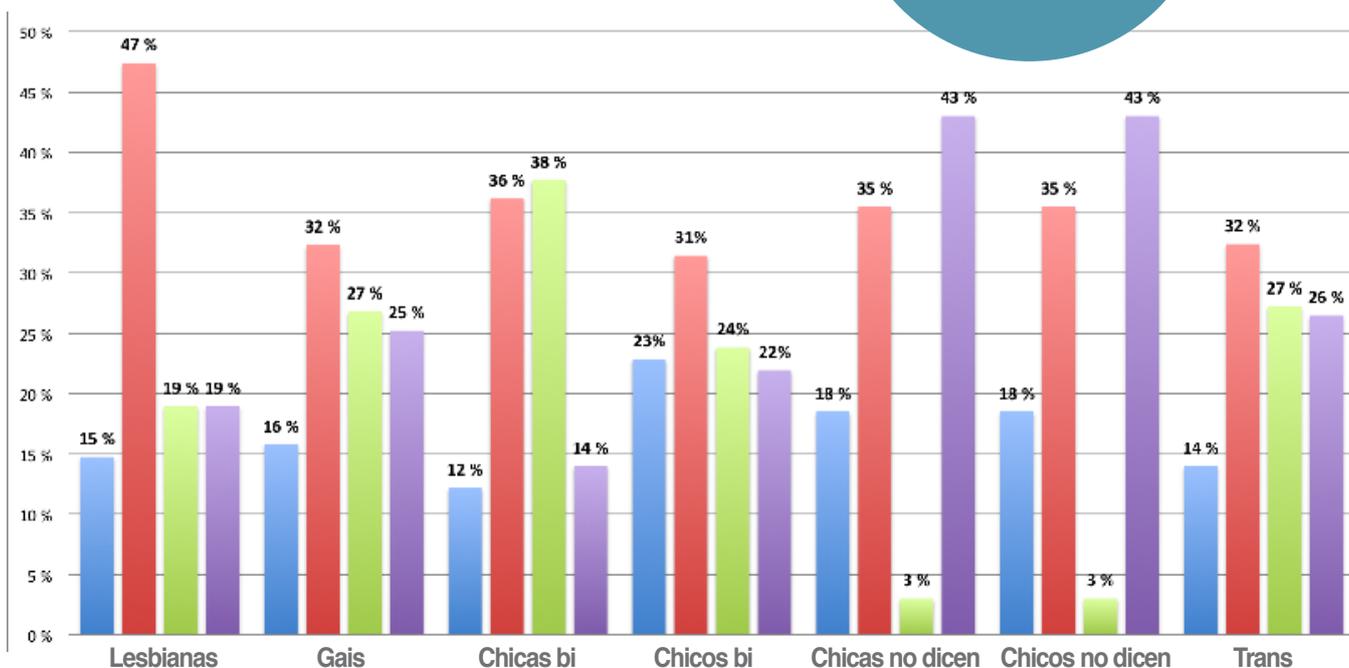


FIGURA 31

■ Creo que no ■ Sí, lo he hecho
 ■ Creo que sí ■ No lo sé

Es interesante observar el efecto que tienen las agresiones sobre la población LGBT a la hora de salir del armario. Como se puede ver en la *Figura 32* y en la *Figura 33*, las agresiones pueden influir en la expresión de la orientación e identidad de género. En el caso de los insultos, estos parecen ser suficientemente lesivos como para impedir la necesidad de visibilidad del alumnado LGBT.

Los indicadores obtenidos de los centros estudiados señalan un alumnado bastante sensibilizado, como se comprobó en la *Figura 9*, y un clima de tolerancia y respeto en sintonía con los valores educativos, por lo que, a pesar de ese 14% de alum- ▶▶▶



LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

►►► nado que no saldría del armario (Figura 32), casi la mitad (47%), a pesar de los insultos recibidos, sí lo ha hecho.

Otro nivel de análisis lleva a comparar el porcentaje de alumnado LGBT que ha recibido insultos y que ha salido del armario con el que no ha recibido insultos (Figura 32). El porcentaje de personas LGBT que han salido del armario disminuye del 47% al 13%. Esta relación señala los insultos como una manera de sacar del armario a las personas LGBT. Los datos cambian la percepción de alumnado que sale del armario por un ambiente amigable a población que sale del armario a base de agresiones verbales. No salen del armario, sino que los sacan a la fuerza. Se podría pensar, según el aumento de la respuesta “creo que sí”, del 22% al 38%, y el incremento de la respuesta “no lo sé”, del 17% al 35%, en otro tipo de consecuencias. Pero, como se menciona más arriba, en el caso de la población LGBT, las respuestas han de leerse en clave de si se ha salido del armario o si no se ha salido.

La salida del armario del alumnado LGBT también se ve influenciada por las agresiones (Figura 33). Las víctimas de agresiones muestran claramente cómo las agresiones disminuyen la opción “creo que sí”, pues se reduce del 34% al 13%. Del mismo modo aumenta la respuesta “creo que no” del 16% al 27% de las personas que no han sufrido golpes y las que sí los han sufrido.

FIGURA 32

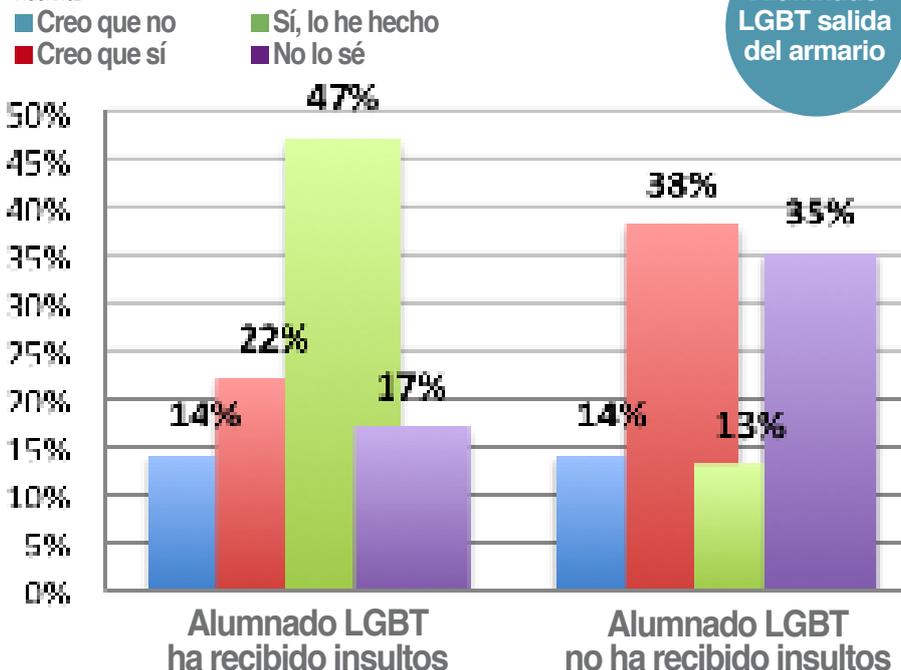


FIGURA 32



Recibir agresiones y salir del armario. Población LGBT

8.4.7. Resumen

La percepción de insultos y burlas por motivos de LGTBfobia es semejante según la orientación afectivo-sexual del alumnado, pues el 34% los ha presenciado. El 3% de total de menores manifiesta haber sufrido insultos o burlas. Las y los menores trans son el colectivo que más insultos y burlas manifiesta recibir, casi una cuarta parte, el 24%. El alumnado homosexual y bisexual acusa recibir insultos y burlas en un 12%. Figura 22.

Alumnado LGBT salda del armario

Sin embargo, el alumnado heterosexual también recibe agresiones. El 1% manifiesta haberlas sufrido. Por lo que este tipo de agresiones no son exclusivas de la población LGBT. Aquellas personas que no se adecúan a las normas de género hegemónicas se exponen también a las agresiones.

El 6% de las y los menores ha presenciado alguna agresión física por motivos de LGTBfobia. El 1% ha sufrido personalmente golpes por ser o parecer LGBT. De entre estos, el 56% se correspondía con población LGBT, el 33% era heterosexual, y el 11%, menores trans. Parece que,

además de un problema de LGBTfobia, existe un problema con la violencia física y la masculinidad. Son los chicos cis los que más la sufren, un 68% de los casos, y los que más la ejercen, un 61%. *Figura 27 y 28.* Mientras que el 77% del alumnado afirma defender a una compañera o compañero que está siendo acosado, solo el 20% del alumnado LGBT afirma haber salido del armario en el aula. Algo ocurre entre la manifestación positiva de apoyo por parte del aula hacia el alumnado LGBT y las reticencias de este a hacer visible una faceta tan relevante de su identidad y socialización. *Figura 30.*

Evidentemente, recibir agresiones verbales o físicas influye en el planteamiento de visibilizar la orientación afectivo-sexual o identidad de género de las y los menores. Aquellas y aquellos que han recibido insultos o golpes por motivos de LGBTfobia manifiestan en menor medida la posibilidad de salir del armario.

8.4.8. EVOLUCIÓN DE LA AGRESIONES 2015-2018

Tanto si la agresión es verbal como física, se constata con facilidad que son los integrantes del colectivo los más propensos a confesar los ataques recibidos, en tanto que son ellos, y no el alumnado heterosexual, el objeto de discriminación, resultándoles más visibles y evidentes las situaciones de desigualdad.

En relación con el estudio anterior realizado por COGAM en el año 2015, los números corroboran la persistencia del odio y la intolerancia hacia las minorías, dado que, si por aquel entonces era un alarmante 7% de los encuestados el que declaraba haber presenciado algún tipo de acometida corporal en el centro educativo, este año la cifra se mantiene en el mismo rango, lo que corrobora la necesidad de continuar con la protección integral de los menores y el cumplimiento de sus deberes y obligaciones para con las leyes en contra de la violencia.

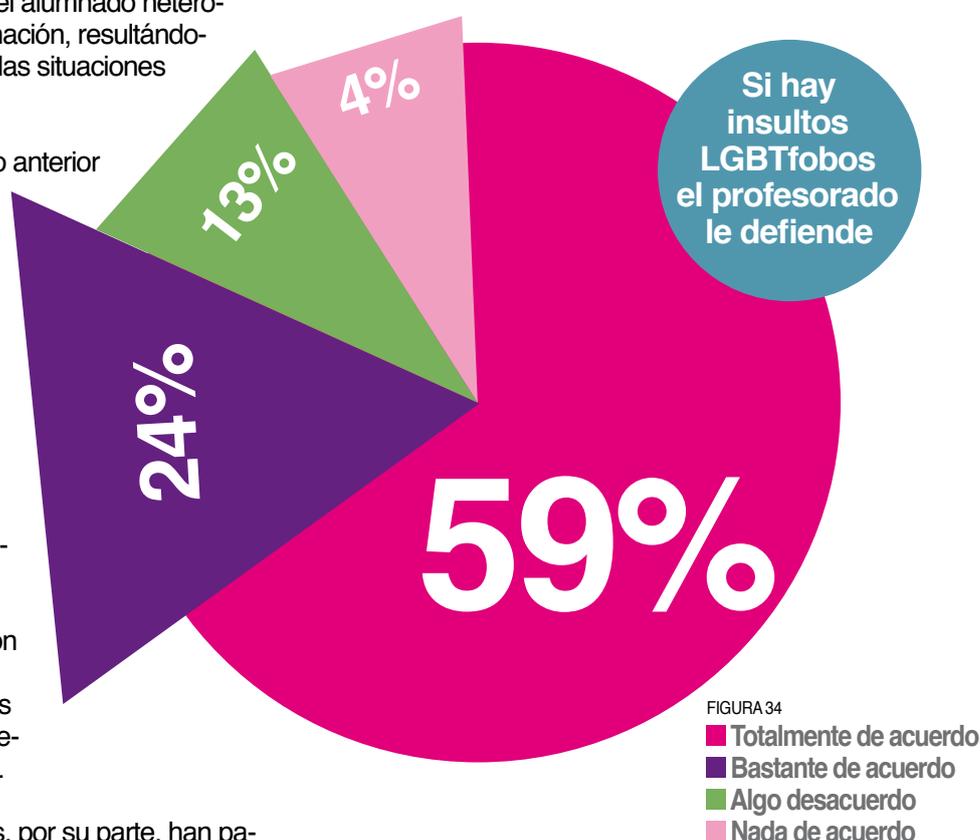
Las vejaciones e insultos, por su parte, han pasado del 60%(15) recogido en la muestra anterior al 67% de la actual lo que significa que más de seis de cada diez alumnos han sido objeto de burlas o testigo de estas.

8.5. ENTORNO: LA FAMILIA Y EL PROFESORADO EN EL ACOSO LGTBFBO

En el análisis de trasfondo del fenómeno del acoso LGTBFobo, se distingue el papel de la familia y el profesorado. Ambos coinciden como figuras de autoridad y de protección de las y los menores con las que pueden contar como apoyo a la hora de salir del armario o de sufrir acoso. Por ello, es necesario hacer una valoración íntegra de la situación familiar y docente que acompaña a los adolescentes LGBT en las aulas.

La mayor parte del alumnado, el 83%, piensa que el profesorado actúa en el momento que hay insultos a una o un alumno por LGBTfobia. Pues frente a la afirmación “Me parece que si hay insultos a un alumno/a que es o parece LGBT, el profesorado le defiende”, el 59% está “totalmente de acuerdo”, y el 24%, “bastante de acuerdo”. Solo un 17% está “algo en desacuerdo/nada de acuerdo”. *Figura 34.*

La implicación por parte del profesorado en los centros que participaron en la recolección de datos parece ser reconocida por parte del alumnado y es muy semejante a la obtenida en el estudio anterior (COGAM; 2015). ▶▶▶

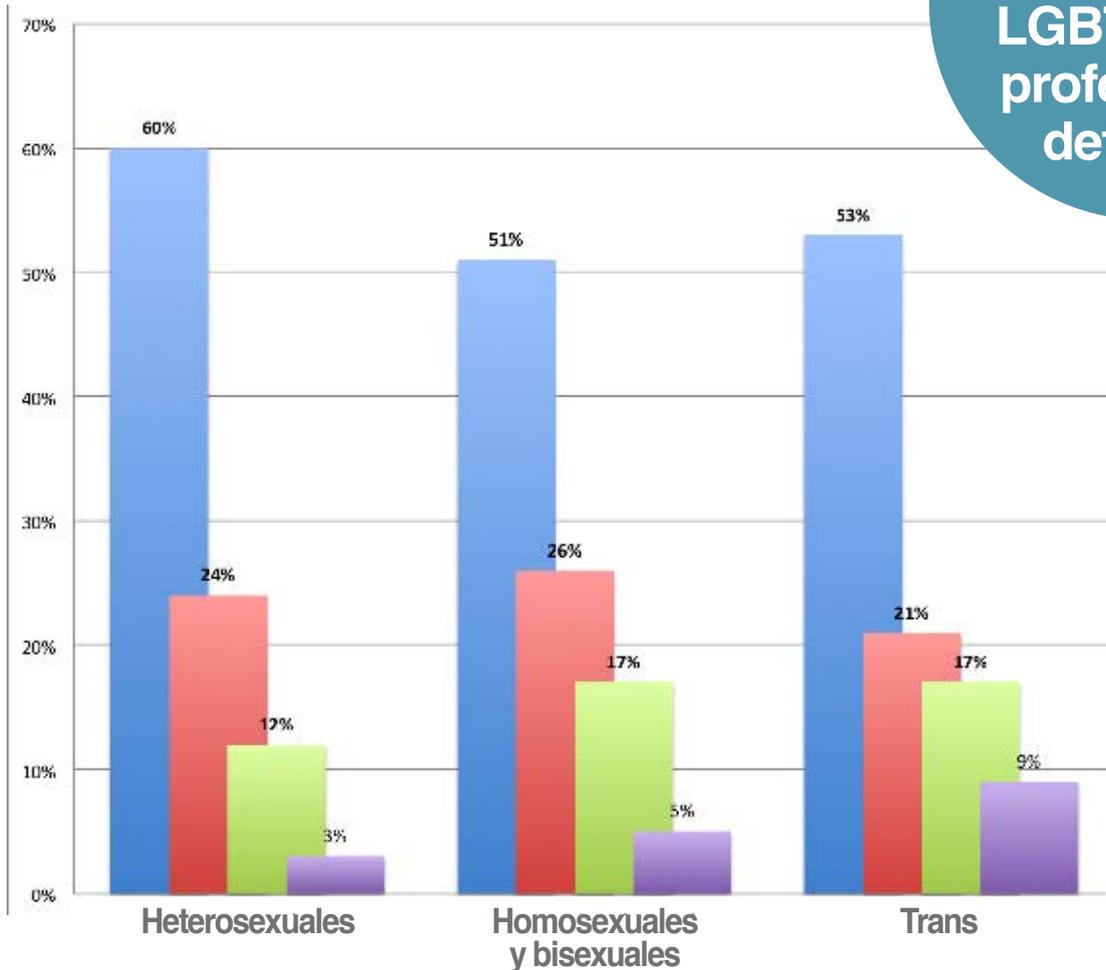


(15) Sumando los porcentajes que recogían en la muestra anterior la recepción de insultos: alguna vez y frecuentemente.

Pienso que frente a insultos LGBTfobo el profesorado defiende

FIGURA 35

■ Totalmente de acuerdo ■ Algo desacuerdo
 ■ Bastante de acuerdo ■ Nada de acuerdo



►►► La percepción sobre el profesorado es bastante semejante entre la población LGBT y la heterosexual, con un ligero descenso de confianza entre los primeros aumentando el desacuerdo ligeramente, del 15% hasta un 22%, (sumando las respuestas algo desacuerdo y nada de acuerdo) *Figura 35*. Al ser este alumnado la población más afectada por la LGBTfobia, tiene mayor sensibilidad para detectar microagresiones que pasan fácilmente desapercibidas para la población general.

En cualquier caso, la pregunta se refiere al profesorado en general, siendo en su mayoría profesionales comprometidos con los valores democráticos de convivencia que llevan su vocación más allá de lo que los medios les permiten. Sin embargo, algunos casos necesitan una concienciación más profunda en el respeto a la diversidad y así lo refiere el alumnado en el espacio que tienen para comunicarlo:

“Ha estado muy, muy bien, pero no me gusta que estas cosas se hablen en clase, menos delante del profesor”.

(Chico cis, heterosexual)

”Tengo amigas del colectivo que fueron insultadas alguna vez por serlo y siempre las he defendido, aunque la labor del resto del instituto no acompañe, ni siquiera la del profesor que ha estado hoy durante el taller”.

(Chica cis, no indica su orientación)

En cuanto a las familias, el dato positivo es que el 76% del alumnado piensa que, si se sintiese atraído por una persona de su mismo sexo, su familia lo aceptaría (suma de “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”). Por el contrario, eso significa que un 24% del alumnado piensa que de ser homosexual o bisexual su familia no lo aceptaría.

Para confrontar la realidad del alumnado LGBT, se pueden consultar las respuestas por grupos (Figura 37). En el caso de esta población, la pregunta no es condicional, sino un planteamiento sobre su realidad. Frente a un 22% del alumnado heterosexual que piensa que de ser LGBT no sería aceptado por su familia, el alumnado homosexual y bisexual piensa en un 32% de los casos que, de saber su familia que son LG-BT, no sería aceptado.

El porcentaje de suposición de falta de apoyo crece entre la población que realmente necesita el apoyo. Tal disparidad se debe a la ya mencionada violencia de baja intensidad. El comportamiento LGBTfobo no solo se basa en agresiones explícitas, también existen una serie de comportamientos que, sin llegar a ser agresiones, sí constituyen faltas de aprecio. Como se mencionó anteriormente, este tipo de conductas son la base de posteriores agresiones y situaciones de acoso.

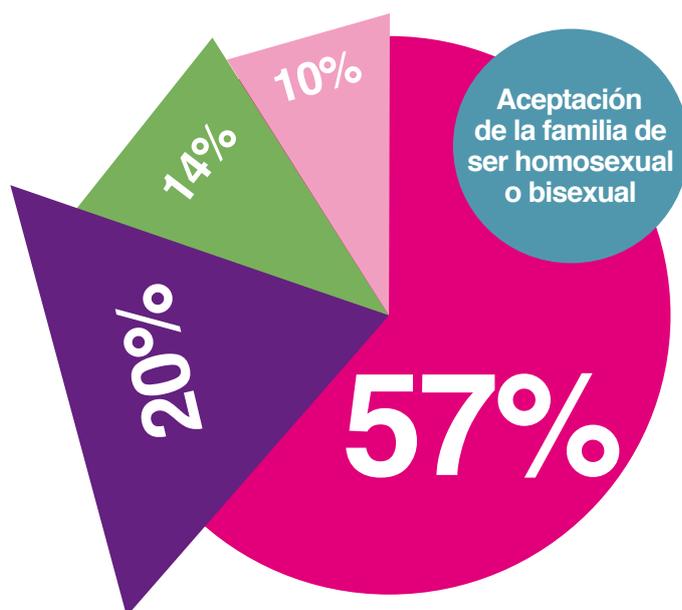
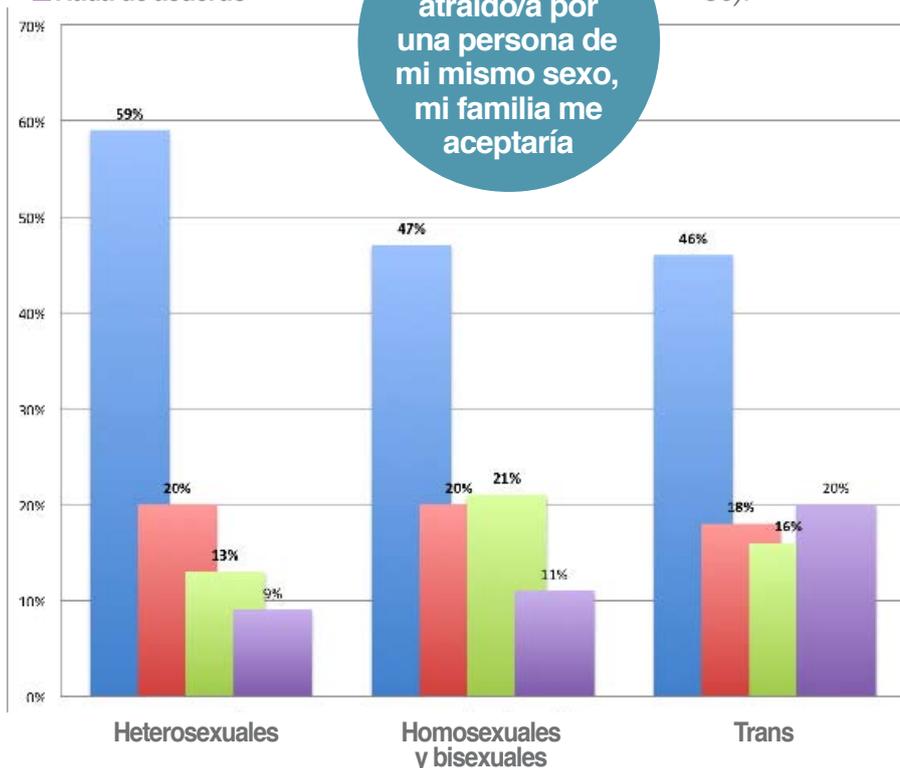


FIGURA 36
 ■ Totalmente de acuerdo
 ■ Bastante de acuerdo
 ■ Algo desacuerdo
 ■ Nada de acuerdo

En ocasiones, las propias familias no son conscientes de que sus hijas e hijos carecen de la confianza para poder expresar su identidad y su sexualidad libremente. Esto no significa necesariamente que dichas familias sean LGBTfobas, pero carecen de la sensibilización adecuada frente a las necesidades de la población LGBT adolescente. (Figura 36).

FIGURA 37
 ■ Totalmente de acuerdo
 ■ Bastante de acuerdo
 ■ Algo desacuerdo
 ■ Nada de acuerdo



A partir de los casos consultados por los centros, si le ha sido posible saber al equipo de investigación que los casos de familias intolerantes de manera violenta con la diversidad LGBT, hasta la limitación de la libertad de sus propios menores, existe. Sin embargo, no ha sido posible cuantificar esta información.

Frente a la falta de apoyo sensible a la realidad LGBT por parte de las familias, los centros educativos se constituyen como los únicos puntos de referencia positiva y respetuosa con la diversidad para facilitar el crecimiento de las y los menores respecto a sus necesidades de autoestima. ● FIN



9

CONCLUSIONES

Las mediciones de esta encuesta recogen 7.408 respuestas, principalmente de alumnado que cursa estudios de Secundaria Obligatoria. Estas alumnas y alumnos pertenecen a centros donde se han trabajado o se trabajan la diversidad y el acoso escolar. Por lo tanto, las cifras que se recogen en este informe pueden ser más positivas que la realidad escolar media en la Comunidad de Madrid.

Además, las respuestas tienen un sesgo por la presencia del voluntariado que recoge los datos al ejercer su influencia con respecto a la tolerancia y aprecio de la diversidad sobre las y los menores. Esta distorsión se refleja en una actitud más positiva por parte del alumnado que la que se refiere por la información de los centros (como situaciones de acoso y violencia ocasional).

Alumnado LGBT

La mayor parte del alumnado es heterosexual, el 83% del total. Lo que significa que **el 17% de la población no se define como heterosexual**, ratificándose los porcentajes que se suelen recoger en este tipo de estudios. Esta proporción prácticamente no varía a lo largo de los cursos, de modo que se evidencia que la orientación afectivo-sexual es un rasgo estable además de no ser un elemento ajeno a los menores.

La identidad de género de las y los menores y la población trans en edad escolar es una cuestión que los centros educativos tienen cada vez más en cuenta.

El 2% del alumnado se identifica como trans. Esto es, 140 menores de los 7.345 que respondieron a esta pregunta del cuestionario se identifican con un género distinto al que se les asignó al nacer. Resulta significativo señalar que hay un porcentaje de alumnado cuya identidad no se adecúa al binarismo de género, es decir, no se siente ni chica ni chico. **La mitad de la población trans se identifica como chique no binarie.** Se constata de este modo la innegable realidad LG-

BT en las aulas y la necesidad de trabajar la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género. No todo el alumnado es heterosexual y ni la orientación ni la identidad de género son cuestiones de madurez, sino facetas muy importantes de una buena parte de las y los menores en los centros.

Prejuicios en los centros educativos

Afortunadamente, **el 85% de las y los jóvenes no son nada prejuiciosos o son poco prejuiciosos.** Puntúan de 0 o 1 en una escala de 0 a 5 sobre prejuicios. Aún más, **el 48% no es nada prejuicioso.** Es decir, que sus respuestas frente a las preguntas que miden prejuicios sobre estereotipos LGBT marcaban una clara opinión no basada en prejuicios que muestra su conocimiento de la realidad LGBT. Como en otros estudios, las chicas parecen ser menos prejuiciosas que los chicos, un 93%, frente al 77%. La mayoría de la población encuestada se muestra de acuerdo en la aceptación de expresión de amor que supone un beso entre dos chicos, 89%. Entre los varones, incluidos los gais, se percibe una menor seguridad en esta aceptación. Entre los chicos solo el 58% está totalmente a favor, frente al 86% de las chicas.

La mayoría del alumnado ve bien que sus compañeras y compañeros trans utilicen el baño que consideren conveniente, ya que el 85% está totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo. Por lo tanto, no parece que los baños, desde el punto de vista del alumnado, supongan un problema para la población trans. Sin embargo, es posible que el porcentaje restante, una minoría, sea suficiente para generar un ambiente de intolerancia hacia las personas trans. **El alumnado apoya la visibilidad de la diversidad.** El 89% se muestra nada de acuerdo con que la orientación afectivo-sexual deba ser ocultada. Además, el 87% tiene claro que la bisexualidad es una identidad en sí misma y no una fase de transición. Igualmente, el 89% de la población percibe a las familias homoparentales, es decir con dos mamás o dos papás, tan válidas como las demás familias.

Casi todo **el alumnado, el 90%, es consciente de que no se puede cambiar la orientación afectivo-sexual de una persona seduciéndola.** En concreto, el alumnado sabe que un chico no puede cambiar a una chica lesbiana. Es importante destacar que todavía existe un 10% que piensa que un chico puede volver heterosexual a una chica lesbiana. Tal situación en realidad supondría, de intentarse, no solo un caso de violencia lesbófoba, si no, además, de una situación grave de acoso sexual. Sin duda, el consumo de contenido online para adultos y el imaginario que este construye tienen una influencia negativa en el aprendizaje sobre sexualidad de las y los adolescentes.

Acoso LGBTfobo

Los datos señalan un tipo de población estudiantil muy tolerante y amigable con sus compañeras y compañeros LGBT en la mayoría de los indicadores. Conocen que las orientaciones son variadas y que la identidad de género no es una cuestión de genitales. Sin embargo, aun existe una presencia importante de violencia simbólica y agresiones de baja intensidad. Por ejemplo, la presencia de chistes o cuestionamientos en medios de comunicación sitúan a la población LGBT en una posición simbólicamente inferior y el alumnado lo percibe y lo utiliza, junto con tantos otros rasgos estigmatizados, para discriminarse.

En cuanto a las situaciones concretas de violencia y acoso, **el 3% del alumnado manifiesta haber sufrido insultos y burlas por ser o parecer LGBT**. Si bien alrededor de un tercio del alumnado ha presenciado insultos y burlas, solo el 1% de las y los alumnos cis-heterosexuales los han sufrido, mientras que el 12% de las personas no heterosexuales los han padecido, y aún más grave, el 24% de las y los menores trans. Esto significa que un 12% de las lesbianas, gais o bisexuales recibirá acoso verbal, y una cuarta parte de las y los menores trans sufrirá insultos y burlas. Sin embargo, esta conducta no la sufre solo la población LGBT. Uno de cada 100 chicas y chicos cisheterosexuales la ha sufrido. Aquellas personas que no se adecúan a las normas de género hegemónicas se exponen también a las agresiones.

El 6% de las y los menores ha presenciado alguna agresión física por motivos de LGBTfobia. **El 1% ha sufrido personalmente golpes por ser o parecer LGBT**. De entre estos, **el 56% era población LGBT, el 33%, heterosexual, y el 11%, menores trans**. Además, existe un problema con la masculinidad y la violencia, puesto que son los chicos los que más la sufren en un 68% de los casos y los que más la ejercen, un 61% de los casos.

El 77% del alumnado afirma defender a una compañera o compañero que está siendo acosado, pero solo el 20% del alumnado LGBT afirma haber salido del armario en el aula. Parece que, o bien ese apoyo del 77% no es suficiente, o bien el 33% restante es capaz de evitar el clima necesario en el aula para que todo el mundo pueda vivir con libertad su orientación afectivo-sexual.

Solo el 1% confiesa haber agredido y el 4% admite haberse burlado o insultado por ser o parecer LGBT, y en el caso de haber burlas, el 1% se une a ellas. Estos porcentajes son suficientes, junto con el 32% que no apoya a las víctimas, para que las situaciones de acoso sigan produciéndose. De este modo, **el 33% de las y los homosexuales y el 41% de las personas trans piensa que no son aceptados como los demás**.

Un tercio del alumnado general piensa que la población LGBT no es tratada igual. **Una minoría es la causante de la percepción de discriminación de un 33%**.

Una realidad difícilmente cuantificable es la violencia de baja intensidad sufrida por colectivos vulnerables. Aparte de insultos, burlas y golpes, existe un tipo de agresiones de baja intensidad como las faltas de aprecio, la ausencia de apoyo o los comentarios maledicentes, entre otros, que, aun siendo difíciles de señalar, ejercen un efecto muy negativo sobre las personas que los sufren, constituyéndose como una base de posteriores agresiones más cuantificables. Esta dimensión está siendo respondida por el tercio de la población LGBT que no se siente aceptada igual que los demás.

Entorno del alumnado LGBT

La opinión sobre el profesorado por parte del alumnado es muy positiva. La mayor parte, el 83%, opina que actúa correctamente frente a un insulto o burla LGBTfobo. Solo el 17% opina lo contrario. Esto supone una mejora considerable frente a estudios anteriores, donde el 31% se mostraba reticente al apoyo de las y los docentes. No es tan positiva la visión del apoyo familiar. Tal y como lo ven las y los menores, las familias no siempre muestran el apoyo necesario a sus menores LGBT. **El 32% del alumnado no heterosexual no ve a su familia como un apoyo en lo concerniente a su identidad**. Lesbianas, gais y bisexuales piensan que, de saber su familia su orientación, no serían aceptados. Por lo que, según estos datos, casi un tercio de las y los menores LGBT no percibe a su familia como un elemento de apoyo, facilitando el riesgo de tendencias autodestructivas.

De este modo, en muchas ocasiones, los centros son los únicos referentes de tolerancia, respeto, aprecio de la diversidad y valores de convivencia democrática. Es por ello por lo que la garantía de los valores democráticos en la educación debe ser una línea infranqueable objeto de la máxima inversión.

Redes sociales

El 1% del alumnado manifiesta haber sido acosado por redes sociales, mientras que el 73% no ha visto acoso LGBTfobo en estas mismas redes. La posibilidad de seleccionar el contenido y atender solo a las esferas de interés parece que pudiera aislar a las y los menores que están sufriendo un acoso del que hay pocos testigos.

El 32% del alumnado aún piensa que es correcto compartir las contraseñas de las redes sociales y dejar consultar el móvil a la pareja, a pesar de constituir una pérdida de intimidad y una manera de control insano. ● FIN



10

RECOMENDACIONES

Referentes positivos para el alumnado LGBT

Según se aprecia en los datos del presente informe, pudiera ser necesario desarrollar una atención a las especificidades de la población LGBT de los centros educativos, de tal modo que dicho alumnado se sienta tan integrado como el alumnado cisheterosexual.

La población LGBT menor de edad requiere referentes positivos, relaciones sociales sanas, aprendizajes de parejas basados en los buenos tratos y la autoestima.

Formación de profesorado

Para cubrir las necesidades del alumnado LGBT y prevenir las situaciones de acoso escolar, el profesorado necesita una formación específica de la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género, además de recursos accesibles para trabajar la diversidad en el aula.

Desarrollo de la ley de protección contra la LGTBfobia

La ley 3/2016 de 22 de julio de protección integral contra la LGTBfobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la Comunidad de Madrid requiere un desarrollo que articule de manera efectiva y real las demandas que se incluyen en la misma para hacer efectiva la integración de la población LGBTI menor de edad en el sistema educativo.

Protocolos de actuación para los centros educativos

La articulación de las leyes educativas requiere, además, la estipulación de protocolos de actuación que permitan al personal docente y no docente de la Administración Educativa actuar en los casos de acoso y de necesidades de las y los menores.

Implementación de educación sexual

Se aprecia entre el alumnado que los aprendizajes en materia de sexualidad se obtienen a través de contenidos no destinados a su madurez emocional y cognitiva. Es necesario complementar la formación del alumnado compensando los negativos efectos de los contenidos para adultos que están consumiendo a través del acceso a internet que configura imaginarios irreales y perniciosos para su salud y la de sus parejas. El aprendizaje de la salud sexual y reproductiva requiere de un enfoque pedagógico y social, como sociales son las conductas desarrolladas por el alumnado.

Trabajo de estereotipos de género e inteligencia emocional

Se observa el beneficioso impacto que las políticas de sensibilización frente a la violencia de género y el empoderamiento femenino tienen entre las chicas de los centros educativos. Sin embargo, es urgente trabajar los rasgos tóxicos de la masculinidad que están incorporando los chicos y que les imponen estereotipos masculinos violentos y carentes de habilidades emocionales.

Trabajo en materia de diversidad LGBT y valores sociales

La ONG responsable de este estudio, al igual que otras entidades LGBT, ofrece programas de sensibilización para alumnado, profesorado y familias, así como proyectos específicos para alumnado LGBT que necesite acompañamiento. ● FIN

11

BIBLIOGRAFÍA

Arnett, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.

Avilés, J.; Iruña, M.; García-López, L. J.; Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19 (1), 57-90.

Baldasare, A.; Bauman, S.; Goldman, L.; Robie, A. (2012). Cyberbullying? Voices of college students. En L. A. Wankel y C. Wankel (Eds), *Misbehavior Online in Higher Education. Cutting-edge Technologies in Higher Education*, 5, 127-155. West Yorkshire, UK: Emerald Group Publishing Limited. **Recuperado de** [http://dx.doi.org/10.1108/S2044-9968\(2012\)0000005010](http://dx.doi.org/10.1108/S2044-9968(2012)0000005010).

Berguer, P.L.; Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre (2000): *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.

Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.

Calmaestra, J.; Del Rey, R.; Ortega, R.; Mora-Merchán, J. (2008). *Introducción al Cyberbullying*.

Cybertraining: taking action against cyberbullying. UE: Leonardo da Vinci.

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un Nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

COGAM-FELGTB, (2012). Gómez, A., Generelo, J., Ferrándiz, J.L., Garchitorea, M., Montero, P., Hidalgo, P. *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: Área de Educación de FELGTB-Comisión de Educación de COGAM. **Recuperado de** <http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename> [Consultado a: 10/6/2015].

COGAM, (2013). López, E. *Homofobia en las aulas: ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid: Comisión de educación de COGAM. Disponible en línea en: <http://www.cogam.es/secciones/educacion/documentos-educativos>. [Consultado a: 10/6/2015].

COGAM, (2016). Benítez, E (Coord.), *LGTB-fobia en las aulas: ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid: Comisión de Educación de COGAM.

Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del Cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and psychologicaltherapy*, 11, 233-254.

Eribon, Didier (2001): *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona. Anagrama.

García, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

García, A.; López de Ayala, M. C.; Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 21 (41), 195-204.

Generelo, J.; Pichardo, J. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Comisión de educación de COGAM. **Recuperado de** <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/1210/449/homofobia-en-el-sistema-educativo-2005>

Generelo, J.; Pichardo, J. I.; Galofré, G. (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial. **Recuperado de** <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/1217/449/adolescencia-y-sexualidades-minoritarias-voces-desde-la-exclusion-2006>

Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB.

Giménez, A. G. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. Murcia: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. **Recuperado de** <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/46049>

Gimeno, B. (2003). *El amor que no osa decir su nombre... La invisibilidad de las lesbianas*. A distancia, revista de la UNED, 21 (3). **Recuperado de** <http://www.felgtb.org/temas/politicas-lesbicas/documentacion>



LGTBFOBIA

EN LAS AULAS

2019

Goffman, E. (1986). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development, en: *Annual review of Psychology*, 62, 243-269.

Hoff, D.; Mitchell, S. (2009). *Cyberbullying: Causes, effects and remedies*. Journal of Educational Administration, No 47.

INTECO (2009). *Guía sobre ciberbullying y grooming*. Observatorio de la seguridad de la información. Área jurídica de la Seguridad y las TIC. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Recuperado de

https://www.incibe.es/CERT/guias_estudios/guias/guiaManual_groming_ciberbullying

INTECO (2012). *Guía de actuación contra el ciberacoso*. Instituto Nacional de Tecnología de la Comunicación. **Recuperado el 1 de diciembre de 2014 de** <http://www.injuve.es/convivencia/guia-de-actuacion-contra-el-ciberacoso>

INTECO (2013). Sesión "Cyberbullying". IGF Spain 2013. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. **Disponible en:** http://www.igfspain.com/doc/archivos/20130523_igfspain_Cyberbullying_v8.pdf.

Kinsey, Alfred Cahrles, W. B. Pomery, C. E. Martin (1998): *Sexual Behavior in the Human Male*. Indiana University Press.

Kowalski, R; Limber, S. P. (2007). *Electronic bullying among middle school students*. Journal of Adolescent Health, 41, 22-30. **Recuperado de** <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>.

Kowalski, R.; Limber, S.; Agatston, P. (2008). *Cyber Bullying, el acoso escolar en la era digital*. Urduiz: Desclée De Brouwer. **Recuperado de** http://api.ning.com/files/mrjGDDFzeeHauTUnN4S7NbJ86A-TND4tion-zd5baY*cDuUQdpUhCffTzMd4MM5YQqUZANXm7pxl7uYfNxxX3PbJwYYRRBxt/CyberBullyingelacosoescolarenlaeradigital.pdf

López, L. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Publicaciones Save The Children.

Luengo, J. A. (2011). *Ciberbullying: Guía de recursos para Centros Educativos en casos de ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En: GRUSEC, JE; HASTING, PD. (eds.). *Handbook of socialization: Theory and research*, pp. 13- 41. New York: Guilford Press.

Maria Y.U. (2015). *Perfiles de los participantes en las agresiones*. Bullying UNAD. **Disponible en línea en:** <http://bullyingunad.blogspot.com.es/2015/10/perfiles-de-los-participantes-en-las.html> [Consultado a: 9/12/2015].

Maroto, O. (2013). *Plumofobia in the air: El estereotipo de lesbiana ultrafemme*. Barcelona: Universitat de Barcelona. **Recuperado de:** <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/55163/1/00TFM%20Olga%20Maroto.pdf>

Millar, E.I.; González, L., (2001). Información que tienen las madres sobre algunos aspectos de la sexualidad infantil entre 0 y 4 años. *Revista cubana de medicina general integral*, 17 (3), 248-256.

Ministerio del Interior (2014). *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de internet de menores y jóvenes en España*. **Disponible en:** <http://www.interior.gob.es/documents/10180/2563633/Encuesta+sobre+h%C3%A1bitos+de+uso+y+seguridad+de+internet+de+menores+y+j%C3%B3venes+en+Espa%C3%B1a/b88a590a-514d-49a2-9162-f58b7e2cb354>

Moreno, E. (2000): *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. En Santos, M.A. (coord.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.

Moreno, O.; Puche, L. (edit) (2013): *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.

Olweus, D. (1991). *Bully/ Victim. Problems Among School Children: Basic Facts and Effects of a School-based Intervention Program*. En *The Development And Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.

Olweus, D.; Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Catalano, R.; Slee P. (eds) (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London & New York: Routledge.

ONU (2006). *Estudio Mundial del Secretario General de Naciones Unidas sobre violencia contra la infancia*. **Disponible en línea en:** http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_sp.pdf [Consultado a: 9/12/2015]

Orjuela, L.; Cabrera, B.; Calmaestra, J.; Mora-Merchán, J.; Ortega, R. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children.

Ortega, R. (2005). *Programas de prevención con el alumnado*. En J. Sanmartín (Ed.). *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Penna, Melani (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. **Recuperado de** <http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>

Penna, Melani (2013). *Diferencias en los niveles de homofobia del futuro del profesorado hacia los gays y las lesbianas*. *LES Online*, Vol 5, N°1.

Pichardo, J. I. (2006). *Especificidad del acoso escolar por homofobia*. En J. Generelo y J. I. Pichardo (Coord.) (2006), *Homofobia en el sistema educativo*, Madrid: COGAM.

Pichardo, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.

Platero, R. (L). (2005). *Las lesbianas también existen*. *Revista En Lucha*, p. 9. **Recuperado de** <http://www.felgtb.org/temas/politicas-lesbicas/documentacion>

Platero, R. (L) (2010). *Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas*. En *LES Online*, 2(2), 35-51. **Recuperado el 15 de julio de 2015 de** [http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path\[\]=36&path\[\]=35](http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path[]=36&path[]=35)].

Platero, R. (L). (2014). *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

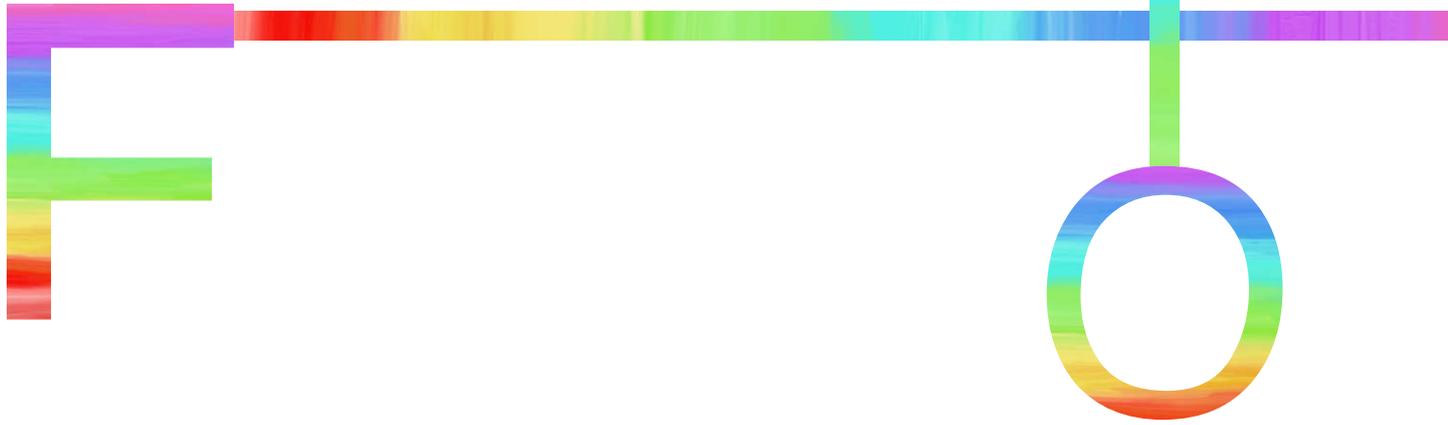
Santoro, P.; Gabriel, C.; Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: Injuve.

Schenk, A. M.; Fremouw, W. J. (2012). *Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbullying victims among college students*. *Journal of School Violence*, 11(1), 21- 37. **Recuperado de** <http://www.doi.org/10.1080/15388220.2011.630310>

Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

Smith, P.K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S.; y Tippett, N. (2008). *Cyberbullying; its nature and impact in secondary school pupils*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. **Recuperado de:** <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>. ● FIN





LGTBFOBIA EN LAS AULAS **2019**



ENTIDAD SUBVENCIONADORA



**Comunidad
de Madrid**