

Cuadernos
plural

02

Diversidad sexual en las aulas

Evitar el bullying o acoso homofóbico



Cuadernos
plural

Diversidad sexual
en las aulas
Evitar el bullying o
acoso homofóbico

Santiago Agustín Ruíz

Octubre 2009

Autor

Santiago Agustín Ruíz

Director Cuadernos Plural

Pablo A. Cantero Garlito

Comité Editorial

Jose M^a Nuñez Blanco

Pedro Moruno Miralles

Miguel Ángel Talavera Valverde

Edita

FUNDACIÓN TRIÁNGULO EXTREMADURA

C/ Arco-Agüero, 20, 1^a B. 06002 Badajoz. Extremadura

Teléfono/Fax: 924 260 528

extremadura@fundaciontriangulo.es

www.fundaciontriangulo.es/extremadura

PLURAL, SERVICIO EXTREMEÑO DE ATENCIÓN
A HOMOSEXUALES Y TRANSEXUALES

C/ Arco-Agüero 20, 1^a B. 06002 Badajoz. Extremadura

Teléfono: 924 259 358. InfoPlural: 900 204 204

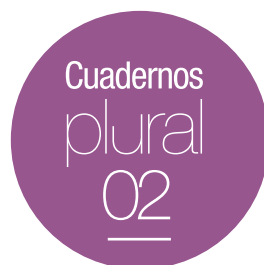
info@servicioplural.es www.servicioplural.es

Subvenciona

JUNTA DE EXTREMADURA
Consejería de Igualdad y Empleo



 POR VOLUNTARIADO
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



INDICE

1.	SOBRE DIVERSIDAD, ORIENTACIÓN, SEXUALIDAD Y SEXOS	05
		
	Las normas no escritas que nos marcan el camino	05
	Sexo y género	07
	Los caracteres sexuales terciarios, o roles de género	13
	¿Sexualidad?	16
	Falsas presunciones	19
	Orientación sexual	22
	Conclusión: ¿Son científicas las etiquetas?	26
	La orientación sexual en cifras	29
	Formación de la identidad LGB	31
	<i>Minority Stress</i> (Estrés de minoría)	35
	"Salir del armario"	36
2.	¿HOMOFOBIA?	41
		
	¿Qué significa eso?	41
	Homofobia interiorizada	43
	Homofobia cognitiva. Estereotipos sobre las personas LGB	44
	Homofobia afectiva	46
	Homofobia militante	48
	La homosexualidad como "enfermedad"	50
	Agresiones homóforas	51
3.	HOMOFOBIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	55
		
	Cada vez menos homofobia explícita...	55
	Pero mucha homofobia afectiva	57
	Cuando la discriminación comienza antes de que tú mismo te conozcas	59
	Lenguaje homóforo en la escuela	60
	La homosexualidad en el currículo educativo	61
4.	BULLYING	65
		
	¿Qué es?	65
	Víctimas y agresores	66
	Consecuencias del acoso escolar	69
	Frecuencia y tipos de acoso escolar	71

INDICE

¿Cómo se está actuando ante el acoso escolar?	73
El grupo de iguales y su posición ante el acoso escolar	74
Estrategias de prevención de acoso escolar	75
Evitar la exclusión de los agresores	76
 5. <i>BULLYING</i> HOMOFÓBICO	 83
Definición	83
Factores diferenciales del <i>bullying</i> homofóbico	84
Frecuencia del <i>bullying</i> homofóbico	87
 6. LAS VÍCTIMAS	 93
Más que ser homosexual, no cumplir con tu rol de género	93
Pero ser gay, bisexual, lesbiana y expresarlo públicamente es el mayor factor de riesgo	95
Y si eres transexual... ya no digamos	96
¿Tienen más riesgo de sufrir <i>bullying</i> homofóbico los hijos de familias homoparentales?	97
Factores relacionados y factores protectores	100
 7. CÓMO ACTUAR CONTRA EL <i>BULLYING</i> HOMOFÓBICO	 109
Incluir la diversidad sexual en los reglamentos, planes de convivencia y demás acciones colectivas de los centros	110
Programas de entrenamiento <i>anti-bullying</i> para el profesorado	111
Programas de educación sexual dirigidos a profesores, estudiantes y familiares	112
Actividades y recursos educativos	115
Programas específicos sobre diversidad sexual dirigidos a estudiantes, familiares y profesores	116
Fomento del asociacionismo	118
Aplicación específica de los protocolos <i>anti-bullying</i>	120
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 122

Con cariño pero, sobre todo, con profundo respeto, a los chavales y chavalas encerrados en los 13 centros para menores con medidas judiciales de la Comunidad de Madrid.

Muchas veces agresores pero siempre víctimas en una sociedad que castiga la exclusión social y la diferencia. De todos los programas de educación sexual en los que he participado, ha sido con vosotros con quienes más he aprendido, reído y (al llegar a casa) llorado.

1. SOBRE DIVERSIDAD, ORIENTACIÓN, SEXUALIDAD Y SEXOS

Las normas no escritas que nos limitan

Irene, de Barcelona, tiene 15 años y estudia en el IES García Lorca. Este verano empezó a sentir que no sabía si le gustaban las chicas o los chicos.

Pablo, de 11 años, vive en Casas Ibáñez, Albacete. Habla de forma suave, no le gusta el fútbol y sus mejores amistades son chicas.

Borja tiene 16 años y vive en Valencia. Después de darle muchas vueltas, ha decidido “salir del armario” en el instituto.

Marta, de 17 años, tiene novio. Cuando viaja en metro a veces ve chicas con las que le excita fantasear. Duda acerca de si esto puede considerarse infidelidad y duda también sobre si esto significará que no le gustan los hombres sino las mujeres.

Fátima es la que mejor juega al fútbol de su clase de quinto de primaria. Además, le molesta llevar falda, no salta a la comba y cuando discute le resulta más sencillo agredir física que verbalmente.

Sufián vive en un centro de menores. Algunas noches masturba a Jorge, su compañero de habitación, cuando los dos piensan que nadie les ve.

A Alberto le gustan las chicas. Un día de botellón se besa en la boca con un amigo “por probar”, casualmente les ven varios compañeros del instituto.

Marcos está enamorado de Esther, una chica que nació con pene.

La mejor amiga de Jessica le ha dicho que le gustan las chicas, y ahora ella es la única persona que lo sabe.

Algunas noches Carlos tiene sueños eróticos en los que aparecen otros hombres.

A Miguel le excita masturbarse pensando que su novia se enrolla con un amigo suyo.

Ana ha empezado a salir con una chavala que conoció por internet. Hoy es la primera vez que se han besado mientras paseaban por su barrio.

Cuando sus compañeros del jardín de infancia preguntan a Pedro cómo se llama su papá, él responde que tiene dos mamás.

Aunque en algunos casos no parezca tan evidente, todas estas personas van a tener que enfrentarse de alguna forma al *bullying* homofóbico. Borja, Esther o Ana cuadran mejor con esa “víctima ideal” que nos viene a la mente al hablar de este fenómeno: los chicos y chicas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. Otros como Pablo que tiene 11 años y supuestamente se comporta de modo “femenino” o Fátima que es aparentemente “masculina” constituyen el grupo más significativo de víctimas, independientemente de su orientación sexual. Incluso es posible que muchos de estos jóvenes, como Marta que fantaseaba con chicas aunque tuviese novio, nunca sufran agresiones, marginación o insultos en base a sus peculiaridades aunque sea simplemente porque el miedo a ser “distintos” les impida expresarlas.

A lo largo de estas páginas vamos a estudiar qué es y como se manifiesta el acoso escolar homofóbico, y trataremos de establecer algunas pautas para combatirlo. Constituye un fenómeno complejo, arraigado en patrones culturales muy bien asentados, pero hoy en día es posible atajarlo. Los profesionales que trabajamos con adolescentes y jóvenes tenemos la oportunidad de hacerles más felices y debemos aprovecharla.

Nuestro objetivo es crear un clima en el que se respeten las peculiaridades sexuales de cada cual. Queremos enseñar a los adolescentes y jóvenes a asumir que sea cual sea la forma en que sientan, amen o disfruten, tienen derecho a expresarse y a ser respetados. Puesto que en la adolescencia tenemos miedo a ser “diferentes”, proponemos abordar el *bullying* homofóbico como parte de un problema que nos afecta a todos y todas: la represión a la diversidad.

Sexo y género

Sentado en el metro, Carlos, de 17 años, contemplaba a esa persona.

- Si es una chica me parece guapa, pero tiene un poco de pinta de tío.

- No sé, yo creo que es una chavala. Tiene el pelo largo, y la cara es redondeada y dulce. A mí también me parece guapa. –Respondía Fer.

- Que no, tíos, que no, que es un pavo. A ese le conozco yo de mi barrio... ¡No veis que no tiene tetas! Además aunque parece una nenaza, es chungo... como os oiga...– Joaquín aclaró sus dudas.

La homofobia ha sido analizada en muchas ocasiones como un elemento aislado dentro de nuestro sistema socio-cultural y sin embargo es tan sólo la pieza más llamativa de un marco que ataca muchas formas de ser y sentir.

Pese a la “revolución” que hemos vivido desde finales de la década de los 50 y muy especialmente desde la década de los 60, el modelo de nuestros abuelos basado en la sexualidad reproductiva sigue aquí, aunque con algunas transformaciones importantes.

Antes de entrar directamente en las situaciones de acoso que viven tantos jóvenes es importante conocer qué se espera de ellos según sean chicos

o chicas. A medida que analicemos sus circunstancias comprobaremos que el acoso está íntimamente relacionado con las características físicas y de personalidad que se espera que tengamos según nuestro sexo.

Hay dos teorías que nos ayudan a interpretar las diferencias entre hombres y mujeres, y pese a que no existe consenso científico sobre ellas, sus aportaciones nos resultarán de mucha utilidad en esta tarea.

La teoría sexo/género

Rubin (1975), explica la diferenciación social entre hombres y mujeres como resultado de una construcción cultural sin fundamento real. Según esta propuesta, la variación de los genitales origina la construcción estereotipada de una identidad que afecta a toda nuestra personalidad y tal vez tuvo algún sentido en tiempos pasados, cuando estadísticamente muchas mujeres debían dedicar la mayor parte de su vida adulta al embarazo y la crianza, pero actualmente carece de utilidad. El feminismo de la igualdad adopta esta premisa y de ahí que los esfuerzos vayan encaminados hacia esa “equiparación” que nos permitiría vivir y comportarnos como deseásemos sin darle mayor importancia a nuestro “sexo biológico”, determinado en última instancia por nuestros genitales. Para acceder a una pequeña revisión crítica sobre la evolución del feminismo y sus teorías, podemos consultar a Lucía González-Mendiondo (2006).

En su libro “Herramientas para Combatir el *Bullying* Homofóbico”, Platero y Gómez (2007) definen el género como *“El conjunto de roles, tareas, comportamientos, espacios, actitudes y aptitudes que la sociedad espera que nosotros y nosotras asumamos en función de habitar un cuerpo femenino o masculino”*.

Algunos grupos han llevado esta reflexión al extremo de considerar que las categorías de “hombre” y “mujer” son inservibles y constituyen una lacra para el desarrollo libre de la personalidad individual. El colectivo estadounidense Crimethinc (2001) hacía la siguiente reflexión: *“El género es otra*

falsa división de la vida en categorías arbitrarias, ninguna de las cuales puede describirnos o englobarnos adecuadamente, con el objetivo de definirnos unos contra otros en pro de los intereses del Poder. No hay hombres. No hay mujeres. Hazte libre. Salte del mapa.”

La escuela sexológica

La escuela sexológica (Amezúa, 2000; Landarroitajauregui, 2000; Sanz, 2003) parte de unos postulados muy distintos pero a nuestro juicio compatibles con las propuestas finales de la teoría sexo/género. Para estos autores desde la concepción hasta la vejez, los seres humanos nos vemos sometidos a una serie de agentes “sexuantes” o diferenciadores que de manera global acabarán por definir nuestra sexualidad, es decir, la propia forma de ser hombre o mujer de cada cual (si personalidad es la forma de ser persona, sexualidad es la forma de ser sexo).

Estos agentes sexuantes o diferenciadores pueden ser masculinos o femeninos, estando determinados en un primer momento por nuestra carga genética, más adelante por el funcionamiento hormonal de nuestro cuerpo y finalmente por agentes externos tales como la cultura en que se nos educa, la formación de pareja, la crianza de hijos, etc.

La escuela sexológica hace un esfuerzo por distinguir los distintos rasgos o caracteres sexuales “masculinos” y “femeninos” formados a consecuencia de los distintos “agentes sexuantes” y que en ocasiones son a su vez también agentes diferenciadores en sí mismos.

Para ello hace un análisis estadístico de los caracteres más frecuentes en hombres y mujeres y de los procesos resultantes de tener un sexo biológico u otro. Se insiste en que los caracteres no son dimórficos, sino que en cada persona se expresarán dentro de un continuo, de mayor a menor intensidad en cada carácter, pero que las diferencias totales entre hombres y mujeres son significativas. Explican la ausencia de dimorfismo hablando de “intersexualidad”, es decir, todas las personas tienen caracteres más “propios” del “otro” sexo.

Algunos de los caracteres sexuales masculinos o femeninos serían:

- Caracteres sexuales primarios:

Ovarios o testículos, genitales internos y externos (vulva o pene), cromosomas XX o XY. Estos caracteres serían menos “intersexuales” y más dimórficos, aunque encontramos también casos de hermafroditismo, cromosomas XXY, genitales externos que no corresponden a la carga genética, etc.

- Caracteres sexuales secundarios:

Distribución hormonal (estrógenos/testosterona), cantidad y distribución del vello, altura, cantidad y distribución de la musculatura, peso...

- Caracteres sexuales terciarios:

Rol, formas de comportarse ante diferentes situaciones, formas de demandar las relaciones eróticas, formas de expresar el cariño, formas de afrontar los problemas...

Uno de los caracteres sexuales terciarios sería la “*andrerastia*” o la “*ginerastia*” (Landarroitajauregui, 2000), es decir, sentirse atraído por hombres o por mujeres. Desde un punto de vista global, se trata de un rasgo más donde cabe la posibilidad de situarnos en lo que estadísticamente aparece más en personas “del sexo opuesto”.

Cualitativamente no tiene porqué interpretarse esta “diversidad estadística” de modo diferente a como se interpreta que una mujer sea más alta de lo habitual o que un hombre sea especialmente expresivo emocionalmente. Pero si aparece la atracción por los hombres en un varón, o por las chicas en una mujer tiende a interpretarse que han de aparecer otros muchos rasgos también más comunes en el otro sexo. Cuando una persona presenta muchas características habituales del otro sexo será tomada fácilmente por homosexual, y viceversa. En este punto se ligan el acoso a la diversidad del deseo con el acoso a la diversidad sexual propiamente dicha.

Respecto a las diferencias biológicas entre los dos “sexos” más allá de lo meramente genital Landarroitajauregui (2000) cita las declaraciones del

investigador Robert Gorski en 1995: *“Todas las diferencias anatómicas cerebrales descritas hasta la fecha en la bibliografía científica muestran un elevado grado de solapamiento. Si nosotros, los anatomistas descubriésemos un grado tal de solapamiento en la anatomía de los genitales, hablaríamos de hermafroditismo, en lugar de diferencias sexuales.”*

De hecho, los autores de la escuela sexológica asumen que todas las personas tenemos una base común y que el resultado final, tendente más hacia un “polo” que a otro, está determinado por los efectos que los distintos agentes tienen sobre nosotros (en cada cual en una proporción distinta, y siempre con unos agentes dirigidos hacia el polo opuesto del mayoritario). Tal como señala Amezúa, los “sexos”: *“están hechos de la misma madera o condición y sólo la distribución individualizada de estos y, sobre todo, su pensamiento de ser tales, los dota de una u otra identidad, los sexúa en una u otra dirección”* (Amezúa, 2003).

En lo referente a cuándo aprendemos las personas lo que es ser hombre y ser mujer, estos autores señalan que se trata de un proceso que tiene lugar en la infancia. Al principio los niños y las niñas saben que socialmente se les diferencia a unos de otras, pero no atribuyen tal diferenciación a factores intrínsecos de la persona. Citando a De la Cruz (2005) *“si se pregunta a un niño de 3 años qué es, probablemente dirá que es niño, pero si se le pregunta qué sería si se pone falda o unas coletas, entonces es probable que conteste que niña”*. Alrededor de los 6 años la mayoría ya ha creado (¿o se le ha creado?) una identidad respecto a su sexo, y se sienten chico o chica independientemente de sus características externas (De la Cruz, 2005; Rich, 1999).

Pese a que el lenguaje empleado por la escuela sexológica es más puro, lamentablemente ni en la literatura científica internacional ni en el lenguaje “de la calle” se utilizan los términos sexo y sexualidad de este modo; por esta razón de aquí en adelante intentaremos adaptar los términos para que sean comprensibles.

Insistimos en que ambas teorías son compatibles en sus aplicaciones finales porque comparten la base de que ni podemos ni debemos predecir al 100% el comportamiento de las personas en base a su sexo genital. La teoría sexo/género quizás es más efectiva para liberarnos de los roles que se nos asignan al nacer, pero la escuela sexológica nos ayuda a comprender las diferencias globales que estadísticamente se producen entre hombres y mujeres.

El énfasis en valorar las características que tradicionalmente se asocian a lo “masculino” y a lo “femenino” puede chocar a quienes partimos de posturas igualitarias. Sin embargo nos hace reflexionar sobre si basándonos en esa “igualdad” no estaremos reprimiendo de un modo distinto la diversidad, forzando a muchos hombres a ser más “sensibles” y a muchas mujeres a ser más “agresivas” yendo a menudo en contra de su naturaleza. Esta situación sería igual de negativa que cuando se pedía a todos los hombres que fuesen “machotes” y a todas las mujeres que fuesen “femeninas”.

Como ejemplificación del modo en que ambas escuelas pueden ser complementarias, incluimos aquí una cita de A.Clare, representante de la teoría sexo/género y la respuesta que S. Sanz (2003) da desde la perspectiva sexológica:

“No puede olvidarse, en este sentido, que las diferencias significativas entre sexos no anulan la diversidad individual que conlleva que haya chicas con un patrón similar al de los chicos y a la inversa, por lo que no se debe cometer el error de generalizar de forma simple estas diferencias”

A lo que Sanz replica:

“Pues hete aquí que, como sexólogos, lo relevante es justamente generalizar esas diferencias, dado que marcan de forma separada lo propio de un sexo y del otro.”

Los caracteres sexuales terciarios o roles de género

- *¿Vosotros qué queréis ser de mayores?*

Laura (4 años): Veterinaria.

Lucía (5 años): ¡Profesora!

Salva (6 años): Yo quiero ser policía: ¡pum, pum!

Jorge (4 años): Fruteeeeroooooo.

Noelia (5 años): Camionera, como mi padre.

- *¡Caray! Qué cosas tiene esta niña...-(refiriéndose a Noe, claro).*

A los efectos que nos ocupan (prevenir el *bullying* homofóbico), lo más importante no es conocer las causas biológicas o culturales de los distintos comportamientos asociados a un sexo u otro. Nuestro objetivo será fomentar el respeto a la diversidad y la aceptación de rasgos físicos y psicológicos presentes en alumnos de un determinado sexo pero estadísticamente más frecuentes (o más intensos) en personas del otro sexo.

Son estas características, en especial la orientación del deseo pero no la única, las que determinarán que una persona esté en riesgo de sufrir acoso homofóbico.

Ya hemos dicho que estos rasgos percibidos socialmente como “masculinos” o “femeninos” no se presentan de manera dimórfica (por ejemplo: varones instrumentales frente a mujeres expresivas (Fernández y cols. 2007) sino que tienden a presentarse en cada persona dentro de un continuo de mayor a menor intensidad, con diferencias estadísticamente significativas cuando analizamos el conjunto de las personas de

sexo masculino y femenino, aunque imposibles de predecir para individuos concretos.

En última instancia la característica que determinará socialmente el sexo de una persona es la forma de sus genitales externos, aunque venga acompañada de otros factores biológicos o psicológicos.

Algunas de las características que parecen asociarse estadísticamente más a hombres que mujeres son las siguientes:

- Formas de expresar la afectividad:

El patrón considerado "femenino" es expresar abiertamente los sentimientos y exteriorizarlos inequívocamente. Llorar cuando algo nos emociona, abrazar a alguien a quien queremos, verbalizar los sentimientos, etc.

Sin embargo el patrón que se supone "masculino" es implícito: gestos indirectos, expresión en privado pero no en público, "golpes afectuosos", etc.

- Resolución de problemas:

Aquí el patrón "masculino" sería más directo tanto en la expresión como en el modo de afrontar situaciones conflictivas. Si no se puede solucionar un problema preferimos no "tocarlo", si vemos una salida nos lanzamos hacia ella sin perder demasiado tiempo a analizarlo (lo cual muchas veces es funcional pero en ocasiones deriva en conductas violentas).

El patrón "femenino" tiende a ser mucho más reflexivo, dar vueltas a un problema a veces olvidando el objetivo de encontrar una solución (lo que puede derivar en conductas pasivas).

- Formas de afrontar los conflictos interpersonales:

Encontraríamos más hombres que responden de manera directa o "agresiva" ante un conflicto interpersonal. Entre las mujeres, sin embargo, aparecen respuestas más indirectas o "manipuladoras".

- Vestimenta:

El patrón "masculino" marcaría un gusto por lo funcional (pantalones en lugar de faldas, pocos ornamentos), frente a un patrón "femenino" que constituiría la búsqueda de la belleza estética.

- Dominancia y liderazgo frente a cuidado y cooperación:

Habría más mujeres con tendencia a cuidar a los demás, en especial a los niños y ancianos. En las relaciones sociales, lo “femenino” sería buscar la cooperación dentro del grupo, sin establecer líderes claros, mientras que lo “masculino” sería la búsqueda del liderazgo individual.

- Profesiones:

Relacionado con el patrón anterior, a los hombres se les asignan profesiones de poder, toma de decisiones, actividad física y agresividad (obreros, bomberos, directivos...); a las mujeres profesiones de cuidado de los demás y también pedagógicas (amas de casa, profesoras, enfermeras, cocineras, etc.).

- Aficiones:

Los patrones se aplican a los “hobbies” de manera similar: los hombres tendrían interés en actividades físicas tales como la mecánica o el fútbol y de dominancia, como la política.

Las mujeres se centrarían más en aficiones estéticas (moda, arte) o en la socialización de las emociones (conversaciones con las amigas, prensa rosa).

El estadio evolutivo donde más se exacerban estas diferencias es la infancia y la pre-adolescencia. En estas edades se produce una verdadera “segregación de género”, rota en pocas ocasiones y con severas penalizaciones sociales para aquellos niños que la transgreden (no tanto para las niñas). Hasta el momento las explicaciones que se han dado a este fenómeno son enrevesadas y casi nunca basadas en pruebas empíricas. No queremos sumarnos a esta tendencia con otra “hipótesis genial”, sino simplemente constatar el fenómeno. Citando a Eleanor Maccoby (1995):

Las estructuras sociales que emergen en los grupos de varones y hembras son diferentes. Los grupos de varones tienden a ser mayores y más jerarquizados. Los modos de interrelación en los grupos de chicos y de chicas se van diferenciando progresivamente, y los diferentes estilos parecen reflejar diferentes agendas de intereses. A los chicos les preocupa más la competición, la dominación, establecer y proteger un terreno propio, y probar su virilidad; y para esos fines son más dados a

enfrentarse a otros chicos directamente, asumiendo riesgos, aceptando desafíos, haciendo exhibiciones de su ego y ocultando su debilidad. Entre los chicos hay una cierta cantidad de charla sexual (y sexista) encubierta, así como una predisposición a la elaboración de posturas homofóbicas. Las chicas, a pesar de que les preocupa conseguir sus propios objetivos individuales, están más motivadas que los chicos para mantener la cohesión y la cooperación del grupo, así como para amistades que les permitan apoyarse mutuamente. Sus relaciones son más íntimas que las de los chicos.

¿Sexualidad?

Marcos me miró con cara de “o la pregunta tiene truco, o este se cree que tengo 10 años”.

- Profe, pregunta otra vez, que no me entero.

- Sí, Marcos, ¿Qué es para ti la sexualidad?

Observó las caras expectantes de sus compañeros y por fin lo soltó.

- Pues follar. Qué va a ser.

Cuando preguntamos a los adolescentes qué les sugiere el término “sexualidad”, casi siempre aluden al coito u otras prácticas eróticas (penetración, felación, *cunilingus*, masturbación), a los genitales (pene, vagina y sus numerosos nombres) y a la reproducción/procreación (anti-conceptivos, embarazo, menstruación, etc.). Pocas veces aparecen sentimientos (placer, cariño, vergüenza, etc.) o se hace mención a los aspectos sociales de las relaciones eróticas o románticas (orientación del deseo, tipos de relaciones, normas, etc.) ni mucho menos a los sexos como tales. Al preguntar si puede haber “sexualidad sin sentimientos” la respuesta es siempre afirmativa, considerando que puede llegar a separarse lo “sexual” de aquello que sentimos.

La idea básica es, pues, que sexualidad es igual a cópula o, dando un pasito más, a genitalidad. Perdemos el sentido original del término, asociado al ser “hombre” o ser “mujer”, y a todo lo que se desprende de ello en nuestras relaciones o sentimientos, para fijarnos únicamente en lo genital. Esta disociación, que separa los aspectos psicológicos y sociales de nuestra vida de los genitales se ve reflejada socialmente hasta el punto de que en el cine se trata la “sexualidad” desde dos ópticas completamente diferenciadas: cine pornográfico centrado en los aspectos físicos (desnudo, penetración, etc.), que puede incluso verse en otros idiomas sin perder nada de contenido, y cine comercial que trata los aspectos psicológicos y sociales pero oculta los más explícitamente genitales.

Implícitamente, el mensaje que se nos transmite desde el nacimiento es que respecto al erotismo sólo es válido (o “natural”), aquello que tiene un componente reproductivo. Se reprime por tanto la homosexualidad, pero también la masturbación, las relaciones eróticas en la tercera edad, o cualquier tipo de relación no coital. De hecho, los grupos más tradicionalistas reprimen también el uso de anticonceptivos en esa búsqueda de la “sexualidad” como elemento básicamente reproductivo.

La represión en este campo se ha visto mediada por las diferencias de género, de modo que con los hombres ha existido cierta permisividad a la hora de salirse del estricto marco reproductivo. Para las mujeres, aunque desde hace algunas décadas viene produciéndose un importante movimiento de liberación, continúa siendo difícil expresar o buscar placer fuera de lo reproductivo; de ahí que cuando a una chica le guste el contacto físico con otras personas, o proporcionarse placer a sí misma, sea fácilmente estigmatizada (“la guarra”). En el caso de los hombres nos encontramos con un doble rasero, por un lado en muchos aspectos se mantiene el mismo marco (que corre rumores como que *“la masturbación produce acné”*), pero por otro lado también se les incita a expresar al máximo su erótica como muestra de virilidad.

Como eslabón último del sexismo modernizado, se sitúa a los hombres como supuestos “productores” de placer femenino (privando a la mujer de su autonomía erótica) y aquellos varones que no cumplen con los requisitos serán también estigmatizados y acusados de falta de virilidad, en especial si optan por relacionarse con otros hombres o desearlos.

Si introducimos la homofobia en este marco, veremos que son muchas más las personas a quienes afecta. Para comprender mejor todo esto, añadiremos a nuestros chavales de la introducción algunos ejemplos de hombres y mujeres que están, hoy mismo, sintiéndose mal por no amoldarse a lo que se espera de ellos. Por no cuadrar en el marco del erotismo reproductivo y genital:

José, que tiene 22 años, y es el único de la pandilla que nunca ha penetrado a una chica.

Marisa, que con 50 años se acaba de divorciar, es madre de dos hijos y quiere probar lo que es un orgasmo.

Laura tiene 13 años y se masturba. Cree que es la única chica de su edad que lo hace.

Alberto tiene 18 años, y sale con alguien de 42.

Jonathan, de 30. Al besarse y acariciarse con las mujeres a las que conoce esporádicamente, se excita mucho y tiene potentes erecciones. Cuando se desnudan y él prevé que va a haber penetración, su pene se queda totalmente flácido.

Ruth a sus 17 años se ha acostado con 10 chicos diferentes en su vida.

Javi, que tiene 15 años, ha decidido besarse con una chica en una discoteca para que le vean sus amigos. Lo está pasando mal porque la chica no le gusta y le da repelús.

Sara nunca ha tenido ni tendrá orgasmos mediante la penetración. Lo que más le gusta es que le acaricien el clítoris.

Emilio tiene fantasías eróticas con menores de edad.

A Patricia, de 16 años, le duele y no lubrica nada cuando su chico le penetra, sus amigas le han dicho que es mejor callarse y que ya se acostumbrará.

Andrés, que es su chico y no sabe nada de las preocupaciones de Pati, está muy agobiado porque según él, "es eyaculador precoz". Aunque puede estar horas disfrutando de caricias, besos y juegos con Patricia, cuando practican el coito eyacula pasados 5 ó 10 minutos.

Falsas presunciones

Luisa es una mujer de su tiempo, tiene confianza con sus alumnos y sabe que con ella pueden expresarse abiertamente. Trabaja en un instituto de Formación Profesional y la edad media de sus alumnos es de 18 años.

Ha decidido dar el paso y ser la primera profesora del instituto que de una clase de educación sexual. Hoy tratarán la prevención de embarazos no deseados.

- Chavales, ahora vamos a hablar del preservativo. Venga Marta que sé que a ti estos temas te interesan ¿Tú tienes pareja?

- Sí profe, desde hace 2 años.

- Muy bien, entonces eres un ejemplo perfecto. ¿Te importa si te pregunto si mantenéis relaciones sexuales?

- No pasa nada. Sí que mantenemos.

- ¿Usáis preservativo?

- No.

- ¿Y qué método anticonceptivo usáis?

- Ninguno.

- ¡Ninguno! Pero Marta, ¡qué irresponsabilidad! Si tienes casi 20 años... ¿Eres una niña o qué? ¿Quieres arruinar tu vida? No me lo puedo creer...

Marta se está poniendo roja y no sabe qué decir, se arrepiente de haber respondido que tiene pareja. Marta no utiliza ningún anticonceptivo porque no los necesita...

Pero ya no sabe si decirlo. Marta es lesbiana.

Como hemos visto, hay una enorme cantidad de chicos y chicas cuyas sexualidades no se adaptan a lo que “se espera de ellos”. Una de las mayores fuentes de problemas en esta materia es la sensación de sentirse “los únicos”. Esta percepción ha sido estudiada fundamentalmente en los adolescentes lesbianas, gays y bisexuales (en adelante, LGB) pero es común a todas esas rupturas con la norma de nuestro día a día (Meyer, 2003).

En la adolescencia, sentirse “raro” resulta desagradable y muy estresante. Los chicos y chicas luchan por formar parte de un grupo, por experimentar el famoso “sentimiento de pertenencia”, etc. Pero en materia de sexualidad lo que los adolescentes suponen que es normal, la mayoría de las veces no se adapta completamente a su realidad personal. Quien no “falla” por no ligar, lo hace por eyacular demasiado rápido, y aquella que no es una “guarra” falla porque le gustan las chicas, o porque no siente especial placer con la penetración, aunque se enamore de chicos.

Epstein y Johnson (1994) hablaban de la “presunción de heterosexualidad”, señalando la costumbre de la mayoría de los oradores de presuponer que toda la audiencia es heterosexual hasta que se demuestre lo contrario. Esto multiplica el sentimiento de aislamiento, de ser “único” si no se es heterosexual. Es más, podemos considerar que este es uno de los factores que contribuyen al “estrés de minoría” definido extensamente por Meyer (1995) y al que dedicaremos epígrafe más adelante.

Pese a que esta sensación de ser “extraño” es vivida con más intensidad por los adolescentes LGB, y muy especialmente por los transexuales, conviene no olvidar que las raíces del problema afectan a todos. El día en que termine el acoso homofóbico, seguramente habremos conseguido librarnos también de muchos otros prejuicios y estigmas sexuales.

Ya hemos dicho que no se trata de la única falsa presunción. Al hablar con adolescentes y jóvenes de su sexualidad, debemos hacer especial hincapié siempre en lo valioso de sus distintas peculiaridades. Es la diversidad la que enriquece nuestras vidas, y esta es la idea que debemos transmitir. Señalemos algunas ideas erróneas que podemos tener y que pueden producir errores en nuestro discurso:

Falsas presunciones

- Que toda nuestra audiencia es heterosexual.
- Que todos están muy interesados en “ligar”. En especial en los comienzos de la adolescencia, cuando hay tantas diferencias entre quienes despiertan a la erótica y quienes aún siguen mucho más pendientes de juegos y fantasías.
- Que nadie ha padecido alguna infección de transmisión genital o ha interrumpido el embarazo.
- Al hablar con chicos más mayores, no presupongamos que todos han tenido relaciones genitales. Lo contrario si hablamos con chavales más jóvenes.
- Que no hay personas que prefieran tratar estos asuntos en la intimidad y se sientan incómodos si les preguntamos sobre algún asunto públicamente.
- Que no hay víctimas o agresores sexuales entre nuestro público.
- Que no hay distintas peculiaridades anatómicas. Personas con el pene más grande o más pequeño, con más o menos pelo, con los labios vaginales más o menos grandes, con genitales de un color, olor o sabor distinto, circuncidados o no, etc.
- Que nuestro discurso no puede ofender a personas con creencias religiosas o culturales distintas a las nuestras.

Por último sería un fallo transmitir que suponemos que nuestra opinión es “verdadera e infalible”. Los oyentes deben sentirse seguros para poder criticar nuestra postura y defender cualquier posición sexista, homófoba o discriminatoria (siempre que lo hagan con respeto, claro). Debemos ser muy cuidadosos para no caer en la criminalización del pensamiento, que deberíamos tratar que fuese siempre libre. La experiencia demuestra que sólo así podemos trabajar sus actitudes y sus valores hasta lograr mejoras.

Orientación sexual

Los chicos se estaban poniendo tensos. Hablar de homosexualidad de forma explícita en un centro de menores con medidas judiciales a veces resulta difícil.

Edwin, que tiene una cicatriz que le va de un lado a otro del cuello, es bastante respetado por sus compañeros. Puede decir cosas que los otros no se atreverían.

- Hombre, yo tengo un colega que sí, que en la cárcel conoció a un tío que cuando le invitabas a porros te dejaba darle por detrás. Y mi colega le daba. Pero eso no es que seas maricón.

- No, no, es que el maricón es al que le dan. A mí tampoco me importaría que me la chupase uno. - Interviene César.

- Pues César si a ti te gusta eso, a mí me parece que eres un poco bujarra. - Salta Antonio con sorna.

- ¡A que te mato!

Mejor seguimos con esto otro día...

- Bueno, bueno, vamos a cambiar de tema...

Siempre hemos asumido que el deseo se divide en heterosexual, homosexual y bisexual. Aunque muchas personas siguen pensando que la orientación del deseo es una decisión personal, la idea más común es que estas categorías son inmutables, nos vienen marcadas de algún modo desde el nacimiento y son excluyentes.

La realidad es que seguramente estos tres grupos (homo, bi y hetero) son una creación de nuestra cultura. Históricamente siempre ha habido personas que preferían las prácticas genitales o románticas con individuos de su mismo sexo, pero no se crea una categoría para esta preferencia hasta mediados del siglo XIX, cuando se dota a aquellos que tienen prácticas homoeróticas de una “personalidad” particular. Previamente simplemente se penalizaban algunas prácticas concretas, como el coito anal, al que hace referencia Sto. Tomás de Aquino equiparándolo a otras actividades “perniciosas” como el robo o la prostitución. Para profundizar más en el modo en que el discurso psiquiátrico va adoptando el personaje del “homosexual”, podemos consultar a Foucault en su “Historia de la Sexualidad” (1977). Si retrocedemos más aún en el tiempo o comparamos la forma de interpretar el fenómeno en otras culturas, vemos que no se dota a las personas de una “forma de ser” específica relacionada con sus preferencias eróticas. En algunas sociedades se normalizan (antigua Grecia, diversas culturas “aborígenes”, etc.) y en otras se penalizan, pero nunca antes se había ido más allá. Platero y Gómez (2007) refieren varios ejemplos históricos al respecto.

Multitud de autores e investigadores han tratado de analizar los factores que componen el deseo sexual, y cómo éste puede verse mediatizado por la cultura, el aprendizaje o diferentes aspectos biológicos. Pese a la cantidad de hipótesis al respecto que se han propuesto, desde el psicoanálisis hasta teorías de corte biologicista, aún no se han encontrado resultados concluyentes en ninguna dirección y tampoco sabemos siquiera si es posible encontrar relaciones causa-efecto.

Para nosotros, la orientación puede analizarse en 4 niveles: prácticas, deseos, fantasías y sueños. Transversalmente intervendría un quinto nivel al que denominamos atracción.

- Prácticas:

Se trata de lo que efectivamente hacemos. En este sentido, a lo largo de la vida una persona puede haber tenido conductas eróticas exclusivamente heterosexuales u homosexuales, o puede haber tenido prácticas con ambos sexos.

Aquí la mayor dificultad está en definir qué es una práctica erótica. Naturalmente, la mayoría de las investigaciones al respecto trabajan con lo genital, pero... ¿una mirada apasionada es una conducta erótica? ¿y un masaje? ¿un beso en los labios? ¿depende de la cultura? Nosotros proponemos definir este tipo de prácticas por la intención (si es erótica o no), pero reconocemos que es una definición subjetiva y difícil de operativizar.

En la adolescencia muchas veces aparecen prácticas eróticas que pueden confundirnos a nosotros mismos, bien sea porque estamos experimentando con ellas o porque suponemos que nos "marcan" y nos convierten en lo que no somos.

- Deseos:

Se trata de aquello que querríamos hacer. Puede que efectivamente pongamos en práctica nuestros deseos, y puede que no, por distintos motivos. Hay deseos que no están permitidos por nuestro marco cultural, como es la homosexualidad, pero hay otra gran variedad de deseos no admitidos, y en ocasiones sancionados como el deseo hacia los niños. También hay deseos que nosotros mismos podemos decidir no poner en práctica, como puede ser tener relaciones fuera de nuestra pareja si así lo hemos acordado, o con familiares.

- Fantasías:

Son aquellas prácticas que nos gusta imaginar. En muchas ocasiones las fantasías coinciden con los deseos (es decir, son conductas que queremos tener), pero en otras su realización no nos agradaría en absoluto. En este sentido, por ejemplo es común que nos excite mucho imaginar una relación con varias personas a la vez o con alguien desconocido, y que ese placer se limite sólo a nuestra imaginación. A menudo las fantasías tienen contenidos "prohibidos", como la violencia (imaginar que violamos o nos violan), la prostitución, las humillaciones, etc.

Es común que personas con una práctica exclusivamente homosexual disfruten imaginando una relación heterosexual o, lo que es más común, al contrario. Puede que estas fantasías representen nuestros deseos, pero también es posible que no sea así. Amezúa (2006) se refiere así a este asunto:

“¿Quién nos ha dicho – y demostrado –que las fantasías eróticas desembocan o tienen que desembocar en conductas? Las fantasías, por definición, tienen su desarrollo en la fantasía. Existe una idea muy confusa de la relación entre el mundo de la fantasía y el de la conducta. Y existe una idea muy temeraria según la cual muchos entienden por fantasía algo que se tiene que realizar en la conducta.”

- Sueños:

No son controlables por el individuo, pero sí son importantes, porque muchas veces generan confusión. Podemos soñar con determinadas prácticas e incluso disfrutarlas, pero luego no sentirnos bien fantaseando con ellas, ni mucho menos desearlas.

- Atracción:

De forma transversal a estos cuatro niveles, habría que añadir la atracción, un sentimiento muy subjetivo que nos impulsa hacia otra persona de un modo más o menos definido eróticamente. La atracción puede estar acompañada de deseos o fantasías y puede que se quede tan sólo en un “impulso” indefinido que nos despierta alguien.

La investigadora estadounidense M. Diamond (2003) publicaba un modelo en el que diferenciaba la atracción “romántica” de la atracción “sexual” - otros autores, como Soriano (1999) hablan de “vinculación emocional”- sosteniendo que la una podía llevar a la otra o viceversa. Nos parece interesante señalar esta última vía de exploración del deseo, alternativa que deja abierta una puerta más. Sin embargo, hemos decidido no incluir este quinto nivel por considerar que no es posible ni saludable diferenciar claramente lo “emocional” de lo erótico (o “sexual” como a menudo se define a los aspectos más genitales de las relaciones eróticas).

Soriano (1993) analizaba las primeras experiencias de una muestra de personas “homosexuales” y “heterosexuales” y concluía que las primeras fantasías, sentimientos y atracciones eróticas aparecen en la primera fase de la adolescencia (10-14 años), generalmente alrededor de los 11-12 años.

Es difícil intentar analizar por separado los componentes eróticos de los psicológicos o sociales cuando una persona nos atrae. Durante la adolescencia es común que tanto chicos como chicas queden fascinados por otras personas de su mismo sexo a las que les gustaría parecerse o con quienes llegan a un grado de confianza e intimidad especial; y en ocasiones al adolescente puede resultarle complicado dar un sentido u otro a estos sentimientos. En cualquier caso, deberíamos reflexionar sobre si es necesario o urgente aclararlos.

Conclusión: ¿Son científicas las etiquetas?

“Cuando entendí que me gustaban las mujeres me sentí un poco mejor porque ya sabía lo que me pasaba, pero claro lo que eso significa es muy difícil de aceptar. Es diferente preguntarse ¿qué me pasa?, ¿me gustan las chicas o me gustan los chicos?, que preguntarse ¿seré lesbiana? Es muy distinto lo que se siente en un caso y en otro.”

(Mujer citada en Soriano, 1999)

Resulta que todo el mundo es “heterosexual”. Y tú no eres como “todo el mundo”. Entonces, algo tendrás que ser...

(Chico, 17 años, Badajoz)

Como estamos viendo, la orientación sexual no es un constructo claramente definido. Desde hace ya más de medio siglo diversos autores o grupos de investigadores han creado modelos o “escalas” con más o menos acierto y combinando los aspectos que ya hemos mencionado o algunos más (Kinsey, 1948; Klein y cols., 1985; Berkey y cols, 1990;

Storms, 1980). Para una pequeña revisión en castellano, consultar Baile (2008), y algo más antigua pero bastante completa Sell (1997).

Tal vez el modo más útil de contemplar la orientación del deseo sea como un continuo “lineal”. Un continuo que pasaría de lo exclusivamente heterosexual (personas que no sienten ningún tipo de atracción, fantasías, sueños o deseos con personas de su mismo sexo) a lo exclusivamente homosexual. Dentro de este continuo es difícil cuando no imposible situarse en los extremos. Además, nuestra posición puede modificarse a causa de circunstancias especiales tales como estar en contacto únicamente con personas de nuestro mismo sexo (prisión, travesías marítimas, etc.) o vivir en un entorno muy homófobo. El pionero en plantear esta forma de entender la orientación del deseo fue Alfred Kinsey (1948), quien se expresaba así al respecto:

“Los varones no representan dos conjuntos distintos, hetero y homosexuales, del mismo modo que el mundo no está dividido en ovejas y lobos, ni todas las cosas son blancas o negras. Un hecho fundamental en taxonomía es que la naturaleza rara vez presenta categorías opuestas. Sólo la mente humana las inventa así y las coloca en compartimentos estancos. El mundo de los seres vivos es continuo en todos sus aspectos. Cuanto antes aprendamos esto en lo concerniente a la sexualidad humana, más pronto llegaremos a comprender las realidades.”

Para referirse a las personas con posiciones minoritarias, la literatura anglosajona ha incorporado un cuarto grupo al clásico “Lesbianas, Gays y Bisexuales” (LGB), y es el grupo “en cuestionamiento” (“*Questioning*”). Se trata del segmento de adolescentes, significativamente más numeroso que el que se define como homosexual o bisexual, que no tiene definida su orientación, sino que se está planteando cuáles son sus “verdaderos” deseos o impulsos eróticos. Este grupo, que algunas veces es confundido con el de los adolescentes bisexuales, puede verse sometido a una sensación de estrés aún mayor que el de sus compañeros con una

orientación ya definida. Es importante señalar que diversos estudios encuentran prevalencias mayores de síntomas psicológicos negativos (sentimientos de tristeza, ansiedad, conductas autolesivas, consumo de drogas u alcohol) en los adolescentes bisexuales o en cuestionamiento que en la población gay y lesbiana.

Por último, otros grupos han adoptado la etiqueta “*queer*”, que sostiene que al no existir una clara diferenciación entre los sexos, no puede hablarse de orientación hacia uno, otro o los dos, sino hacia personas concretas. Esta forma de identificarse está extendida principalmente en los ámbitos universitarios y militantes y no es común en la población general. Sin embargo debemos tenerla en cuenta por su carácter innovador y tal vez pionero. De asumir esta visión, nuestro “continuo” quedaría desbordado.

Respecto a las bases biológicas que controlan la orientación del deseo los conocimientos están poco desarrollados. Aunque se sabe que algunas hormonas, como la testosterona, influyen en la intensidad del deseo (independientemente de su objeto), ni siquiera en este campo hay conocimientos contrastados.

Soriano (1999) en su trabajo de investigación revisa los avances en distintas áreas hasta el momento y aunque haya pasado ya una década desde la publicación de su trabajo, los avances desde entonces no han sido notables (Baile, 2008). De las distintas causas biológicas que han sido investigadas (genética, hormonal y neuroanatómica), la única que parece mostrar resultados consistentes es la explicación genética. Pese a no haber podido localizarse, sí parece demostrado que hay alguna relación entre nuestra carga genética y el sexo hacia el que orientamos principalmente nuestro deseo. Diversos estudios realizados con hermanos y especialmente con gemelos mono y dizigóticos, criados en ambientes iguales o diferentes encuentran que en todos los casos hay proporciones significativas de coincidencia en la orientación homosexual (alrededor de un 57% para los gemelos monozigóticos, 24% para dizigóticos, y 13%

para hermanos no gemelos, con un ligero descenso en estas proporciones cuando se trata de mujeres).

Daniel Borrillo (2001) llega al punto de considerar que investigar las causas de la homosexualidad es en sí mismo una forma de homofobia: *“ya que se basa en el prejuicio que supone la existencia de una sexualidad normal, acabada y completa, es decir, la heterosexualidad monogámica, en función de la cual todas las demás sexualidades deben ser interpretadas y juzgadas”*. En este mismo sentido reflexiona el sexólogo J. Landarroitajaurregui (2000) cuando se pregunta porqué el número de investigaciones sobre los orígenes de la “homosexualidad” excede con mucho a las realizadas sobre las causas de la “heterosexualidad” o del deseo mismo.

La orientación sexual en cifras

Ya advertíamos anteriormente que las personas tendemos a etiquetarnos en uno de los tres grupos -homo, bi o heterosexual- de una forma un tanto irreal, porque en la práctica no existen tales “grupos cerrados”. Terminamos por clasificarnos según nuestros deseos o nuestras prácticas, dejando a un lado las fantasías y la atracción, que no siempre son coherentes con éstos. Este “etiquetado” puede darse en la adolescencia y a menudo genera sufrimiento y confusión acerca de cuál es nuestra “verdadera” orientación. La literatura anglosajona ha definido a aquellos chicos y chicas con dudas mediante el término *“questioning”* (“en cuestionamiento”) y se afirma que representan un porcentaje mayor aún que aquellos que se definen propiamente como homosexuales o bisexuales.

Es difícil contar con datos reales acerca de la orientación del deseo y las prácticas de la población, pero vamos a presentar algunas cifras que nos darán una idea de cuántas personas, como mínimo, salen del marco tradicional.

Los datos respecto al número de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales varían enormemente. Antes de empezar a comparar datos, señalemos

que Tuner y cols, (1997) observaron que las respuestas sobre contactos homoeróticos podían multiplicarse o dividirse por cinco dependiendo del modo de administración del cuestionario, fenómeno que comprobaron en un estudio nacional con varones adolescentes realizado en EE.UU. También aparecen diferencias según se pregunte “eres homosexual”, “has mantenido alguna vez una relación sexual con otro chico” o “te has sentido atraído alguna vez por un chico”.

El Instituto Nacional de Estadística (INE, 2004) señala que un 3% de los adultos españoles dice haber tenido prácticas homoeróticas en algún momento de su vida. Es de suponer que las cifras sean más elevadas, no sabemos si mucho o poco, debido a que no todo el mundo está dispuesto a reconocer, ni siquiera a sí mismo, sentir deseos o tener prácticas homoeróticas. Según Landarroitajauregui (2000), entorno al 25-40% de la población occidental ha tenido alguna experiencia erótica con resultado de orgasmo con una o más personas de su mismo sexo. En muchas ocasiones estas conductas se dan en la pubertad y la adolescencia. En el caso de interacciones heteroeróticas, hablaríamos de entre un 90 y un 98%.

El estudio que recoge la orientación sexual de mayor número de estudiantes en España es el publicado por Pichardo y cols (2007). En él, entre otras cosas, preguntaron por su orientación sexual a 4.643 chicos y chicas de los municipios de Coslada (Madrid) y Maspalomas (Gran Canaria). En sus resultados, aproximadamente un 1% de los estudiantes declaraba sentir deseo exclusivamente hacia personas de su mismo sexo, casi un 3% se situaba en posiciones intermedias de atracción hacia ambos sexos, un 1% decía no tener clara su orientación, y un 10% dejaba la pregunta en blanco. De este modo, aproximadamente un 5% de los estudiantes están claramente “fuera de la norma” y un 10% más, por razones desconocidas, prefiere no responder. Es decir, en una clase de 25 estudiantes al menos 1 (1,25 para ser exactos) sería LGB, y casi 4 (3,75) no responderían sobre su orientación.

Los resultados de Pichardo y cols. (2007) muestran cifras más bajas de orientaciones “minoritarias” que las aparecidas en otras investigaciones internacionales. En el Estudio Longitudinal de Salud Adolescente (Russell y Joiner, 2001), realizado en EE.UU. en 134 centros educativos que abarcó a estudiantes de entre 7º y 12º curso, con 6.254 chicas y 5.686 chicos adolescentes, un 1,1% de ellos y un 2,0% de ellas afirmaba haber mantenido alguna relación romántica con alguien de su mismo sexo. Cuando se les preguntaba si habían sentido atracción romántica por alguien de su mismo sexo, un 7,3% de los chicos y un 5% de las chicas respondían afirmativamente; las cifras de aquellos que únicamente expresaban atracción romántica por personas de su mismo sexo eran inferiores: un 0,7% en los chicos y un 1,5% en las chicas.

Otro estudio realizado en Minnesota sobre 35.000 adolescentes encontraba que un 1,1% se identificaba como LGB y un 11% tenía dudas. Un 4,5% manifestaba sentir atracción y un 2,5% fantasías con personas de su mismo sexo.

Para nosotros no es importante obtener cifras exactas sobre una orientación sexual que ni siquiera sabemos (ni queremos) medir, sino poner encima de la mesa una realidad que miles de profesionales de la educación no somos capaces de ver: la diversidad en la orientación del deseo existe en nuestras aulas, en todas las aulas. Si no somos capaces de apreciarla es simplemente porque los chicos y chicas con quienes trabajamos no la expresan temiendo unas consecuencias negativas más que previsibles.

Formación de la identidad LGB

“Me sentía diferente, y, sí, supongo que sabía que era gay, pero luchaba contra ello, realmente me enfrentaba a eso. Es que mi madre es muy, muy anti gay, igual que mi padre. Lo odiaba. Yo no quería ser gay, para nada quería ser gay, nunca. Porque me hacía sentir marginado. En todo momento tenía que estar pendiente de lo que hacía y al final no podía aguantarlo. No tenía idea de qué podía hacer”.

(Hombre de 26 años, ámbito rural. Gran Bretaña. En Flowers y Buston, 2001)

Cuando las personas toman conciencia de que sus preferencias eróticas y afectivas son distintas a las de la mayoría, incorporan este conocimiento a su propio yo, conformando esta parte de su identidad. El mismo proceso debe tener lugar también en las personas que se sienten atraídas principalmente hacia personas de otro sexo, pero a pesar de su importancia, el estudio de la identidad heterosexual no ha sido un campo de investigación desarrollado en profundidad.

Entendemos que la orientación del deseo acaba por conformar un elemento básico de la identidad de las personas con preferencias minoritarias, debido a la presión constante que reciben contra su inclinación natural. En tales circunstancias se hace imprescindible reflexionar sobre la propia tendencia, confirmarla y tomar una decisión sobre si se comunica o no al exterior.

Este proceso y la necesidad de enfrentarse a un ambiente hostil termina generando una transformación singular de la identidad, que salta de lo individual a lo colectivo. En palabras de Oscar Guasch, prologando a Eribon (2000): *“Las identidades gays y lesbianas son estrategias de defensa diseñadas por las personas homosexuales para defenderse de la sociedad que les arremete. (...) definen espacios sociales y simbólicos para relacionarse y son una guía para el desarrollo personal. (...) La represión es bárbara o sutil (...) y las identidades son una respuesta imprescindible. Una respuesta que, pese a todo, debería saberse provisional y transitoria”*. Así, estas sexualidades minoritarias han visto la necesidad de organizarse y proclamar su “orgullo”, la traducción de su amor propio pese a la opresión constante que sufren. Más adelante nos extenderemos sobre esta cuestión al reflexionar sobre la necesidad de los adolescentes LGB de conformar asociaciones y grupos que pugnen por el respeto a sus derechos.

La formación de la identidad gay y lesbiana ha sido estudiada desde hace años, aunque lamentablemente las muestras son siempre de personas

que optan por comunicarla al exterior, y se pierde porcentaje de personas que toman la decisión contraria o que nunca terminan de confirmarse a sí mismos la existencia de esos sentimientos.

Para hacernos una idea de cómo forman hoy su identidad los adolescentes LGBT tal vez el documento que cuenta con más base empírica sea el informe *“Homofobia en el sistema educativo”* (Generelo y Pichardo, 2005). En él, siguen el modelo propuesto por Plumier (1985) y lo adaptan a la realidad de nuestro país. Según los autores del informe, a partir de la intuición de la diferencia, pueden señalarse varias etapas que no siempre siguen el mismo orden ni son iguales en todos los casos. Soriano (1999), en su libro *“Cómo se viven la homosexualidad y el lesbianismo”*, basado también en una investigación empírica, saca conclusiones algo distintas pero que van por una línea similar. De los distintos modelos que se proponen nosotros extraemos seis fases principales que no siempre transcurren linealmente:

- 1) Sensibilización. Con los primeros sentimientos de atracción hacia alguien del mismo sexo.
- 2) Significación. Tomando conciencia de que los deseos propios son distintos a los de la mayoría y no son aceptados por ésta.
- 3) Subculturación. Tomando nombres como “gay” o “lesbiana” para definir los propios sentimientos.
- 4) Toma de contacto social y encuentro con iguales.
- 5) Aceptación de la diferencia.
- 6) “Salida del armario”. Que tiende a producirse ya en la juventud, como un proceso de maduración plena.

Pese a que en un pasado no muy lejano, afirmarse como gay, lesbiana o bisexual era considerado una enfermedad mental, actualmente la psicología académica centra sus esfuerzos en ayudar a las personas con deseos

homoeróticos a afirmar su identidad sexual de un modo positivo, con modelos explícitamente creados para ello, como la “terapia de afirmación gay”. En cualquier caso, esperamos que algún día la situación se equipare a la de las personas con deseos heteroeróticos, que raramente se plantean su “identidad heterosexual” explícitamente, a no ser para enfrentar sus temores a no ser tan heterosexuales como debieran.

Aunque a lo largo de este documento presentamos una visión de la orientación del deseo menos compartimentada, pensamos que a día de hoy es crucial para miles de chicos y chicas afirmarse como lesbianas, gays o bisexuales. Con esta identidad se sitúan ante una sociedad hostil con sus deseos, y se constituyen en un grupo capaz de organizarse, identificarse y avanzar en el reconocimiento de sus derechos.

Diversos investigadores señalan que “salir del armario” y tomar contacto con grupos y entornos LGB ayuda a las personas a superar los efectos negativos que tiene la discriminación sobre ellos (Morris y cols, 2001). Tal como señala Meyer (2003), las personas homo y bisexuales se enfrentan al “estrés de minoría” estableciendo estructuras y valores propios que realzan su forma de ser. Respecto al *bullying*, también se ha observado que aquellos chicos y chicas cuyas familias les apoyaban sufrían menos las condiciones del acoso, siempre e que éste no fuese muy grave (Hershberger y D’Augelli, 1995).

Waldo y cols (1998) encontraban en una muestra de personas LGB víctimas de agresiones que estar a gusto con la propia orientación sexual aliviaba las consecuencias negativas de los ataques.

Algo que muchas veces llama la atención de los adolescentes heterosexuales es la forma en que algunos de sus compañeros homosexuales se comportan acentuando los estereotipos (“la pluma exagerada”). Esto puede interpretarse como una actitud de supervivencia. Mediante esta “reafirmación del estigma” (Dorais, 2001) se apropian del insulto y le quitan su carga

destructiva. También puede entenderse como un “ataque defensivo”. Esta actitud de muchos jóvenes homosexuales puede ser un modo de luchar contra la invisibilidad y las “decepciones” que ésta puede generar cuando algunas personas descubren su orientación. Acentuando al máximo ciertos comportamientos estereotipados tal vez evitan tener que “dar explicaciones” más adelante, quitándose de en medio aquellas relaciones que pueden ser fuente de malestar o rechazo íntimo, porque los individuos homófobos les identificarán más fácilmente y no se acercarán a ellos.

Minority Stress (Estrés de minoría)

De acuerdo con la teoría social del estrés, el prejuicio y la discriminación por razones económicas, raza, género u orientación sexual, al igual que los cambios vitales traumáticos que pueden ser experimentados por cualquier persona, pueden inducir cambios que requieren adaptación y que, por tanto, pueden ser considerados estresantes (Pearlin, 1999).

El investigador Ilan H. Meyer, de la Universidad de Columbia, consolidaba el constructo de “Estrés de minoría” en el *Psychological Bulletin* de la American Psychological Association (1995, 2003). Meyer hace referencia a la experiencia vital estresante que supone ser LGB, que incluye discriminación, expectativas de rechazo, ocultamiento o vergüenza, homofobia interiorizada y un proceso de afrontamiento de éstos. Las vivencias de estigma, prejuicio y discriminación crearían un ambiente hostil y estresante, que facilitaría la aparición de problemas psicológicos.

Desde hace años se viene comprobando que la población LGB tiene prevalencias significativamente elevadas de diversos trastornos mentales. En 2001, la revista de la APA publicaba una interesante revisión al respecto (Cochran, 2001), en la que se resumían varias investigaciones sobre este aspecto, realizadas en Estados Unidos. Se analizaban el *Estudio Nacional de Salud y Nutrición*, el *Estudio Nacional de Abuso de Sustancias* y el *Estudio Nacional de Comorbilidad*. Los resultados más consistentes

se refieren al riesgo de depresión mayor, pero también se encuentran tendencias elevadas en problemas de ansiedad y consumo de drogas. Otros estudios han encontrado también mayores índices de conductas sexuales de riesgo. Investigaciones similares realizadas en Europa ofrecen resultados parecidos (con una muestra nacional de Holanda, ver Sandfort, 2001). Para Meyer, estos datos son una prueba de los efectos perjudiciales que tiene el estrés de minoría.

Citando a Marmor (1980):

“El asunto básico... no es si hay muchos o pocos homosexuales que padecen trastornos mentales. En una sociedad como la nuestra donde los homosexuales son tratados con desprecio o rechazo – por no hablar de hostilidad manifiesta- lo sorprendente sería que no hubiese un número sustancial de ellos que sufriesen problemas de autoestima o algún grado de infelicidad con su estatus estigmatizado...(.) Es totalmente inapropiado atribuir este neuroticismo, cuando existe, a aspectos implícitos de la homosexualidad en sí misma.”

“Salir del armario”

Con este término nos referimos al momento en que las personas LGB hacen pública su identidad sexual distinta a la norma.

Como hemos dicho, se trata de la “última fase” del proceso de formación de la identidad y, aunque no es imprescindible para que una persona tenga su identidad bien asumida, muchos chicos y chicas sí sienten que es un último paso necesario para completar el proceso de autoaceptación.

Obviamente, al comenzar a tener relaciones eróticas con otras personas del mismo sexo, se produce cierto tipo de comunicación acerca de la existencia de deseos homoeróticos, aunque no sea más que por el intercambio de caricias, o prácticas de cualquier tipo (desde besos,

miradas, palabras románticas o abrazos hasta contactos genitales). Más allá de estas relaciones, muchas personas desean hacer pública su orientación en su entorno más próximo, para comprobar si son aceptados “como son realmente”. En general es un proceso lento y cada persona lo comunica a su modo. Lamentablemente en otras ocasiones esta salida del armario viene forzada por acontecimientos externos fuera del alcance del sujeto (en estos casos casi podríamos hablar de “desalojo del armario”).

La mayoría de los estudios recientes señalan que se está produciendo un descenso en la edad en que los jóvenes LGB deciden hacer pública su condición. Esto se ha observado en EE.UU. y Gran Bretaña, y también es advertido por las organizaciones LGBT en España.

Este descenso en la edad de “salida del armario” se debe a muchos factores que aún no han sido identificados claramente, pero es evidente que si se produce es porque los adolescentes y jóvenes LGB perciben menos riesgo para su integridad física y psicológica del que existía antes. Paradójicamente los datos pueden inducirnos a pensar lo contrario, puesto que al haber un número más elevado de jóvenes LGB identificables, las agresiones pueden aumentar en sus cifras absolutas. Esto no debe confundirnos, pues lo que sucede es que en un pasado la situación era tan amenazante que muy pocos se atrevían a dar el paso.

Las investigaciones muestran que salir del armario es un elemento estresante para el sistema familiar, al menos durante el periodo inmediatamente posterior a ello (Savin-Williams, 1998). D’Augelli y Hershberger (1993) entrevistaron a 194 jóvenes LGB y encontraron que una quinta parte tenía madres intolerantes o que rechazaban la orientación sexual de los participantes tras la “salida del armario”. Además encontraron que aquellos jóvenes LGB que vivían con sus padres y habían salido del armario tenían más posibilidades de sufrir maltrato que sus iguales que permanecían “ocultos” en el ámbito familiar. Otro estudio realizado entre 138 chicos estadounidenses asociaba de forma significativa el estrés

ante la salida del armario familiar con un mayor índice de intentos de suicidio (Rotheram Borus y cols, 1994).

En España Garchitorena (2009) encuentra que de un total de 325 adolescentes y jóvenes LGTB que respondieron a su investigación, en un 31% de los casos las madres desconocían su orientación sexual y otro 24% tenía una actitud al respecto mala o muy mala; porcentajes que en el caso de los padres aumentan a un 43% de desconocimiento y un 25% de padres con actitudes negativas. Respecto a los compañeros de estudios, en un 38% de los casos desconocían la orientación sexual de los participantes; aumentando a un 67% para los profesores.

Pese a que permanecer oculto ayuda al sujeto a evitar agresiones es una situación que puede agravar enormemente los efectos del “estrés de minoría”. Hetrick y Martin describían en 1987 la experiencia de permanecer oculto:

“Los individuos en esta posición deben controlar su comportamiento en todo momento: cómo te vistes, caminas o hablas puede delatarte en cualquier ocasión. Uno debe limitar sus amistades, sus intereses y su forma de expresarse, por miedo a ser declarado culpable por asociación...(.) El individuo que tiene que esconderse por necesidad aprende a interactuar en base a la mentira por miedo a ser descubierto... (.) Cada acción sucesiva de falsedad, cada movimiento en el que se controla lo que para otros es inconsciente y automático, sirve para reforzar la creencia de que uno es diferente e inferior” (pp. 35-36 en Meyer 2003).

Expresar nuestros sentimientos y compartir nuestras emociones con los demás, así como comunicar aspectos importantes de nuestro yo, son factores imprescindibles para mantener la salud mental. Aún así, la decisión de “salir o no del armario” es personal y siempre hay motivos a favor y en contra. No tiene porqué ser una meta enfrentarse heroicamente a un entorno hostil, sino más bien un paso que se dé del modo más

natural posible. Si expresarse abiertamente evita tener una vida “disociada”, a veces permanecer oculto resulta más estratégico para algunas personas. Todo el mundo tiene derecho a mentir si teme que la sinceridad va a resultar perjudicial.

2. ¿HOMOFOBIA?

¿Qué significa eso?

Pichardo y cols. (2007) definen la homofobia como: *“una actitud hostil que concibe y señala la orientación homosexual como contraria, inferior o anormal y a las personas que la practican como pecadoras, enfermas, malas, delincuentes, criminales o desequilibradas, llegando incluso a despojarlas de su condición de seres humanos.”*

En 1992, Herek definía el heterosexismo como: *“un sistema ideológico que niega, denigra y estigmatiza cualquier forma de comportamiento, identidad, relación y comunidad no heterosexual”.*

El término “homofobia” fue empleado por primera vez hace pocas décadas, cuando K.T Smith (1971) publicó un artículo analizando las características de la personalidad homóbofa. Desde aquel entonces se han propuesto con mayor o menor fortuna diversos términos para referirse al rechazo a las personas o las conductas homoeróticas (para una revisión más amplia es recomendable consultar “Homofobia” (Borrillo, 2000).

Una definición relacionada más directamente con nuestro planteamiento es la propuesta por el sociólogo Welzer-Lang (1994):

“La homofobia en lo masculino es la estigmatización por denotación, relegación o violencia, de las relaciones sensibles –sexuales o no- entre hombres, especialmente cuando esos hombres son señalados como homosexuales o se afirman como tales. La homofobia es también la estigmatización o la negación de las relaciones entre mujeres que no corresponden a una definición tradicional de la feminidad.” (Citado en Borrillo, 2000).

La diferencia principal de la homofobia con otras formas de discriminación es que no va dirigida contra grupos previamente constituidos en minorías (raciales, étnicas, sociales o nacionales), sino que su objetivo son individuos aislados que pueden verse discriminados por sus peculiaridades, también en su propio entorno social o familiar. En este sentido, es un tipo de discriminación que puede compararse mejor con la que han sufrido históricamente zurdos o ciegos que con la xenofobia, el clasismo o el racismo. Tampoco es buena la comparación con el sexismo, puesto que este último fenómeno no afecta a una minoría, sino a la mitad de la población.

Un análisis estadístico realizado en EE.UU. mostraba que los trabajadores homosexuales ganaban entre un 11 y 27% menos que sus compañeros heterosexuales con la misma experiencia, educación, ocupación, estado civil y lugar de residencia (Cochram, 2001). Según la revista Newsweek, en el año 2000 casi la mitad de la población estadounidense consideraba que la homosexualidad era un pecado (Cochram, 2001). En España, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2004), aporta algunos datos sobre la homofobia; a saber:

- A un 20% de los encuestados le molestaría tener como vecino a una persona homosexual.
- Un 24% no cree que las parejas homosexuales deban tener los mismos derechos que las heterosexuales.
- Un 11% no cree que la homosexualidad sea una opción tan respetable como la heterosexualidad.

Aunque la situación aquí nos pueda parecer grave, si repasamos lo que está ocurriendo en el resto del mundo encontramos que nuestro territorio es de los más amistosos hacia el homoerotismo. De hecho, con la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo, legalmente, desde 2005, no existe ya discriminación. Esta realidad es muy diferente de la que sucede en muchas partes del planeta, donde a día de hoy se está asesinando, encarcelando y maltratando a aquellos que son descubiertos relacionándose eróticamente con personas de su mismo sexo.

Haciendo un repaso de lo que ocurre en otros países, podemos constatar varios hechos:

- La homosexualidad y/o las prácticas homoeróticas siguen perseguidas legalmente en una porción abrumadora del planeta.
- El único continente donde es clara la aceptación legal de la diversidad sexual es Europa. Aún así, todavía existen países europeos que prohíben la homosexualidad o que discriminan unas expresiones sexuales de otras. Rusia despenalizó la homosexualidad en 1993 y otros muchos países, como Gran Bretaña, han abolido sólo recientemente leyes discriminatorias. El único país donde se acepta plenamente la igualdad de las relaciones homoeróticas con las heteroeróticas es España, que reconoce con el matrimonio los mismos derechos para unos y otros. Aunque en otros lugares, como en Holanda, está reconocido este derecho -y progresivamente se van instaurando leyes reguladoras de la convivencia entre personas del mismo sexo- sólo aquí hay una igualdad completa.
- En América del Norte, Canadá también acepta claramente la diversidad sexual, sin embargo en los EE.UU. hay importantes diferencias entre unos estados y otros, donde se dan sentencias judiciales discrepantes entre diferentes instancias (si bien la dirección general parece encaminada -con importantes escollos- hacia la integración de la diversidad). En el resto del continente la situación es dispar.

Homofobia interiorizada

La psicología lleva más de medio siglo investigando los efectos que el estigma y el prejuicio tienen sobre las personas afectadas por estos, sean cuales sean sus orígenes (raciales, sociales, estéticos, etc.). Allport (1954) argüía que las personas estigmatizadas experimentan reacciones defensivas como resultado del prejuicio que sufrían. Estos mecanismos podían exteriorizarse, incluyendo una preocupación obsesiva y exagerada con la característica estigmatizante, o interiorizarse sufriendo auto-degradación o identificación con el agresor. A este último tipo de procesos es a los que hace referencia la locución “homofobia interiorizada”.

Meyer y Dean (1998) la definían como *“la canalización que hace la persona homosexual de las actitudes sociales negativas hacia el propio yo, llevan-*

do a una devaluación del sujeto y derivando en conflictos internos y una pobre auto-aceptación”.

Diversos estudios demuestran que las personas homosexuales mantienen grados distintos de actitudes homófobas que generan percepciones negativas del propio yo. Meyer (2003) explica esta situación en base a la socialización temprana en la homofobia y a la exposición constante a actitudes homófobas. También señala que varios estudios encuentran correlaciones significativas entre niveles altos de homofobia interiorizada y trastornos mentales como depresión o ansiedad, con comportamientos sexuales de riesgo y trastornos de alimentación.

Como es de suponer, la homofobia interiorizada supone un factor altamente estresante para el propio sujeto y de hecho, tal como señala Williamson (2000), se relaciona con problemas psicológicos y con conductas de riesgo. En este sentido se ha encontrado una correlación alta entre homofobia interiorizada y conductas sexuales de riesgo.

Homofobia cognitiva. Estereotipos sobre las personas LGB

Aunque el concepto de “homofobia cognitiva” ha sido utilizado de maneras diversas (Borrillo, 2000), en este texto adoptaremos la propuesta de Generelo y Pichardo (2006). Estos autores denominan homofobia cognitiva a las ideas y conceptos que se manejan sobre la homosexualidad. Este modo de homofobia basa sus planteamientos en que las relaciones eróticas y románticas entre personas del mismo sexo son “antinaturales”, “patológicas” o “viciosas”.

Muchas personas mantienen creencias estereotipadas acerca de las personas LGB. Estas creencias están más asentadas en las personas que son homófobas, pero también aparecen en personas que no lo son. De hecho, muchas personas LGB explican que al comienzo de la formación de su identidad mantenían estereotipos que les impedían reconocerse a sí mismos como parte de “los homosexuales” (Soriano, 1999).

La mayoría de estos estereotipos son negativos, aunque también aparecen algunas ideas positivas (mayor autocuidado en los hombres, más capacidad resolutive en las chicas, por ejemplo). Cuando los hubiera, los estereotipos “positivos” no dejan de ser generalizaciones que harían de la orientación del deseo una característica “determinante” para el resto de la personalidad.

Estereotipos acerca de las personas gays, lesbiana y bisexuales

Gays

Se identifica la homosexualidad masculina con la presencia de características estadísticamente más frecuentes en las mujeres, tanto en el carácter como en la apariencia física. (“afeminados”).

También se asocia a una mayor conflictividad interpersonal en el plano verbal. (“cotillas y criticones”).

Se insinúa que forman parte de una moda, que no es una tendencia personal del individuo (“es por hacerse el guay”; “desde que salen en la tele, hay más”).

Algunas personas confunden la homosexualidad con la transexualidad, tanto en un sentido como en otro. (“Los homosexuales son tíos que en realidad quieren ser chicas”; “Las transexuales en realidad son gays”).

Se suponen que no son capaces de formar relaciones estables y/o monógamas. (“promiscuos”).

También se piensa a menudo que no pueden controlar sus impulsos, e incluso que tienen mayor tendencia a dirigirlos a menores. (“pervertidos”; “pederastas”).

Otro prejuicio frecuente es la misoginia o los “celos” de las mujeres. A veces, como decíamos aparecen también estereotipos positivos, como son mayor autocuidado corporal e higiene, o mayor sensibilidad emocional y artística.

Lesbianas

Debido a que las mujeres homosexuales son mucho menos visibles que los hombres, hay también menos estereotipos al respecto, aunque tal vez están más asentados.

Al contrario que con los gays, se asocia el lesbianismo con características prototípicamente masculinas. ("marimachos").

Muchas veces se asocia el lesbianismo con el feminismo para criticar ambos fenómenos. ("son mujeres que odian a los hombres"; "las feministas son todas lesbianas").

Respecto al erotismo, hay estereotipos opuestos: por un lado, la pornografía asocia el lesbianismo con una mayor "liberalidad", tanto que muchos hombres intentan ligar con mujeres lesbianas. Por otro, tradicionalmente también se asocia el lesbianismo con menor deseo erótico o "incapacidad" para relacionarse con los hombres.

Bisexuales

Sobre las personas bisexuales, suele pensarse que son personas "confusas" o "viciosas" en cuanto a su sexualidad. También se piensa que no son selectivos en sus relaciones ("les gustan todos"), y que son más promiscuos. Además, dependiendo del sexo de la persona se le pueden asociar los estereotipos dirigidos a gays o lesbianas.

Homofobia afectiva

"Hay mucha gente que lo ve en la tele y dice: "mira que gays más majos", hasta que descubre que su hija está con una chica y dice: ¡Vaya mundo en el que se ha metido...!"

"La gente últimamente dice que sí es tolerante, que lo respetan, pero luego basta que se lo cuentas, sobre todo siendo lesbiana, y te rechazan, o no te rechazan pero te tienen miedo".

(Chicas de un grupo formado por lesbianas de entre 16 y 25 años, en Godoy y Franco, 2002)

La homofobia afectiva se manifiesta a través de sentimientos negativos (repulsión, rechazo, miedo, etc.) que experimentan los sujetos ante el contacto o la posibilidad de relación con personas homosexuales. Para nosotros, la homofobia afectiva se aprendería de modo implícito a lo largo de la socialización. Desde bien pequeños se nos va modelando hacia los comportamientos “propios” de nuestro sexo y se castigan las conductas “impropias” - Sanz (2003) revisa desde una perspectiva sexológica los conocimientos al respecto-. Con este aprendizaje se generaría una asociación emocional negativa y muchas veces incontrolable hacia la presencia de conductas que trasgreden la norma. Para ser claros: el asco se aprende.

La existencia de fobias sexuales no se restringe sólo a las conductas homoeróticas. Es un fenómeno que gran número de mujeres vive en relación con sus propios genitales. Desde pequeñas a las niñas se les enseña a no explorar su vulva (a veces de forma drástica); más adelante, en la adolescencia, la fobia saldrá a la luz cuando empiecen a usar tampones o quieran estimularse. Aunque muy distinto, el fenómeno de la homofobia afectiva puede tener orígenes similares. Sólo así se entendería que a un sujeto pueda causarle intranquilidad ver a dos hombres o dos mujeres intercambiar muestras de afecto.

La ventaja que tienen las fobias emocionales es que su extinción llega por sí misma cuando hay contacto continuado y directo con el estímulo fóbico (si hemos eliminado previamente los prejuicios racionales). Con la normalización saldrá a la luz el porcentaje de personas con preferencias homoeróticas prevalente en todos los estratos sociales y este contacto se producirá inevitablemente.

En general, los estudios muestran que los niveles de homofobia son mayores entre hombres que entre mujeres, sobre todo en lo referente a homofobia afectiva. Aunque no se han sacado conclusiones significativas al respecto, sí encontramos que tanto a chicos como a chicas homosexuales les resulta más sencillo entablar amistades con mujeres que con

hombres heterosexuales, y perciben mayor hostilidad por parte de ellos que de ellas. Por ejemplo, en el Informe Jóvenes LGTB (Garchitorena, 2009), sólo un 56,1% éstos tenía mucha amistad con chicos heterosexuales, frente a un 84,9% que la había entablado con chicas heterosexuales.

Quiles y cols. (2003) hablan de un paralelismo entre la homofobia y el racismo, extrayendo algunos factores entre quienes presentan lo que definen como homofobia sutil:

- **Factor de intimididad:** oposición al contacto íntimo con el exogrupo.
- **Factor de amenaza:** las personas se sienten amenazadas por el exogrupo.

Estos autores hacen una división de la población en tres grupos: Igualitarios, Sutiles y Fanáticos. Además encontraron que muchas personas tenían “autodiscrepancia”; es decir: racionalmente no eran homófobos, pero tenían dificultades para relacionarse con personas homosexuales. La autodiscrepancia aparecía tanto en personas “sutiles” como “igualitarias”. A mayor número de contactos con el exogrupo (en este caso, personas LGB), menor número de problemas de este tipo.

Homofobia militante

La homofobia no sólo está generalizada en muchos sectores de la sociedad, sino que existen grupos organizados que pretenden impedir la aceptación de la diversidad sexual, defendiendo públicamente mensajes que pueden ir desde la patologización hasta el acoso violento a las personas con prácticas homoeróticas o la penalización legal de éstas.

En España los grupos que profesan la homofobia militante tienen menor arraigo que en otros países. Imaginamos que esto se debe a que estos grupos están ligados a la ideología ultraderechista, con gran tradición en nuestro país, pero rechazada tras 40 años de dictadura. Sin embargo,

debemos conocer este fenómeno por las trágicas consecuencias que tienen sus expresiones violentas y por los resultados que obtiene (incluso a nivel legislativo) en otras sociedades occidentales. No hay que olvidar que ante la aprobación aquí del matrimonio homosexual, estos grupos lograron sacar a la calle a varios cientos de personas, y que algunos sectores de la política cayeron en la tentación de asumir sus postulados.

Estos grupos emprenden acciones legales para evitar que se haga mención a la diversidad sexual en los reglamentos de los centros educativos o impedir que se sancione a los alumnos que expresan públicamente mensajes homófobos (Stader y Graca, 2007). En EE.UU., diversas organizaciones cristianas promueven en los centros educativos el “Día de la Verdad” en respuesta a las movilizaciones por los derechos del colectivo LGBT que tienen lugar anualmente. En este día los estudiantes que siguen la convocatoria son invitados a acudir a clase con camisetas serigrafiadas con proclamas tales como “La homosexualidad es vergonzosa”.

Ante los supuestos “riesgos” para la “civilización” que plantean estos grupos, nos parece conveniente citar aquí la declaración institucional realizada por la Asociación Antropológica Americana (2004):

“Las investigaciones antropológicas sobre los hogares, las relaciones de parentesco y las familias en las distintas culturas y a través del tiempo no dan ningún sustento a la idea de que tanto la civilización como los órdenes sociales viables dependan del matrimonio como institución exclusivamente heterosexual.”

En nuestro entorno los grupos que practican la homofobia militante, quizás por su carácter marginal, tienden a protagonizar acciones violentas. En algunas localidades pueden llegar a ser especialmente virulentos los grupos de *skinheads* neonazis u otras tribus urbanas con ideología ultraderechista. Entendemos que cuando estos grupos irrumpen en el ámbito educativo (cosa que lamentablemente sucede en ocasiones) ya no puede

seguir hablándose de “acoso” sino de violencia organizada que debe ser afrontada desde otra perspectiva más contundente.

La homosexualidad como “enfermedad”

En 1973, la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) decidió por votación eliminar la homosexualidad de su lista de trastornos mentales (Conger, 1975). Se reconocía por fin de manera oficial que la orientación hacia personas del mismo sexo es un fenómeno normal, natural y perfectamente compatible con la salud.

Sin embargo actualmente siguen publicándose artículos que defienden el uso de distintos procedimientos para eliminar los deseos homoeróticos de las personas, procedimientos denominados de “conversión a la heterosexualidad”. Como es de suponer, estos métodos no han demostrado ser eficaces, hasta el punto de que la APA se ha visto obligada en repetidas ocasiones a deslegitimarlos públicamente (APA, 1997, 2000). Suelen aplicarse técnicas de modificación de conducta, utilizadas para crear fobia ante la estimulación homoerótica (por ejemplo, aplicando descargas eléctricas asociadas a la presentación de imágenes de personas del mismo sexo desnudas) o a tratar de incluir en el momento del orgasmo imágenes heteroeróticas, aunque el modo de obtenerlo haya sido homoerótico. Para nosotros todos estos “tratamientos” son en realidad una forma de maltrato.

Respecto a las consecuencias que pueden tener este tipo de intervenciones, la propia APA señala:

“Los riesgos potenciales de la “terapia reparativa” son grandes, e incluyen depresión, ansiedad y conductas auto-destructivas, puesto que la alineación del terapeuta con los prejuicios sociales contra la homosexualidad pueden reforzar el desprecio personal que el paciente podía experimentar de antemano.” (APA, 1998).

La idea de que la homosexualidad puede ser una forma de “enfermedad” está enraizada en el modelo reproductivo de la sexualidad del que hablábamos en el primer capítulo y, frecuentemente, se utiliza como la forma más práctica de explicarlo a los adolescentes. El único plano en que una relación erótica entre dos hombres o mujeres podría no ser “funcional” es en el reproductivo, puesto que si lo que buscan es sentirse bien, compartir placer, cariño, etc. pueden hacerlo perfectamente. Si nuestro criterio de “funcionalidad” o “sanidad” es la capacidad reproductiva de una relación, nos alineamos directamente con los mismos sectores que rechazan la masturbación, el sexo oral, el uso de anticonceptivos, etc. Este razonamiento suele convencer por igual a los adolescentes heterosexuales u homosexuales, que en ningún caso están dispuestos a perder la función placentera de su sexualidad.

Agresiones homófobas

Muchas personas LGBT han sufrido y sufren agresiones físicas y psicológicas no sólo en su entorno educativo, sino también en sus hogares, en la calle, en espacios de ocio e incluso entre sus amistades. Las agresiones, en especial de tipo psicológico, sí representan una amenaza constante y una vivencia compartida por la mayoría de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales.

El Informe Jóvenes LGBT 2009 (Garchitorena, 2009) muestra que a día de hoy, un 7,4% de los chicos y chicas estudiados había sufrido algún tipo de agresión física en un espacio público a causa de su orientación sexual. Respecto a las agresiones psicológicas (insultos, amenazas, aislamiento, etc.), el porcentaje de quienes las había sufrido en algún momento alcanza un abrumador 59,7%. En el ámbito educativo las agresiones psicológicas se produjeron con menos frecuencia pero un porcentaje algo superior las había sufrido de tipo físico. Respecto a los espacios públicos y la discriminación, Díaz y Smith (2007) observaron porcentajes algo superiores en su muestra de EE.UU., compuesta por hombres latinos.

Con más de una década de antigüedad, la revisión mejor documentada a este respecto fue realizada por Berrill (1992), que analizó 24 estudios locales, regionales y nacionales realizados en EE.UU. sobre la comunidad LGB. En tal estudio encontró que un 80% de los participantes habían sufrido algún tipo de acoso verbal a lo largo de su vida; un 44% había sido amenazado violentamente; un 33% perseguido o seguido; un 13% recibido escupitajos; un 17% asaltado físicamente y un 9% agredido con un arma. Otro estudio realizado por el mismo equipo entrevistó a 2259 personas LGBT, obteniendo los siguientes resultados: un 28% de los hombres y un 19% de las mujeres referían haber sufrido algún tipo de violencia física o actividad delictiva durante su vida adulta, como consecuencia de su orientación sexual. Heshberger y D'Augelli (1995) señalan además que un 22% de su muestra había sufrido agresiones sexuales.

Hubner (2004) muestra que las probabilidades de haber sufrido estas situaciones aumentaban según la persona fuese más joven (entre 18 y 21 años) y expresase más abiertamente su orientación sexual. Además, los hombres VIH positivos también presentaban mayores índices de victimización.

Tal como señalan Waldo y cols. (1998), la mayoría de las investigaciones han sido realizadas con población joven y urbana (y estadounidense), por lo que son pocos los datos sobre lo que ocurre en zonas rurales. Mucho nos tememos que estas cifras puedan multiplicarse en otros entornos.

Los estudios que hemos revisado hasta ahora, señalan que cuánto más altos son los niveles de “feminidad” para hombres y “masculinidad” para mujeres, mayores probabilidades tienen los sujetos de ser agredidos (Waldo y cols., 1998). Volvemos a observar que lo que se reprime no es tanto la orientación del deseo como la transgresión de la norma de género.

3. HOMOFOBIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Cada vez menos homofobia explícita...

En pocos años la homofobia más virulenta ha pasado de ser aceptada a rechazada públicamente, tanto por el profesorado como por los propios estudiantes. Obviamente, en unos lugares es esto está sucediendo más rápido que en otros, pero es una tendencia clara.

Actualmente, cuando preguntamos a jóvenes de todas las edades si aceptan la diversidad del deseo sexual, su respuesta va a ser casi siempre afirmativa. Cuando el tema se plantea en clase, no suele ser necesario que el profesorado intervenga, puesto que al producirse algún debate son los propios estudiantes quienes se autorregulan a favor de la aceptación de la diversidad.

Sin embargo, los adolescentes LGB siguen informando de situaciones de *bullying* y rechazo social (Garchitorena, 2009); aún es más grave que, pese a que hablamos de un sector muy importante de la población muchos jóvenes optan mayoritariamente por seguir invisibles, “en el armario”, hasta haber terminado sus estudios de secundaria y bachillerato. Si miles de jóvenes optan por ocultar públicamente sus deseos y sus sentimientos, esto se debe a que aunque ya no sea explícita, la homofobia sigue en las escuelas e institutos como una amenaza permanente.

Debemos señalar que pese a que el rechazo explícito de la homosexualidad no está generalizado en el medio educativo, otras formas de homofobia más sutil siguen defendiéndose abiertamente por muchos sectores de la población. Se trata de las posturas que consideran a la homosexualidad como una característica patológica o digna de “compasión”.

Posturas que, en definitiva, sitúan la homosexualidad en un plano distinto a la heterosexualidad. No podemos olvidar que una parte importante de la educación está gestionada por la iglesia católica, institución que abraza abiertamente este planteamiento “compasivo”. Borrillo (2000) cita la forma en que el catecismo católico se refiere a las prácticas homoeróticas y a quienes las llevan a cabo:

“(...) Cierran al acto sexual el don de la vida. No proceden de una complementariedad afectiva y sexual verdadera. No podrían recibir la aprobación en ningún caso. (...) deben ser acogidos con respeto, comprensión y delicadeza. Se evitará a su respecto cualquier tipo de discriminación injusta. (...) [estas personas] están llamadas a la castidad.”

Como veremos a continuación, los distintos informes presentados por el equipo de Generelo y Pichardo (2005 y 2007 respectivamente) muestran que muchos estudiantes cuando se les pregunta en privado, siguen expresando posturas homófobas. Sin embargo, insistimos en que ya hay una conciencia generalizada de que la homofobia no es algo positivo y pensamos que es importante partir de este punto.

Muchas veces quienes trabajamos por la aceptación de la diversidad partimos de percepciones “catastrofistas” que pueden impedir que planteemos los temas abiertamente por miedo a consecuencias sociales negativas. A día de hoy, en nuestro entorno esto es cosa del pasado y no es previsible que encontremos expresiones de rechazo social ante nuestras iniciativas, más bien al contrario. Siempre que planteemos nuestras intervenciones con sentido común, es poco probable que haya reclamaciones por parte de alumnos, padres o madres. Lamentablemente a veces son los propios equipos educativos quienes tienen miedo a “escándalos” o protestas que finalmente nunca suceden. Tengamos esto claro y no nos amedrentemos a la hora de seguir dando pasos adelante.

Pero mucha homofobia afectiva

Mientras la mayoría no manifiesta públicamente homofobia cognitiva, si abundan los casos en que el alumnado muestra rechazo íntimo ante la posibilidad de tener contacto con personas homosexuales. El estudio antropológico sobre el clima en nuestras aulas realizado por Generelo y Pichardo (2005) recoge esta tendencia en el alumnado.

Las mismas personas que mostraban actitudes abiertas se sorprendían y se sentían mal si se les ponía en la tesitura de tener una relación personal con alguien homosexual. Este fenómeno se da especialmente entre los varones. Veamos algunas de sus expresiones:

"Me da igual que se casen, pero me da un poco de asco ver a dos chicos besándose".
(Chico, 2º E.S.O.).

"Yo no podría estar con una amiga lesbiana" (Chica, 3º E.S.O.).

"Si es gay dejo de hablarle. Me va a meter mano" (Chico, 1º E.S.O.).

"Vale que lo sea, pero en mi casa no entra" (Chica, 2º E.S.O.).

"Todos son muy tolerantes hasta que un compañero dice que es gay" (profesor).

Hemos seleccionado algunos datos (extraídos del informe que acabamos de citar y de su continuación llevada a cabo dos años después; vid.: Pichardo y cols., 2007) que pueden orientarnos sobre lo que está ocurriendo hoy en nuestras aulas:

- Sólo un 47,4% de los estudiantes varones dice conocer a alguna persona gay o lesbiana, aumentando el porcentaje entre las chicas a un 60%. Muy probablemente, el 100% de los estudiantes se han relacionado con alguien LGB porque según los estudios más conservadores representan alrededor de un 3% de la población. No obstante, para un porcentaje abrumador, esta realidad está oculta.

- Un 20,9% de los estudiantes se “sentirían poco o muy poco cómodos” en una relación personal con alguien homosexual. Aquí la diferencia entre chicos (38,5%) y chicas (9,8%) es muy significativa. Pensamos que este exceso de homofobia afectiva tiene sus raíces, de nuevo, en la educación sexual diferenciada que reciben desde la infancia hombres y mujeres. También se ha planteado que esta diferencia se debe a una confusión léxica; y que si a las chicas se les preguntase explícitamente por una chica homosexual, el porcentaje de quienes se sentirían “incómodas” aumentaría.

- Un 34% muestran algún grado de desacuerdo en que las personas homosexuales muestren sus sentimientos en público.

- Un 15% verían correcto o totalmente correcto tratar a las personas homosexuales con desprecio. Si preguntamos quiénes ven completamente incorrecto tratarlas despectivamente, un 51,2% de los chicos lo ven así, frente a un 73,2% de las chicas.

- Un 10% de los chicos y chicas piensa que la homosexualidad es una enfermedad.

- Un 74% de los estudiantes piensa que a las personas LGB se les trata en el instituto peor que al resto.

- Un 36,9% del alumnado intentaría cambiarse de sitio o se sentiría incómodo ante un compañero gay, porcentaje que disminuye si se trata de una chica lesbiana.

- Las personas que más rechazo suscitarían son las transexuales. Sólo un 14,8% apoyaría a alguien en esta situación y casi uno de cada cinco intentaría cambiarse de sitio.

Sólo la mitad de los chicos y chicas están seguros de que su familia les apoyaría en caso de que fueran LGBT, porcentaje que baja a un 25,1% en caso del profesorado y a un 8,4% en caso de los compañeros. Un 41,7% piensan que sufrirían rechazo y un 13,4% que sufrirían agresiones.

Cercana ya la erradicación de la homofobia cognitiva, ir eliminando los sentimientos homófobos “irracionales” no es más que cuestión de tiempo y normalización. Para nosotros estos sentimientos tienen algo de intolerancia, pero mucho de miedo y aprensión ante lo desconocido. Cuando los

chicos y chicas vayan tomando conciencia de que la diversidad no es algo “del exterior”, cuando desde pequeños se acostumbren a ver a dos hombres o dos mujeres intercambiando muestras de cariño, esto ya no les resultará chocante al llegar a la adolescencia.

De hecho, aunque no hemos encontrado estudios que lo confirmen, observamos entre los niños y niñas más jóvenes (que ya han nacido en el siglo XXI) una interesante tendencia a la normalización. En el próximo capítulo hablaremos de los prejuicios sobre la homosexualidad que actualmente siguen vigentes en la educación infantil, pero mientras hace sólo algunos años los niños desconocían absolutamente la posibilidad del amor no heterosexual, ahora son ellos y ellas los primeros en hacer referencia a la diversidad en sus preguntas y comentarios.

Cuando la discriminación comienza antes de que tú mismo te conozcas

Los insultos homófobos empiezan a usarse en educación primaria antes de que niños sepan lo que significa “ser homosexual.” De hecho, “marica” es identificado a menudo por los niños como el peor insulto que se le puede decir a otro niño.

Renold (2003) investigó el modo en que los niños y niñas de primaria luchaban por formar su “identidad heterosexual” imitando las relaciones y parejas de los adultos (noviazgo, besos, etc.). Este autor advirtió sobre el miedo que algunos niños tenían a verse “contagiados” por pasar tiempo con sus “novias”. Reflexiona sobre cómo los chicos desde bien pequeños se ven incitados a reafirmar su masculinidad rechazando lo “femenino” e incluso hostigando a las chicas o a otros chicos considerados “mariquitas”.

Puesto que la homofobia está dirigida hacia aquellas personas que no son o actúan como supuestamente se corresponde con su género, es de

esperar que las actitudes homófobas comiencen a aparecer desde el momento en que los niños empiezan a tener claro lo que es el género. Tal como explicábamos en el primer capítulo, este constructo social no se consolida hasta avanzada la infancia.

Alrededor de los 5 años ya son conscientes de la diferenciación genital de niños y niñas y su pertenencia a uno de estos grupos. En este momento aparece la tendencia a reafirmar la identidad como chico o chica y, consecuentemente, el rechazo de los rasgos característicos del grupo contrario y las primeras expresiones homófobas: el insulto a los compañeros que no quieren o no pueden seguir los cauces establecidos.

Lenguaje homófobo en la escuela

Varios estudios realizados en EE.UU. y Gran Bretaña muestran la forma constante en que la homofobia se hace presente en el lenguaje y las conversaciones dentro del contexto escolar. Thurlow (2001) analizaba los insultos empleados en cinco escuelas británicas, con una muestra de 377 alumnos de entre 14 y 15 años. Encontró que los insultos homófobos no sólo constituían un 10% del total de palabras hirientes que se podían decir unos alumnos a otros, sino que eran parte de los más graves.

La organización GLSEN (Kosciw, 2006) analizó una muestra representativa de 3.450 estudiantes de entre 13 y 18 años y 1.011 profesores de secundaria y bachillerato. El 91,5% de los jóvenes LGBT decían escuchar comentarios homófobos en la escuela con mucha o bastante frecuencia; un 37,4% manifestaban que el personal académico no intervenía nunca al respecto y sólo un 17,1% comentaba que intervenían siempre o casi siempre.

Kemp y Chan muestran en otro estudio a nivel local que esta percepción se da también entre los estudiantes sea cual sea su orientación sexual. En su investigación un 52% del alumnado decía escuchar comentarios homófobos a menudo o muy a menudo, frente a sólo un 11% que decía

no escucharlos nunca. Los resultados, similares para comentarios sexistas, contrastan con otros comentarios ofensivos en términos racistas o religiosos, que sólo escuchaban con frecuencia alrededor de un 10% de los estudiantes.

En Carolina del Norte se advirtió que las taquillas, vestuarios y gimnasios eran los lugares donde esto ocurría con menos frecuencia. En las escuelas que no tenían política explícita que mencionase el acoso homóforo, algunos de estos comentarios eran identificados por casi cuatro veces más estudiantes.

Frente a los datos recabados en nuestro país, en EE.UU. un 75% de los alumnos afirma conocer a alguna persona LGB (en cualquier caso, un 25% decía no conocer a nadie LGB, algo muy poco probable).

En España no se han realizado investigaciones sobre el uso de lenguaje homóforo en la escuela, aunque sospechamos que la situación puede ser muy similar. También aquí todos los días escuchamos que alguien se ha comportado “como un maricón” o que hacer tal o cual cosa “es una mariconada”. Tenemos tan normalizadas estas expresiones que no somos conscientes del daño que pueden estar haciendo, como sí lo seríamos en caso de hablar de lenguaje racista o clasista, por ejemplo.

La homosexualidad en el currículo educativo

Varios autores han señalado que cuando la homosexualidad se aborda en el currículo escolar, generalmente se hace en el contexto de la información sobre el VIH/SIDA.

Respecto a los valores sobre diversidad sexual que transmiten los materiales didácticos de nuestro país existe aún poca información. El único estudio al respecto que hemos encontrado se refiere a la formación de los futuros profesionales de la Facultad de Ciencias de la Educación de

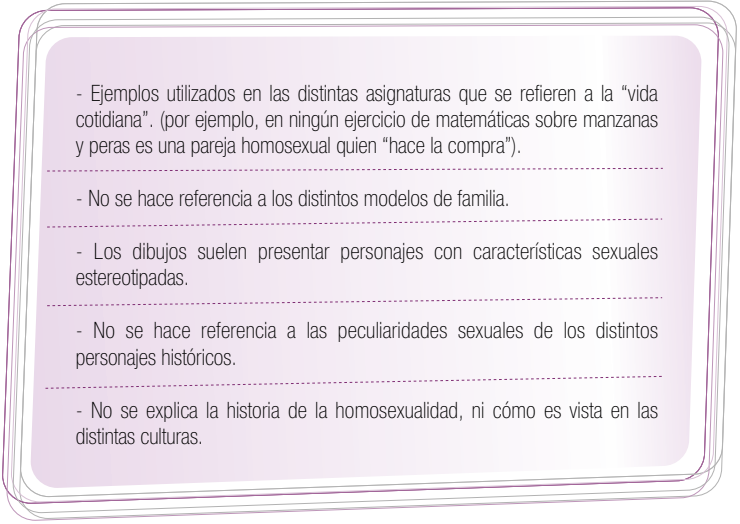
Málaga (Gallardo y Escolano, 2009), concluyendo que los contenidos referidos a esta área ni están estructurados ni son completos. Sí encontramos en cambio diversas investigaciones sobre los valores relacionados con el género que señalan que la mujer sigue apareciendo en papeles menos relevantes, las imágenes o dibujos de “personas importantes” corresponden mayoritariamente a varones, etc. (Blaya y cols. 2007).

En muchos países todavía está prohibido hablar abiertamente de homosexualidad en las aulas. En Gran Bretaña, no ha sido abolida hasta hace pocos años la sección 28 del “*Local Government Act*” que indicaba que las escuelas “no deben “promover la homosexualidad” o “promover la aceptación de la homosexualidad como un modelo de relación familiar”. Esto no sucede así en nuestro país aunque, sin embargo, la diversidad sexual continúa siendo obviada invariablemente. De poco nos servirá realizar talleres o aplicar programas para “normalizar” una realidad que no está efectivamente normalizada de manera transversal en los contenidos educativos.

Pichardo y cols. (2007), muestran el modo en que el currículo educativo silencia la homosexualidad de los personajes históricos que estudiamos. Cuando se preguntaba a los estudiantes si conocían a algún personaje histórico gay o lesbiana, ninguna mujer llegó a 1% de menciones (sólo fueron nombradas por tres personas la pintora mexicana Frida Khalo y en siete ocasiones Safo de Lesbos), el personaje masculino más nombrado fue García Lorca (7%) seguido de Alejandro Magno (3,6%) como bisexual.

Quedan en el olvido personajes como Platón, Shakespeare, Miguel Ángel, Benavente, Cernuda, Simone de Beauvoir o Virginia Wolf.

Elementos del currículo educativo que marginan la diversidad sexual

- 
- Ejemplos utilizados en las distintas asignaturas que se refieren a la “vida cotidiana”. (por ejemplo, en ningún ejercicio de matemáticas sobre manzanas y peras es una pareja homosexual quien “hace la compra”).
 - No se hace referencia a los distintos modelos de familia.
 - Los dibujos suelen presentar personajes con características sexuales estereotipadas.
 - No se hace referencia a las peculiaridades sexuales de los distintos personajes históricos.
 - No se explica la historia de la homosexualidad, ni cómo es vista en las distintas culturas.

4. BULLYING

¿Qué es?

La violencia en las aulas, sea física o psicológica, ha existido siempre y lamentablemente es común a todas las culturas que han sido estudiadas (Avilés, 2003). Hasta hace poco años no se ha empezado a estudiar por separado el fenómeno del *bullying* o acoso escolar. Fue Olweus (1993) quien lo definió como una *"conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes"*.

Tendríamos por tanto tres factores que diferencian el *bullying* de cualquier otra forma de agresión entre iguales en un contexto educativo:

- a) la intención de hacer daño (físico o psicológico),
- b) la reiteración de las conductas y,
- c) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola.

Según explica Avilés (2003), actualmente en Reino Unido se reconoce que mueren entorno a 16 chicos y chicas por causas relacionadas directa o indirectamente con el *bullying*.

Las situaciones de acoso escolar son muy variadas y generalmente se hace referencia a tres modalidades principales:

- **físico** (agresiones).
- **verbal** (insultos, comentarios despectivos en público, mofas, motes, etc.).
- **social** (no dejar participar, marginar, crear rumores, etc.).

Muchas veces se habla de una cuarta forma de agresión “psicológica”, pero pensamos que el maltrato es siempre psicológico, tomando cualquiera de las tres variantes citadas anteriormente. El acoso se diferencia de cualquier otra forma de agresión en que el dolor está producido más que por los golpes, rumores o insultos, por la sensación de sentirse humillado, aislado y/o controlado. Como ya hemos señalado, no podemos considerar una forma de acoso el que dos alumnos se agredan entre sí, ni tampoco el que puntualmente un alumno agrede o cree rumores sobre otro. Por ejemplo, en ocasiones se ha considerado “acoso escolar” el hecho de que unos alumnos roben o extorsionen sistemáticamente a otros. Entendemos que estaríamos simplemente ante un comportamiento agresivo cuando estos robos no tienen otra finalidad que el beneficio económico. Sin embargo, cuando esos robos se producen no sólo con un fin económico sino como una forma de dominio de unas personas sobre otras, sí podríamos hablar de *bullying*.

Los refuerzos que recibe el acosador son también de tipo psicológico: fundamentalmente sensaciones de poder, pero también experimentación, morbo, liberación de agresividad o un foco al que dirigir la ira por los problemas propios.

Víctimas y agresores

Respecto a los factores que originan el acoso escolar, no hemos encontrado estudios suficientemente fundamentados. Sí sabemos que es un fenó-

meno que aparece en todos los países investigados, pero somos conscientes de que en algunos lugares ocurre más que en otros.

La incidencia del acoso depende fundamentalmente del clima general de convivencia propio de cada entorno educativo. No varía tanto en función de las condiciones socioeconómicas (que también, pero a nuestro modo de ver no son determinantes) o de la orientación pedagógica de cada centro, como del cuidado, la atención y la coordinación que existe entre el personal docente. Hemos visitado institutos públicos situados uno junto al otro entre los que había diferencias muy significativas en el grado de agresividad en el ambiente y en el trato de los profesores entre sí y con los alumnos. Hemos comprobado que esas diferencias se trasladaban a la frecuencia de acoso y agresiones entre iguales.

Diversas investigaciones han tratado de extraer las características comunes tanto de víctimas como de agresores. Hasta el momento no han aparecido estudios que investiguen las características de los agresores homófobos y sólo algunas de las víctimas de *bullying* homofóbico han sido analizadas, como veremos más adelante. Recomendamos por eso tomar estos datos con precaución, si bien pensamos que seguramente algunos de ellos sean generalizables al fenómeno que nos ocupa.

Es muy difícil encontrar un perfil de personalidad propio de los acosadores y hay varios mitos que debemos evitar, tales como que proceden de zonas con menos recursos, que pertenecen a bandas organizadas o que es un fenómeno más frecuente en centros públicos.

Según varios informes a los que hace referencia el protocolo británico anti-*bullying*, un dato relevante es que un 20% de los acosados ejerce a su vez de acosador contra otros.

A pesar de que hasta ahora ha sido imposible extraer un perfil de la víctima y del agresor, resumimos aquí los datos más característicos

respecto a distintas variables que aparecen en los estudios más fundamentados. (Avilés, 2003; Olweus, 1993):

Variables asociadas al perfil de agresores y víctimas

	Personalidad	Sexo	Aspectos físicos	Familia	Aspectos sociales
Agresor	- Agresiva. - Poca empatía. - Deseo de poder. - Sesgo negativo al interpretar las relaciones sociales. - No tiene porqué haber baja autoestima.	- Mayor cantidad de varones, en especial en acoso físico. - Algunos autores argumentan que hay más mujeres respecto a agresiones sociales.	- Mayor corpulencia. - En ocasiones son "repetidores", por lo que tienen mayor madurez física.	- Menos contacto con la familia. - Actitud negativa, carente de afecto y dedicación. - Conductas agresivas en la familia. - Castigos físicos y maltrato emocional.	- Menos populares que los bien adaptados, pero más que las víctimas. - Mala relación con el profesorado.
Víctima	- Insegura. - Timidez. - Altos niveles de ansiedad. - Baja autoestima (a medida que el problema se agrava, disminuye aún más la autoestima).	- Similar porcentaje de víctimas para ambos sexos (algunos estudios dan más porcentaje a los chicos).	- Menor corpulencia. - Puede aparecer alguna peculiaridad (raza, tamaño o forma de alguna parte del cuerpo, discapacidad...).	- Sobreprotección. (Causa y efecto del acoso). - Más relación con la familia.	- Pocas relaciones sociales. - Mejor relación con el profesorado que los agresores.

También encontramos distintos perfiles entre unos y otros:

Prototipos de agresores y víctimas

Agresor

- **Activo.** Lleva las agresiones adelante por sí mismo.
- **Social- indirecto.** Convince a otros para que agredan.
- **Seguidores.** Acompañan al agresor principal y tienen un papel secundario.

Víctima

- **Pasivo.** La más frecuente. No responde al ataque, procura esconderse y no llamar la atención, lo cual es visto como un signo de inseguridad por el agresor.
- **Provocador.** Exalta los supuestos motivos por los que es acosado y es desafiante. Tienen un comportamiento tenso, que irrita a sus compañeros y también al profesorado.

En lo referente a las justificaciones que dan las víctimas sobre porqué son ellos y ellas “los escogidos”, encontramos que aproximadamente un 37% sitúa las bases en aspectos individuales de sí mismos, que van desde “porque me lo merezco” (un 6,3% de los chicos víctimas sistemáticas y un 3% de las chicas víctimas sistemáticas), hasta considerarse más débil, diferente o haber incitado uno mismo las agresiones (Avilés y Monjas, 2005).

Consecuencias del acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno que afecta negativamente no sólo a la víctima, sino también a los espectadores e incluso al/los agresor(es). En la tabla a continuación presentamos los principales efectos encontrados para los distintos actores:

Consecuencias del acoso escolar

Víctima

- Fracaso escolar y absentismo.
- Ansiedad y estrés.
- Pérdida de autoestima y de seguridad ante el mundo y las relaciones sociales.
- Depresión.
- Autolesiones, ideaciones e incluso conductas suicidas.
- Pérdida de estatus en el grupo. Rechazo por parte de las amistades.

Agresores

- Entrada en una espiral de agresividad, que puede desencadenar procesos más graves, judicialización y exclusión social.
- Fracaso escolar.

Espectadores

- Miedo a ser víctimas.
- Contagio social (pueden pasar a ser agresores).
- Aprendizaje de la indiferencia y visión del mundo como un lugar injusto.

Nos encontramos, pues, ante un fenómeno con consecuencias graves para todas las partes implicadas y en especial para las víctimas, aunque también para agresores y espectadores. Tememos que las secuelas más graves son las que se pueden producir a largo plazo, como la pérdida de autoestima o el aislamiento social. Estas consecuencias más que derivarse de las agresiones en sí mismas se producen por la percepción social que se da hacia el agredido por parte de sus compañeros (agresores y espectadores) y también por sí mismo.

Además, algunos grupos, especialmente los medios de comunicación, tienden a dramatizar la violencia en las aulas. Efectivamente es una situación grave que debemos superar, pero no es un espectáculo ni tenemos porqué esperar que la víctima quede “marcada de por vida”. Tampoco es un fenómeno nuevo sino más bien al contrario, está descendiendo gracias a las intervenciones que se desarrollan desde hace

algunos años. La idea de que las aulas de hoy son más peligrosas que las de ayer es completamente falsa. Simplemente hemos empezado a dar nombre e investigar sucesos que han venido ocurriendo durante siglos. Por último, debemos ser muy cuidadosos para evitar que acaben produciéndose “profecías autocumplidas” con chicos y chicas que si bien pasan por una situación difícil, la superan y no tienen porqué estar recordándola “para siempre” como un evento traumático.

Frecuencia y tipos de acoso escolar

En nuestro país se han realizado distintos estudios para valorar la incidencia general del *bullying*, con muestras de alcance nacional, local o por comunidades autónomas, en centros públicos y también privados. Los datos varían según el modo de acceder a estos y también según las definiciones que utilicemos para considerar una situación como acoso o no. Pensamos que los datos más completos y actuales son los presentados en el último informe de la Oficina del Defensor del Pueblo en colaboración con UNICEF (2006). En este documento se hace una comparación general de las investigaciones más relevantes y se presentan datos desde el año 1999 al 2006.

Según este documento, la incidencia del maltrato escolar tiene una tendencia a la baja en nuestro país, especialmente en sus variantes más graves y más frecuentes. Sin embargo, sigue siendo un fenómeno que afecta a muchísimos niños y adolescentes que debe ser abordado con todos los medios posibles.

A continuación, hemos elaborado una tabla con los tipos y frecuencias de maltrato encontrados en los dos estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2006). En este análisis se aportan los porcentajes de chicos y chicas que señalan ser víctimas o agresores a veces y en muchas ocasiones.

Tipos y frecuencias de maltrato (Comparativa Defensor del Pueblo - UNICEF, 2000 y 2006)

TIPO	EJEMPLOS DE CONDUCTA	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
		Victima a veces	Victima a veces	Agresor a veces	Agresor a veces	Victima en muchas ocasiones	Victima en muchas ocasiones	Agresor en muchas ocasiones	Agresor en muchas ocasiones
Exclusión social	Ignorar	14,2%	9,5%	35,1%	29,2%	0,9%	1%	3,6%	3,5%
	No dejar participar	9%	7%	11,7%	9,1%	1,9%	1,6%	2,2%	1,5%
Agresión verbal	Insultar	34,4%	23,2%	41,2%	30,2%	4,7%	3,9%	4,7%	2,3%
	Poner mote ofensivos	30,4%	21,4%	32,9%	25,8%	7,2%	5,2%	5,1%	3,4%
	Hablar mal de otro a sus espaldas	31,8%	27,3%	35,3%	32%	3,8%	4,2%	3,2%	3,7%
Agresión física indirecta	Esconder cosas	20,2%	14,2%	12,3%	9,8%	1,8%	1,8%	1,2%	1,1%
	Romper cosas	4,2%	3%	1,2%	1%	0,3%	0,5%	0,1%	0,3%
	Robar cosas de la víctima	6,5%	5,1%	1,3%	1,2%	0,8%	1,2%	0,2%	0,4%
Agresión física directa	Pegar	4,1%	3,3%	6,7%	4,7%	0,7%	0,5%	0,6%	0,6%
Amenazas	Amenazar sólo para meter miedo	8,6%	5,4%	6,7%	3,6%	1,2%	1%	0,7%	0,7%
	Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)	0,8%	0,5%	0,3%	0,5%	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%
	Amenazar con armas	0,6%	0,4%	0,3%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Acoso sexual	Acosar sexualmente con actos o palabras	1,7%	0,6%	0,5%	0,3%	0,3%	0,3%	0,1%	0,1%

¿Cómo se está actuando ante el acoso escolar?

En el informe del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) un 53,4% de los alumnos víctimas de violencia escolar señala que el profesorado no ha intervenido “porque no se entera”; causa que es elegida también mayoritariamente por los estudiantes que participaron en los estudios del Defensor del Pueblo- UNICEF (2000, 2006).

Frente a la posición mayoritaria del profesorado, que afirma que las agresiones tienden a producirse en el patio o los alrededores del centro, los estudiantes indican que el aula es el escenario más habitual en la mayor parte de sus formas. Mayoritariamente en los momentos en que el profesor/a no está presente, pero también en su presencia. De hecho, pese a que los alumnos piensan que el profesorado ignora los conflictos, los docentes sí dicen conocerlos (Defensor del Pueblo, 2006).

Un porcentaje muy bajo de los chicos y chicas maltratados se lo comunica al profesorado (sólo un 14,2% en el informe 2006 del Defensor del Pueblo, con resultados similares en otros estudios), lo que hace suponer que no tienen demasiada confianza en las medidas que se están tomando para frenar las agresiones. Las peticiones de auxilio se dirigen principalmente a los amigos y, como segunda opción, a la familia, aunque hay que destacar que un 13% de las víctimas responde que nadie les ayuda.

La forma de intervención más habitual es tomar represalias contra los agresores (partes, expulsiones, traslado de centro y en los casos más graves e infrecuentes solicitud de intervención judicial). Según el profesorado, se recurre a la familia demasiado poco y menos aún al departamento de orientación y al cambio de la organización social del aula.

Paralelamente a las sanciones desde hace varios años se vienen implantando procedimientos alternativos, basados en medidas educativas y en la toma de conciencia de que los agresores pueden a su vez necesitar

ayuda, considerando las situaciones de acoso como un fracaso de la comunidad educativa y no de individuos aislados intrínsecamente “malos”.

En nuestro país no se ha generalizado el uso de ninguno de los métodos de intervención que se han desarrollado a lo largo de los últimos años, sino que cada centro educativo tiene autonomía para implementar las acciones preventivas y de intervención que considere más apropiadas. Así, muchos centros elaboran planes y protocolos ante las situaciones de acoso, lo que supone un gran avance. Lamentablemente, la falta de sistematización hace que estos logros continúen siendo responsabilidad individual de cada institución, sujetos a la suerte o la buena voluntad de quienes tienen la responsabilidad en cada momento.

El grupo de iguales y su posición ante el acoso escolar

La intervención contra el acoso escolar no debe centrarse tanto en agresores y víctimas como en el grupo donde tiene lugar; es decir, en su ámbito social.

Diversas investigaciones muestran que la mayor parte de los estudiantes han sido testigo directo de agresiones a sus compañeros y, en general, las respuestas son pasivas. Más todavía, aunque la iniciativa en las agresiones suele tenerla un núcleo (que puede ser una o dos personas), muchas veces el acoso está sustentado por un grupo de “seguidores” y una masa de “espectadores” que pueden mirar hacia otro lado o incluso disfrutar de su posición de observadores.

Si somos capaces de crear un clima de rechazo generalizado hacia el acoso, en lugar de la insensibilización que tiende a producirse en algunos entornos, nos resultará mucho más fácil aislar las circunstancias que llevan a la agresión. Fomentar intervenciones que no se centren únicamente en el agresor sino que abarquen todos los aspectos psicosociales (Álvarez, 2007), es recomendado con frecuencia por los expertos sobre el tema.

En los países nórdicos, donde comienza en la década de 1970 la investigación sistematizada sobre el acoso escolar, llevan varios años implementándose programas en esta dirección (Salmivalli y cols, 2005).

PUNTOS COMUNES EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

- Tratar abiertamente el bullying en clase: qué es, cuándo ocurre, etc.
- Profundizar en los sentimientos que tienen las víctimas, los agresores y los espectadores.
- Hacer hincapié en que las personas a menudo actuamos de forma contraria a como pensamos: muchas personas están en contra del acoso pero luego no hacen nada contra él o incluso lo favorecen.
- Incidir en la reflexión individual sobre cuál es nuestro papel en los casos de acoso.
- Generar normas de conducta de forma colectiva (en forma de “democracia directa”) llegando a consensos sobre las reglas de convivencia. Esto ha demostrado ser uno de los métodos más efectivos para lograr compromisos comunes y reducir las situaciones de acoso (Owleus, 1991). Las normas no deben referirse sólo a los protagonistas, sino también a los espectadores (por ejemplo: “si presenciamos una agresión diremos que no nos parece bien”).

Estrategias de prevención de acoso escolar

Es importante que las instituciones educativas, además de trabajar directamente con los grupos de iguales, generen protocolos de actuación y coordinación claros entre los distintos agentes implicados: profesores, departamento de orientación, familias y, en su caso, servicios sociales.

Aunque está sujeta a márgenes de interpretación muy amplios, que se concretan por cada centro en sus planes de convivencia, la legislación establece un conjunto de conductas sancionables y sus respectivas respuestas. Además, se estimula que estos planes contemplen medidas complementarias (que no alternativas) para favorecer el aprendizaje del respeto y la tolerancia entre iguales.

A continuación describiremos algunas estrategias de intervención más habitualmente empleadas en nuestro entorno educativo. Lamentablemente la limitación del espacio que impone el formato de este documento nos impide desarrollarlas más detalladamente. Consecuentemente, dada su importancia, animamos al lector a buscar información adicional.

- Llegar a consensos entre los docentes sobre la formas de intervenir ante las situaciones indeseadas:

Si los estudiantes no detectan inconsistencias en la forma de abordar el acoso por parte de distintos profesores, esto favorecerá su desaparición y la percepción negativa de éste.

Aunque sólo fuese de manera informal, los distintos profesionales que trabajamos con un grupo debemos comunicarnos las agresiones que detectemos y constatar si se producen sólo ocasionalmente, en presencia de determinados educadores, etc.

Para fomentar la coordinación y las buenas prácticas diversos proyectos ayudan a los centros educativos a organizar al profesorado (Por ejemplo: el “Proyecto Turkana” en Madrid).

- Asambleas de grupo:

Consistentes en reservar un espacio para tomar decisiones, hacer propuestas y tratar los temas conflictivos. Se coloca a los estudiantes en círculo, se establece un orden del día (éste puede ser el primer punto o

estar preestablecido con el resto de los temas que queramos trabajar) y se señala el modo en que los alumnos podrán tomar la palabra. Si queremos realizar una asamblea efectiva, debemos estudiar bien el modo de organizarla sin que se nos vaya de las manos ni se prolongue demasiado tiempo por intervenciones muy extensas o discusiones interminables. También tendremos que concretar el procedimiento de toma de decisiones (voto, consenso, mayoría simple o absoluta, etc.). Por último debemos indicar muy claramente sobre qué aspectos se pueden tomar decisiones y sobre cuáles no (verbigracia: tareas a realizar cuando se constate una agresión, pero no horarios de clase).

Uno de los puntos más importantes a trabajar en asamblea es el establecimiento de las normas de convivencia en el aula. Al ser decididas de forma “democrática” favorece que los alumnos se sientan más implicados y responsables y será más difícil que se resistan a los procedimientos educativos que se apliquen cuando fallen en el cumplimiento de determinadas normas.

- Comisiones de convivencia en la aulas:

Formadas por un grupo de alumnos (entre tres y cinco) que se encargarán de revisar y mejorar las relaciones y los conflictos que haya en la comunidad educativa (incluyendo también las relaciones entre alumnos y profesores). Los alumnos que integran la comisión se escogen por sorteo eliminatorio y no podrán repetir cargo hasta que todos los demás hayan pasado por ella.

- Uso de aprendizaje cooperativo en grupos dentro del aula:

Proponer que los temas sean discutidos y estudiados en grupo aporta a los alumnos la posibilidad de interactuar en un espacio controlado. Además, esta estrategia se muestra también muy eficaz para consolidar los procesos de aprendizaje.

Ante sospechas de que uno o varios alumnos sufre acoso o está mal integrado, los grupos de aprendizaje debe formarlos el profesor y ser completamente inflexible en su composición. Cuando los grupos se forman voluntariamente, los alumnos desplazados pueden reforzar su sensación de aislamiento, ya que no se les acepta con facilidad en los grupos espontáneos. Si es el profesor quien crea los grupos puede conseguir mayor heterogeneidad y que no se queden en las habituales “camarillas”.

- **Mediación escolar:**

Cada vez más empleada, es una alternativa que requiere que profesores y/o estudiantes reciban formación para mediar en conflictos. El mediador debe ser una persona completamente ajena al conflicto o, en el caso en el que el mediador sea un profesor, no estará trabajando con ninguno de los implicados en el momento de la intervención. Para adoptar esta vía, todas las partes deben aceptarla. Actualmente, varias comunidades autónomas dan la posibilidad de formar gratuitamente a mediadores escolares.

- **Programas de prevención de la violencia y/o fomento de la convivencia:**

Diversas asociaciones y grupos de profesionales están aplicando con desiguales resultados programas para fomentar un clima positivo en las aulas. Estos programas son una buena oportunidad de generar espacios de distensión dentro del aula, aprender de manera diferente, aplicando dinámicas y juegos con los estudiantes. Para aplicar estos programas es importante que quienes los desarrollan sean profesionales acreditados y que sepan evitar que se produzcan fenómenos no deseados, como, por ejemplo, que se exacerben determinados comportamientos al hacerlos explícitos.

- **Apoyo voluntario de unos alumnos a otros:**

Diversos protocolos, como el “círculo de amigos” (Newton y Wilson, 1999) dan pautas para ayudar a las víctimas a crear redes sociales que las

protejan del acoso. Si queremos intervenir de este modo debemos asegurarnos de plantear el asunto de un modo discreto con consentimiento de ambas partes. No podemos obligar a unas personas a ser amigas de otras, aunque sí podemos solicitar su colaboración a aquellos chicos y chicas que veamos más predispuestos a ayudar a los demás.

Evitar la exclusión de los agresores

Aunque el objetivo de este manual es evitar el acoso homofóbico no queremos terminar esta sección sin romper una lanza a favor de los acosadores, puesto que nuestro papel como docentes no es juzgar a las personas, sino ayudarles a vivir mejor.

Obviamente, nuestra tarea principal ante una situación de acoso debe ser poner a salvo a la víctima tomando cuantas medidas sean necesarias para ello. No obstante, una vez hecho esto debemos fijarnos en el acosador y tratar de ayudarle a integrarse normalmente en la comunidad educativa, proporcionándole recursos para relacionarse sin recurrir a la violencia.

La investigación demuestra que los profesores interpretan mayoritariamente la agresión como el resultado de factores internos, estables y controlables por el alumno, lo cual favorece que se establezca una relación negativa con el agresor y el incremento de estrategias punitivas para afrontar el asunto (Álvarez y cols. 2007). En los últimos años se está generando toda una maquinaria alrededor de los estudiantes con problemas de conducta que a nuestro modo de ver, no ayuda precisamente a su integración, sino más bien a convertir a los alumnos problemáticos en marginados. Cada vez se recurre con más facilidad a la exclusión de estos adolescentes, que van pasando de unos servicios a otros y confirman así su sensación de ser “distintos” y “malos”. Owleus (1998) encontró que un 60% de los alumnos que habían sido identificados como acosadores tuvieron, al menos, una condena judicial antes de cumplir 24 años. Todos estos datos nos hacen llegar a la conclusión de que ser acosador se asocia con fracaso personal y social.

Diversas voces critican también la administración de psicofármacos a chicos y chicas de cada vez menor edad (Arnau, 2003). Cuando uno o varios de nuestros alumnos no son capaces de controlar sus impulsos, la solución no será anular procesos neuroquímicos mediante sustancias ansiolíticas o incluso antipsicóticas, sino proporcionarles herramientas y espacios para relajarse.

Salvo en casos excepcionales si un alumno está creando problemas, él o ella tiene a su vez más problemas todavía. Judicializarles o etiquetarlos con un diagnóstico psiquiátrico como se está haciendo en los últimos años, no es una manera de ayudarles. De hecho, hemos detectado violaciones de los derechos humanos en muchos centros donde se recluye y proporciona “tratamiento psicosocial” a los adolescentes más conflictivos hoy en día (Agustín, 2007; Defensor del Pueblo, 2009). Esta situación -que ha llevado ya a la clausura de varios de estos centros- se repite con demasiada frecuencia. Más que a expulsarles nuestras acciones deben dirigirse a integrarles, haciendo de la comunidad educativa un factor de protección frente a la marginación y la exclusión social.

Según nuestra experiencia, cuando nos acercamos a ellos con una actitud positiva, trabajar con los agresores es mucho más sencillo de lo que parece a primera vista. Incluso los adolescentes más conflictivos detectan la predisposición positiva que tengamos hacia ellos y suelen colaborar cuando se les presentan alternativas al castigo.

5. *BULLYING* HOMOFÓBICO

Definición

Hay multitud de estudios que hacen referencia a las agresiones sufridas por adolescentes y jóvenes y algunos también sobre las vividas por aquellos chicos y chicas que no se adaptan a los roles sexuales, aunque se consideren a sí mismos heterosexuales. También disponemos de un número más reducido de investigaciones acerca de las vivencias en la adolescencia o la escuela de las personas transexuales.

Cada una de estas investigaciones utiliza términos diferentes para referirse a las circunstancias que engloba el *bullying* homofóbico. Se habla de “victimización”, “acoso”, “ataques”, “exclusión”, “maltrato”, “agresión entre iguales”, etc.

En las distintas publicaciones que hemos encontrado las definiciones varían y, a menudo, no son claras, por eso hacemos aquí nuestra propia propuesta:

***Bullying* homofóbico**

Nos referimos a cualquier tipo de agresión verbal, física o social entre estudiantes que:

- Bien está destinada a atacar a determinadas personas por su orientación sexual real o percibida o la de algún familiar o amigo de la víctima.
- O bien se produce con otra motivación (por ejemplo: aumentar el estatus en el grupo), pero se ampara en la supuesta orientación sexual de la víctima por considerarla especialmente vulnerable.

A estos dos requisitos han de añadirse los ya expuestos previamente para que una situación pueda ser calificada de *bullying*:

- a) la intención de hacer daño (físico o psicológico) b) la reiteración de las conductas y c) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola.

Factores diferenciales del *bullying* o acoso homofóbico

Hay muchas razones, reales o ficticias, por las que los alumnos pueden sufrir acoso (sobrepeso, discapacidad, pertenecer a minorías étnicas o religiosas, etc.). Sin embargo, para nosotros el acoso homofóbico tiene algunas características que lo hacen especial:

- Invisibilidad de la diversidad en la orientación del deseo:

Uno de los factores determinantes en el *bullying*, como hemos visto anteriormente, es el desequilibrio de poder que hace a la víctima sentirse impotente. En el acoso homofóbico este factor se ve potenciado por la invisibilidad de la diversidad del deseo sexual.

Cuando elaborábamos este manual y preguntábamos a orientadores y profesores sobre sus opiniones, sorprendentemente muchos de ellos respondían que en sus centros o clases “no hay gays, bisexuales, lesbianas o transexuales” o que constituyen una minoría excepcional, que se recuerda anecdóticamente.

Esta percepción ha sido confirmada en Gran Bretaña por Warwick y cols. (2001), que investigaron en 307 escuelas de educación secundaria. Un 39% del profesorado decía no tener constancia de que hubiese personas homosexuales entre los alumnos. En España un 67% de los jóvenes LGB de la muestra de Garchitorena (2009) afirmaba sus profesores desconocían su orientación sexual y sólo un 3% contaba con ellos para resolver dudas sobre sexualidad.

- La homofobia sigue provocando confusión en el profesorado:

En el estudio de Warwick y cols, mientras que un 99% de las escuelas tenía protocolos para afrontar el acoso, sólo un 6% hacía mención específica a los casos de *bullying* homofóbico. En las entrevistas realizadas con

los profesores, éstos solían tener claro cómo afrontar situaciones de comportamientos racistas (generalmente con “tolerancia cero”), expulsando temporalmente a los alumnos que llamaban a otros “nigger” o “paki”, pero no sabían como afrontar el homofóbico.

Los motivos aducidos por los profesores para explicar tal confusión eran varios: desaprobación de los padres (18%), falta de personal experimentado (17%) y falta de protocolos de intervención (16%). Un 42% de los profesores habían recibido peticiones de consejo por parte de alumnos LGB o sabían que otros profesores habían recibido peticiones de ayuda por parte de esta población.

En una investigación de carácter nacional realizada en EE.UU. con una muestra de 289 orientadores de secundaria, el 20% expresaba dudas acerca de su capacidad para orientar adecuadamente a adolescentes gays; un 25% de los orientadores decían que encontraban comportamientos homófobos desde el profesorado hacia estudiantes LGBT y el 41% opinaban que los centros educativos no estaban tomando las medidas oportunas para asistir a estos alumnos (Price y Telljohan, 1991; en Russell y cols 2001).

Otra investigación realizada entre 89 chicos y 39 chicas homosexuales, encontraba que sólo una cuarta parte era capaz de hablar con sus orientadores de su orientación sexual. Sólo la mitad decía que la homosexualidad se había tratado en clase, y de estos casi la mitad comentaba que la forma de tratarla había sido negativa (Russell y cols 2001).

- La condición sexual “diferente” es especialmente peligrosa al ser un factor de riesgo “transferible”:

Aquellos compañeros que defiendan a la víctima pueden sufrir una “transferencia de estigma”: si un alumno español defiende a un compañero inmigrante o a una alumna con sobrepeso, tal vez se le acuse de “amigo de los inmigrantes” o de “amigo de los gordos”, pero si un

adolescente heterosexual defiende a un compañero gay, puede ser tomado directamente por gay, dificultando la solidaridad entre iguales.

- Las víctimas pueden temer hacer más evidente su condición sexual si llaman la atención sobre su caso al denunciarlo:

Siempre es difícil para cualquier estudiante pedir ayuda ante una situación de acoso, ya sea por miedo a ser considerado “chivato” o a perder estatus dentro del grupo. En el *bullying* homofóbico el problema se acentúa porque además la denuncia puede colaborar a extender rumores indeseados o a confirmar percepciones ciertas o erróneas sobre la orientación del deseo de la víctima. Hiller (1998) encontró que los psicólogos escolares y otros adultos encargados del bienestar de los alumnos tenían fama de no guardar la confidencialidad.

- Los alumnos LGB o con dudas carecen a menudo de referentes en su entorno con quienes identificarse o a quienes aliarse para protegerse:

Los chicos estudiosos, con sobrepeso, discapacitados o de minorías étnicas tienen contacto en su entorno habitual con otras personas de características similares (familiares, compañeros, amigos de actividades extraescolares o de asociaciones, etc.). Sin embargo, los adolescentes LGB han sufrido muy a menudo la sensación de ser “los únicos del *cole*”.

De todos modos, cuando un alumno tiene conciencia de que algún compañero o profesor también es LGB, puede no desear tener relación con esa persona por miedo a ser identificado más fácilmente. Obviamente, los alumnos con otras dificultades no tienen este temor, porque sus rasgos “discriminadores” son identificados se asocien o no a otras personas con las mismas características.

La carencia de referentes cercanos es más acentuada en el ámbito rural, donde adolescentes y jóvenes no tienen acceso a asociaciones o zonas

de ocio “de ambiente”. Internet ha contribuido enormemente a paliar esta sensación de soledad, pero no deja de ser un entorno virtual al que además no todos tienen acceso.

- Las víctimas pueden tener miedo a ser rechazadas por el profesorado:

Los alumnos LGB relatan a menudo comentarios homófobos entre sus profesores. En estos casos es razonable plantearse si se atreverán a denunciar las agresiones en un entorno -la escuela- cuyos representantes emiten o consienten comentarios que les afectan. Hace años era también habitual escuchar entre el profesorado chistes racistas o sexistas, aunque parece que actualmente se ha extendido un rechazo generalizado hacia estas conductas. No es habitual que un profesor se atreva a mofarse de minorías étnicas, -aunque, desgraciadamente, continúa ocurriendo-, especialmente si entre sus alumnos hay algún miembro de estas comunidades. Sin embargo, el “maricón” como objeto de mofa sigue presente en el transcurrir cotidiano de nuestros centros educativos, muchas veces bajo la excusa de que “aquí no hay chicos así y nadie se ofende”. Algunos adolescentes entrevistados por Hiller (1998) comentaban que había inconsistencias entre el modo de abordar el racismo y la homofobia en sus escuelas.

El informe del Defensor del Pueblo (2006) señala explícitamente que casi dos tercios de los docentes identifica algún profesor en sus centros que insulta o ridiculiza al alumnado y que practica conductas abusivas. Nos tememos que muchas de estas agresiones están dirigidas a alumnos y alumnas con características sexuales minoritarias.

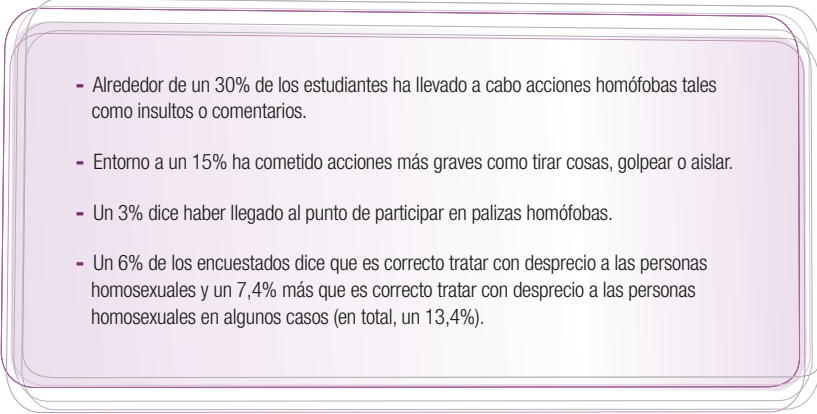
Frecuencia del *bullying* homofóbico

Es muy difícil presentar datos sobre las cifras reales de acoso homofóbico. En primer lugar, ya hemos dicho que no suele ser denunciado por las posibles consecuencias negativas para las víctimas. En segundo término,

encontramos que muchos estudios acerca de la agresión entre iguales no toman en cuenta este fenómeno. Los dos estudios más conocidos sobre acoso escolar realizados en España en los últimos años, el del Defensor del Pueblo (2000, 2006) y el del Centro de Estudios Reina Sofía (2005), no medían el acoso homofóbico.

Las investigaciones más completas realizadas al respecto en nuestro país son las elaboradas por el equipo de Generelo y Pichardo (2005, 2007). En ellas cuentan con muestras relevantes de estudiantes de educación secundaria de la Comunidad de Madrid y, en la última edición, de la localidad de San Bartolomé de Tirajana, en Gran Canaria:

Conductas homofobas entre estudiantes de Educación Secundaria (Generelo y Pichardo, 2007)

- 
- Alrededor de un 30% de los estudiantes ha llevado a cabo acciones homofobas tales como insultos o comentarios.
 - Entorno a un 15% ha cometido acciones más graves como tirar cosas, golpear o aislar.
 - Un 3% dice haber llegado al punto de participar en palizas homofobas.
 - Un 6% de los encuestados dice que es correcto tratar con desprecio a las personas homosexuales y un 7,4% más que es correcto tratar con desprecio a las personas homosexuales en algunos casos (en total, un 13,4%).

En este mismo estudio también cruzan datos comparando el porcentaje de agresiones homofobas sufridas por chicos según su orientación sexual.

Comprobamos que un 65% de los chicos exclusivamente homosexuales ha sufrido insultos; un 30% exclusión; un 20% golpes y un 10% llega al extremo de haber sufrido palizas.

Hay que destacar que aunque el porcentaje de chicos exclusivamente heterosexuales que sufre agresiones homófobas es mucho menor, sigue siendo muy significativo (un 14,9% ha sufrido insultos y un 10% golpes). Esto confirma nuestra percepción de que el *bullying* homofóbico tiene unas raíces que van mucho más allá de la orientación sexual propiamente dicha.

En el caso de las chicas los porcentajes bajan casi a la mitad en los fenómenos más graves, aunque son similar es en comentarios y burlas.

Con una muestra significativamente menor pero también relevante el colectivo Gehitu (2009) encontró frecuencias algo superiores para todas las expresiones de acoso homofóbico en estudio realizado en San Sebastián.

No sabemos con qué frecuencia han ocurrido estos hechos ni si los alumnos han exagerado en alguna de sus respuestas, pero los datos están sobre la mesa.

En Estados Unidos y en Gran Bretaña se han realizado también interesantes investigaciones con gran solidez científica. Poteat y Espelage (2005) estudiaron una muestra de 191 alumnos de 8º grado en EE.UU., encontrando que las víctimas de insultos homófobos no tenían porqué ser percibidas de hecho como homosexuales, pero que si un sujeto era percibido como tal, era objeto sistemático de estos apelativos, siendo tanto los agresor es como las víctimas mayoritariamente hombres. Aquellos alumnos que sufrían insultos homófobos tenían a su vez más posibilidades de actuar del mismo modo contra otros compañeros.

La organización Stonewall, de Gran Bretaña, en un estudio realizado hace una década, obtuvo que un 48% de la muestra había sufrido violencia y un 90% insultos verbales a causa de su orientación sexual. De las agresiones violentas, un 40% provenían de compañeros de estudios y un 40% tuvo lugar en la escuela (Mason y Palmer, 1996).

Bontempo y D'Augelli (2002) analizaron los datos obtenidos en un estudio de salud pública realizado en dos estados diferentes de EE.UU. Este análisis se realizó a 9.188 estudiantes de 12º curso, de los cuales 315 fueron identificados como LGB y/o con dudas respecto a su orientación sexual. Encontraron que los niveles de victimización eran significativamente superiores entre estos alumnos (LGB o “con dudas”). En la población general, un 8% de los adolescentes sufría acoso grave (un 33% eran chicas y un 67% chicos). Lo más llamativo era que mientras que un 7% de los alumnos heterosexuales formaban parte del grupo de “alta victimización”, este porcentaje se multiplicaba por cuatro para las personas LGB o con dudas, de los cuales un 28% estaba en situación grave. Un 10,1% de las mujeres lesbianas, bisexuales y “con dudas” había sufrido agresiones de algún tipo al menos en 10 ocasiones durante el pasado año, frente a un 1,1% de las chicas heterosexuales.

En el estudio mencionado con anterioridad, realizado en más de 300 escuelas de Gran Bretaña, respecto a la percepción del acoso en el profesorado, Warwick (2001) concluyó: un 97% de los profesores encuestados reconocía la existencia de agresiones de cualquier tipo entre el alumnado; el porcentaje descendía a un 82% al preguntar sobre la existencia de *bullying* específicamente homofóbico y sólo un 26% no sólo percibía acoso o agresiones verbales sino también físicas. Por último, un 51% reconocía conocer uno o dos incidentes en el último curso y un 5%, 10 o más.

Hasta ahora, el método más empleado para analizar la frecuencia del *bullying* homofóbico es preguntando a poblaciones de adolescentes LGBT previamente seleccionadas. Esta vía tiene un importante sesgo: para formar parte de la muestra, los chicos y chicas deben tener formada su identidad homosexual, puesto que de otro modo no se prestarían al estudio (son encontrados en centros de apoyo a adolescentes LGBT o en el “ambiente”). Aún así, pensamos que merece la pena destacar que en la muestra de jóvenes que acudían a un servicio de atención a LGBT, Telljohan y Price (1993) observaban que un 70% había sufrido alguna

forma de acoso. En ese mismo sentido Rivers (2004), entrevistando a 119 personas que habían sufrido acoso homofóbico encuentra que la media de duración de las agresiones es de 5 años.

6. LAS VÍCTIMAS

Más que ser homosexual, no cumplir con tu rol de género

Como venimos diciendo hasta ahora, el *bullying* homofóbico tiene su origen en los valores de “masculinidad” y “feminidad” que se dan por supuestos en nuestra sociedad. Es cierto que la mayor transgresión de estos valores ha sido siempre sentirse atraído por personas del mismo sexo biológico (más allá del fenómeno transexual que es, simplemente, desconocido). Pero esta circunstancia (ser homosexual) no suele declararse abiertamente en la adolescencia, bien sea por las consecuencias negativas que ello tendría o porque no se tiene clara. De ahí que saquemos como conclusión que el acoso homofóbico es en realidad un ataque a aquellas personas que transgreden las normas no escritas de comportamiento para hombres y mujeres, para niños y niñas.

Rivers (2004), en el estudio ya citado, descubría que la edad media en la que se inicia el acoso era de 10,5 años. A esa edad la mayoría de los chavales que en el futuro tendrán una identidad LGB todavía no la han formado y muchos siquiera se lo plantean.

Lo que sí han descubierto a esa edad muchos chicos, y por eso son acosados, es que les gustan más las actividades consideradas “femeninas”, que les desagradan el fútbol o las peleas y que tienen más sensibilidad emocional. En el caso de las chicas, aquellas que tienen aficiones “masculinas” se sienten incómodas cuando les obligan a llevar faldas o el pelo largo, ambos elementos tan incómodos para las actividades “aventureras” supuestamente propias de los chicos.

El estudio con mayor muestra que hemos encontrado al respecto es el presentado por Young y Sweeting (2004), que investigaba la relación entre

el *bullying* y las variables “masculinidad” y “feminidad”. Participaron en él 2.199 estudiantes de 15 años, matriculados en 43 centros educativos escoceses. Los resultados identificaron una relación significativa entre las características “masculinas” y la posibilidad de ser acosador, tanto en chicos como en chicas. En el caso de los chicos, encontraron que aquellos con poca “masculinidad” y conductas de género atípicas predecían la victimización y también mostraban menos posibilidades de tener amigos de su mismo sexo.

Waldo, Hesson-McInnis y D’Augelli (1998) compararon los datos de victimización entre jóvenes LGB de ambiente urbano y de ambiente rural. Encontraron que en ambos casos, aquellos que tenían una menor concordancia con los roles de género tenían mayor tendencia a sufrir agresiones. Explicaban que este ajuste menor al rol social les hacía más “identificables”. Una hipótesis de trabajo que sería interesante desarrollar podría incluir en la muestra a jóvenes heterosexuales con altos niveles de “feminidad”, pensamos que el resultado sería que éstos habrían sufrido mayores niveles de *bullying* homofóbico que sus compañeros homosexuales con más rasgos “masculinos”.

En un estudio realizado entre hombres jóvenes, Friedman y cols, (2006), encontraron que los varones que presentaban niveles más elevados de “feminidad” mientras cursaban secundaria, presentaban también niveles más altos de tendencias suicidas. El *bullying* resultó mediar entre ambos factores, puesto que una vez controlado, la relación entre feminidad y tendencias suicidas perdía significación. Aquellos que habían salido del armario también habían sufrido victimización más a menudo por razones similares. Por último, hallaron que tener apoyo del entorno cercano (familiares y amigos) reducía la frecuencia de experiencias de acoso. También constataron que la victimización acarrearba una baja autoestima y, por tanto, mayores niveles de estrés. Ambos factores han sido relacionados en la población general con mayores índices de tendencias suicidas como mostraban Garland y Zigler (1993) en su revisión general sobre suicidio

adolescente. También vieron que estar a gusto con la propia orientación sexual aliviaba algunos de los problemas asociados a ser LGB.

En Austria, Plöder y Fartacek (2007) investigaron los comportamientos de género atípicos entre personas LGB, encontrando niveles superiores de acoso entre iguales para aquellos que tenían menor tipicidad de género, resultados que confirman la tendencia encontrada en otros países. Estos autores compararon los niveles de maltrato escolar sufridos por 142 adultos LGB y 148 heterosexuales. Como era de esperar, los niveles de maltrato eran muy superiores en la muestra LGB, pero una vez controlado el peso de la atipicidad de género para la muestra LGB disminuían drásticamente.

Pero ser gay, bisexual, lesbiana y expresarlo públicamente es el mayor factor de riesgo

Como decíamos antes, si estudiásemos las cifras de víctimas de *bullying* homofóbico, seguramente encontraríamos que a mayor cantidad de rasgos socialmente considerados “del sexo opuesto”, mayores posibilidades tiene un niño o un adolescente de sufrir acoso homofóbico, independientemente de su orientación sexual real. Esto no está reñido con los estudios que muestran que los adolescentes de minorías sexuales sufren índices significativamente elevados de violencia escolar.

Este riesgo no sólo aparece en la escuela, también en el día a día de los jóvenes LGB (Garchitorena, 2009). Huebner y cols. (2004) publicaban un artículo en el *“American Journal of Public Health”* sobre un estudio realizado con 1.248 hombres gays y bisexuales reclutados en “el ambiente”. A lo largo de los últimos 6 meses, un 37% decía haber sufrido agresiones verbales y un 4,8% violencia física. Aquellos hombres más jóvenes y que expresaban más abiertamente su orientación sexual, junto con los VIH positivos, eran quienes más posibilidades tenían de haber sufrido agresiones.

Las últimas investigaciones muestran que los pocos chicos y chicas que se han atrevido a expresar su orientación a la misma edad que sus compañeros heterosexuales son quienes más posibilidades tienen de sufrir acoso. En todos los institutos visitados en el estudio de Generelo y Pichardo (2005), había chicos y chicas que aseguraban que quien manifestara públicamente su homosexualidad lo pasaría muy mal, puesto que sería marginado, ridiculizado, objeto de bromas e, incluso, podría ser atacado físicamente. Esta es una percepción que los adolescentes tienen muy clara y, de hecho, como explicábamos al hablar de la invisibilidad de los adolescentes LGB, ellos mismos tienen buen cuidado de mantener su orientación en secreto.

Aunque se ha generalizado la idea de que “ser homosexual está de moda”, en los colegios e institutos no debe estarlo tanto porque pese a ser un porcentaje significativo de la población, la mayoría de estos jóvenes se mantienen perfectamente ocultos.

No obstante es cierto que se está produciendo un cambio muy significativo en la edad de la “salida del armario” y que cada vez hay más personas que dan a conocer públicamente su orientación sexual en la adolescencia. Ryan y Rivers (2003) citan dos estudios en los que se perfila una nueva generación de adolescentes que empezaba a tomar conciencia a los 10 años y a salir del armario a los 16. A pesar de estos datos no podemos perder de vista que se trata de una minoría de valientes, que muchas veces lo pasa mal, y que cuando han tomado tal decisión seguramente se debía a que contaban con factores de protección (familia, amigos, centro educativo, organizaciones LGBT o políticas en el entorno, etc.) que la mayoría de los adolescentes aún no tiene asegurados.

Y si eres transexual..., ya no digamos

Seguramente podemos definir el *bullying* transfóbico como un conjunto de agresiones independiente del fenómeno de *bullying* homofóbico, pero en

los escasos estudios realizados sobre población transexual en edad escolar encontramos que las agresiones y sus motivos están muchas veces fundadas en la homofobia, simplemente porque los agresores desconocen que la transexualidad es un fenómeno diferente.

En un estudio reciente realizado por Wilson y cols. (2005), encontraban que de los 8 adolescentes transexuales femeninos y masculinos entrevistados, todos menos 2 habían sufrido agresiones físicas y sólo uno no había sufrido ningún tipo de acoso. Evidentemente, la muestra es muy pequeña, pero pensamos que lamentablemente puede ser representativa de lo que ocurre a estos jóvenes, pues ya hemos constatado que cuanto menos se adaptan a los roles de género tradicionales más fácil es que los sujetos sufran *bullying* homofóbico y, obviamente, los adolescentes transexuales son el ejemplo “extremo” de esta transgresión.

Esperamos que en los próximos años aumente la producción de investigaciones analizando las vivencias concretas de este grupo de población para poder aportar más datos diferenciados en un futuro.

¿Tienen más riesgo de sufrir *bullying* homofóbico los hijos de familias homoparentales?

Con el debate acerca del derecho de adopción de los matrimonios homosexuales, surge una corriente de pensamiento que pretende negar a los menores su derecho a los padres o madres más apropiados si éstos son homosexuales, apoyando tal argumento en un supuesto “peligro de ser acosados en la escuela”. Resulta muy sorprendente que quienes muestran esta preocupación sean precisamente grupos que fomentan el acoso. Vamos a dedicar un espacio a revisar los conocimientos que existen al respecto.

En cualquier caso, cuando hablamos de los hijos de gays y lesbianas, en su mayor parte no nos referimos a hijos adoptados, sino a los hijos

naturales de estas personas, generalmente fruto de relaciones heterosexuales o de inseminación artificial. No sabemos cuántas personas homosexuales han tenido hijos biológicos, pero los estudios más conservadores cifran en un 1% el porcentaje total de niños y niñas hijos de personas que se definen como homosexuales. Tiende a pensarse que con la normalización de la diversidad sexual este fenómeno aumentará, sin embargo, tal como afirman Stacey y Birbatz (2001):

“Con la normalización de la homosexualidad, muchas menos personas con deseos homoeróticos se sentirán impelidas a embarcarse en matrimonios heterosexuales, y así menos homosexuales serán padres por este medio.

Por otra parte, con la normalización la paternidad intencionada por parte de hombres y mujeres homosexuales aumentará; pero es poco probable que lo haga en cantidad suficiente como para compensar el descenso en las cifras actuales de gays y lesbianas que estuvieron casados en el pasado.”

Respecto al riesgo de acoso, la Asociación Psiquiátrica Americana afirma que: *“los temores de que los hijos de familias homoparentales sufran acoso escolar son infundados”*. Pensamos que esta realidad coincide con nuestra perspectiva del *bullying* homofóbico como un fenómeno que depende de la forma en que se aceptan o no determinadas variables individuales de cada persona.

La mayor parte de las investigaciones se han realizado con hijos de parejas lesbianas, debido a que representan un número muy elevado, aunque también empiezan a aparecer publicaciones referentes a hijos de hombres gays.

Por otra parte, respecto al desarrollo evolutivo de los hijos de gays y lesbianas, los estudios realizados hasta el momento indican que no existen diferencias significativas entre estos y los de personas heterosexuales. La revisión más completa publicada hasta el momento, en 2001, por la Asociación Sociológica Americana (Stacey y Birbatz, 2001), analiza los

resultados de los 21 estudios metodológicamente más válidos realizados hasta el momento, y los resultados en este sentido son contundentes.

Respecto a los roles de género tampoco se encuentran diferencias en los comportamientos de estos niños comparados con los hijos de familias heteroparentales (Patterson, 1992). Sin embargo, Stacey y Birbatz sí veían que las hijas de parejas lesbianas tenían más posibilidades de vestir de forma “*unisex*” o escoger profesiones menos “femeninas”. Por ejemplo, en Green y cols. (1986), el 53% de las hijas de parejas lesbianas aspiraban a ser doctoras, abogadas o astronautas, frente a un 21% de las hijas de mujeres heterosexuales. Sin embargo, en el caso de los chicos las diferencias en este campo son menores, encontrándose sólo algunos descensos en los juegos preferidos y los niveles de agresividad.

En lo referente a la orientación del deseo, tal y como es de esperar, los hijos de familias homoparentales tienden a estar más abiertos a plantearse la posibilidad de que sus propios deseos sean homoeróticos e, incluso, se presentan porcentajes más altos de experimentación homoerótica. Sin embargo, no queda claro si los porcentajes finales de chicos y chicas que acaban definiéndose como LGB son más altos que en la población general.

Lindsay y cols. (2006), revisando la situación en Australia y después de haber entrevistado a varias familias con madres lesbianas, llegaban a la conclusión de que constituir una familia homoparental acarreaba dificultades cuando se establecía en entornos especialmente conservadores y que estas familias solían preocuparse especialmente por llevar a sus hijos a escuelas donde se aceptase la diversidad cultural y social. También encontraban que en ocasiones era difícil para los docentes comprender la situación, y que muchas veces éstos tenían miedo de que los padres de los otros estudiantes lo supiesen y “hubiese escándalos”.

Concluimos citando directamente a Stacey y Birbatz:

“Reconocemos los riesgos políticos de señalar que una porción más

*elevada de los hijos de gays y lesbianas pueden también involucrarse en actividad homosexual. En un mundo homófobo los grupos antigays deploran estos resultados para denegar la custodia de sus propios hijos a los padres homosexuales y alimentar a los movimientos que se oponen a los derechos de los homosexuales. Sin embargo, pensamos que negar esta posibilidad es una cesión a la ideología heterosexista que puede mostrarse contraproducente a largo plazo. No es honesto intelectualmente ni sabio políticamente basar demandas de justicia en datos que pueden probarse incorrectos empíricamente. Más aún, exigir iguales derechos para los padres no-heterosexuales no requeriría probar que sus hijos no van a encontrar retos o dificultades específicos, especialmente cuando estos se derivan de los prejuicios sociales. El tribunal supremo de los EE.UU. rechazó este razonamiento cuando condenó la discriminación contra los matrimonios inter-raciales en *Palmore contra Sidote* en 1984.”*

Factores relacionados y factores protectores

En este epígrafe intentaremos señalar las consecuencias que tiene el acoso homofóbico tanto a corto como a largo plazo.

Es muy difícil discernir entre los fenómenos causados por el *bullying* y los que facilitan que el sujeto sea acosado. Por ejemplo, sufrir agresiones puede generar un descenso en la autoestima, pero tener una autoestima baja previamente hace de la víctima un blanco más fácil.

Como hemos visto hasta ahora, existe una relación entre la orientación sexual minoritaria y la presencia de dificultades psicológicas. Sin embargo, ya hemos mostrado que esta relación no se debe a la orientación sexual en sí, sino a los efectos que tiene el ambiente sobre los chicos y chicas con sexualidades minoritarias. Williams y cols. (2005) constataron este hecho. En su investigación comprobaban que efectivamente las personas LGBT o con dudas respecto a su orientación sexual tenían menor ajuste psicosocial y, además de un entorno hostil,

presentaban también menor cercanía con sus familias y amigos y menor apoyo social. Una vez controlada la agresión entre iguales y el apoyo social, la asociación entre ajuste psicosocial y orientación sexual ya no era significativa.

Gignet y cols, (1990) describían mecanismos que podrían explicar la asociación entre victimización y sufrimiento psicológico. Estos autores señalaban que la victimización interfiere con una percepción del mundo como consistente y ordenado. Para intentar dar consistencia al mundo, la víctima se pregunta: ¿Por qué yo? Y muchas veces responde con auto-recriminación y auto-devaluación. Más frecuentemente, la víctima pierde la sensación de seguridad y se siente indefensa. Los efectos en la salud incluyen “trastornos del sueño y pesadillas, dolores de cabeza, diarrea, llanto incontrolable, agitación y fatiga, aumento en el consumo de drogas y deterioro en las relaciones personales (Citado en Meyer 2003).

Para conocer los efectos que el *bullying* homofóbico tiene sobre sus víctimas, se han realizado dos tipos de investigaciones:

- **Directas:** que entrevistan o estudian a víctimas.

- **Indirectas:** a partir de los datos sobre población general, intentan detectar a los no heterosexuales y extraen conclusiones sobre distintos niveles de malestar, aislando los efectos de otras posibles variables.

La primera vía cuenta con los sesgos ya mencionados respecto a la dificultad de identificar a quienes sufren esta situación. De hecho, se realizan sobre personas LGB que han “salido del armario”, en grado suficiente para ser localizadas (por militar en grupos de defensa de sus derechos, frecuentar lugares de “ambiente”, conocer a otros participantes de la investigación –procedimiento “bola de nieve”- o más recientemente conectarse a páginas de internet de temática LGBT) o directamente personas que acuden a servicios psicosociales por motivos que pudieran estar relacionados con el acoso sufrido.

La segunda vía cuenta con el sesgo de que es aún más difícil comprobar la relación causa-efecto entre el acoso y las supuestas consecuencias, ya que se sacan conclusiones de estudios a gran escala en los que se pregunta a los sujetos por temas de salud o bienestar general y también por su orientación sexual.

En cualquier caso, siempre nos queda la duda de cuántas personas estamos perdiendo en el camino.

Basándonos en las distintas investigaciones que hemos examinado, detectamos varios campos que se relacionan con el acoso homofóbico y sus consecuencias:

Apoyo familiar

Sabemos que cuando la familia acepta y respeta las peculiaridades sexuales de los chicos y chicas, éstos se lanzan al entorno con mucha más seguridad. Como educadores, muchas veces vamos a tener que enfrentar las dudas de padres y madres ante las características de sus hijos y, a menudo, nos vamos a encontrar con actitudes positivas, pero otras veces vamos a detectar vergüenza e incluso rabia o desprecio.

Lamentablemente, se ha comprobado que los adolescentes LGB tienen más posibilidades de sufrir abusos dentro de la familia, como sostienen Saewick y cols, (2006) tras comparar diversos estudios al respecto. De este modo, el entorno hostil que tenemos en el centro educativo puede trasladarse también al círculo familiar, donde se reproduzcan los comentarios, mofas o insultos por las características sexuales de cada uno.

Sea como fuer e, un buen ambiente familiar no asegura nada. Hershberger y D'Augelli (1995) en su estudio de los efectos de la violencia encontraban que el apoyo familiar era efectivo sólo en los casos en los que la violencia no era muy elevada. En los casos más graves, aunque una familia que aporta apoyo puede protegernos y paliar los efectos

negativos del acoso, no será suficiente para evitar las consecuencias negativas de éste.

Tal como proponemos en el próximo apartado, nuestra recomendación es trabajar la educación sexual también con las familias. Por supuesto no centrandó esta educación en la anticoncepción o dándola a partir de la adolescencia, sino como un modo de comprender las características sexuales de nuestros hijos e hijas, su desarrollo y el modo de expresarlas en todos los campos de la vida.¹

Autoestima

La autoestima se relaciona de tres formas con el acoso:

- Como factor protector, cuando es alta.
- Como factor precipitante, cuando es baja.
- Y como factor afectado, cuando la persona es acosada.

Ya hemos visto el modo en que la homofobia afecta a la autoestima de los chavales LGBT, actuando como homofobia interiorizada y creando una autoimagen negativa. A esta percepción distorsionada (o/y negativa) de uno mismo, habrá que sumar el escarnio público en los casos en que los chicos y chicas sufren acoso escolar, con la consecuente depreciación aún mayor de la imagen del yo.

Uribe y Harbeck (1991) publicaban el resultado de sus entrevistas a 50 estudiantes homosexuales y encontraban que haber sufrido homofobia en la escuela estaba relacionado con bajos niveles de autoestima y con conductas autodestructivas.

¹ En el epígrafe "salir del armario" profundizábamos un poco más en estos factores y en las dificultades que pueden encontrar los adolescentes LGB para transmitir sus sentimientos a su familia.

Amigos y relaciones sociales

Sabemos que el acoso escolar está íntimamente relacionado con las redes sociales de la víctima. Es hacia los individuos aislados hacia quienes más fácilmente pueden dirigirse los ataques, entre otras razones porque no sabrán a quién pedir ayuda. Hesberg y D'Augelli (1995) indicaban que un tercio de su muestra de adolescentes de minorías sexuales temía perder amistades a causa de su condición y casi la mitad afirmaba haber perdido amistades.

Conductas de riesgo

Las conductas de riesgo están muy relacionadas con la pérdida de autoestima que se asocia al acoso homofóbico. De hecho son comportamientos que aparecen también en adolescentes que han sufrido otro tipo de maltrato o dificultades sociales.

En su revisión sobre *bullying* homofóbico, Rivers (2004) indicaba que estos patrones aparecen en la mayoría de las investigaciones que había encontrado. Especialmente graves para las minorías sexuales son las conductas de riesgo relacionadas con el erotismo. Bontempo y cols, (2002), en el estudio que mencionamos anteriormente, hallaron niveles de victimización y conductas sexuales de riesgo significativamente superiores para el grupo de chicos LGB.

La explicación a esta situación va en dos direcciones complementarias: por un lado, la baja autoestima no anima a cuidarse, ni tampoco posibilita que los adolescentes sean capaces de defenderse de abusos o de presiones para no tomar precauciones.

Por otro lado, el hecho mismo de que sus relaciones homoeróticas no estén bien asumidas impide a los chicos hablar claramente con sus parejas de la prevención de infecciones de transmisión genital. En el caso de las chicas el riesgo de contraer VIH relacionándose con otras mujeres es prácticamente inexistente pero, sin embargo, se ha comprobado que aquellas

chicas lesbianas o bisexuales que mantenían relaciones con chico tendían a proteger menos su salud y utilizaban menos métodos anticonceptivos.

Bontempo y cols, (2002) también encontraban mayor proporción de abuso de tóxicos en la población LGB o “con dudas”; situación que puede derivarse de las mismas causas. Reis (1999) observó que uno de cada siete estudiantes que sufrían acoso homofóbico empezaba a consumir alcohol u otras drogas y que los que ya lo hacían aumentaban la proporciones de consumo.

Savin-Williams (1994) señala que buena parte de los adolescentes que ejercen la prostitución masculina lo hacían como forma de escapar de los abusos y malos tratos que sufrían en sus hogares y en el entorno educativo, aunque esta afirmación no está suficientemente documentada.

Absentismo escolar

Todos los tipos de acoso inducen al absentismo, es decir, a evitar el territorio amenazante, que en este caso es la escuela o instituto. El *bullying* homofóbico no es una excepción.

Garofalo y cols, (1998) encontraban que los adolescentes LGBT tenían 4 veces más probabilidades de practicar el absentismo escolar que sus compañeros heterosexuales. En el estudio de Bontempo y cols, (2002) aparecían también datos muy similares.

Reis (1999), cuyo trabajo para la “*Safer Schools Coalition of Washington State*” acabamos de mencionar, investigó a la población LGBT desde el jardín de infancia a decimosegundo grado. Observó que entre quienes sufrían *bullying* homofóbico unas tres cuartas partes evitaban áreas del centro educativo; dos tercios tenía dificultades para atender en clase; un tercio tenía peores calificaciones; una sexta parte cambiaba de escuela y un porcentaje idéntico abandonaba la escuela. Además, dos tercios de los acosados se sentían aislados o solos.

Intento de suicidio

Las conductas suicidas entre las minorías sexuales han sido muy estudiadas desde hace varios años. Por tanto, tenemos a nuestra disposición gran cantidad de datos que señalan que existe una relación entre el acoso y las ideaciones suicidas. No está claro el porcentaje de chicos y chicas LGBT que llegan a quitarse la vida a consecuencia del rechazo implícito o explícito que sienten hacia su forma de ser y sentir. Lo que sabemos es que muchísimos chicos y chicas se plantean si merece la pena continuar vivo en un mundo donde no se les acepta ni respeta, y donde se pueden sufrir agresiones constantes.

Veamos algunos datos:

- El Secretariado de Salud y Servicios Sociales de los Estados Unidos publicó, en 1997, un informe según el cual la tasa de suicidio en adolescentes y jóvenes homosexuales suponía un 30% del total de suicidios contabilizados (citado en Warwick y cols, 2001). Este mismo estudio concluía que los jóvenes LGB eran entre 2 y 3 veces más propensos a suicidarse. Sin embargo, numerosos autores consideran excesiva esta estimación.
- En el Estudio Longitudinal de Salud Adolescente (Russell y Joyner, 2001), realizado con más de 12.000 adolescentes de 134 centros educativos de EE.UU., se encontró que aquellos que expresaban atracción o relaciones románticas homosexuales presentaban el doble de intentos de suicidio que sus compañeros. Pese a esto, el 84,6% de los chicos y el 71,7% de las chicas de este tipo no mostraban tendencias en absoluto. De los 458 jóvenes que manifestaron haber realizado intentos de suicidio, un 15% mostraban atracción homosexual. Cuando se controlaban otros factores que suelen mediar en el riesgo de suicidio, tales como sentimientos de soledad, depresión, abuso de alcohol, haber tenido experiencias de suicidio en el entorno cercano o haber sufrido agresiones, se observó que la asociación entre orientación sexual y tendencias suicidas disminuía pero se mantenía.
- Un 42% de la muestra de personas LGBT estudiada por Hershberger y D'augelli, (1995) había intentado suicidarse al menos en una ocasión, a causa de agresiones o rechazo por parte de iguales, familia o comunidad. En este estudio se observa que para aquellos que han sufrido niveles elevados de *bullying*, el apoyo de la familia no mitigaba el comienzo de problemas psicológicos o la aparición de ideas suicidas.

- Rivers (2004) estudia 119 sujetos adultos que habían sufrido *bullying* homofóbico. Un 53% recordaba haber tenido ideas suicidas o de auto agresión; un 40% llegó a intentar suicidarse o herirse y un 30% en más de una ocasión.

Síndrome de estrés post-traumático y recuerdos intrusivos en la vida adulta

Rivers (2004) encontró que aquellos sujetos que habían sido víctimas de *bullying* homofóbico en la escuela, un 17% presentaban síntomas que podrían ser catalogados, según el DSM-IV, como estrés postraumático.

Además, un 26% de los sujetos que habían sido víctimas de acoso homofóbico continuaban sintiéndose incomodados por recuerdos intrusivos de tales experiencias durante la escuela. Algunos tenían pesadillas frecuentes relativas a esas vivencias y aproximadamente un 9% decía tener “*flashbacks*” o sentir que revivían aquellos eventos cuando estaban despiertos.

6. CÓMO ACTUAR CONTRA EL *BULLYING* HOMOFÓBICO

Russell (2001) analiza la orientación sexual de más de 11.000 adolescentes estadounidenses y la relaciona con distintos problemas académicos, de salud y psicológicos. Sus conclusiones fueron contundentes respecto a la función del profesorado. El papel de los profesores y su relación con estos alumnos era definitivo a la hora de determinar la existencia o no de dificultades.

Coincidimos con esta percepción. Aunque resulta prácticamente inevitable que la homofobia y la rigidez respecto a los roles de género que se respiran en nuestra sociedad impregnen también el ámbito educativo, sí es posible aminorar mucho sus efectos.

Para nosotros, el factor esencial es la transmisión implícita de valores en la comunidad educativa, por ello hemos dedicado buena parte de este manual a analizar la realidad sexual de los adolescentes y jóvenes. Si quienes trabajamos con ellos estamos libres de prejuicios y transmitimos siempre respeto (¡y conocimiento!) por la diversidad sexual, habremos dado el gran paso que falta. El acoso homofóbico puede que continúe siendo un problema, sobre todo en los ambientes más conflictivos, pero los adolescentes contarán con la seguridad de tener de su parte a los docentes. Los agresores, además, dejarán de sentirse amparados por la ceguera o la tolerancia que actualmente encuentran hacia el *bullying* homofóbico.

Una última razón para recomendar que en primer lugar debemos modificar nuestros conocimientos y actitudes es que, aunque tengamos buena intención, si transmitimos valores confusos, nuestras intervenciones pueden ser contraproducentes. Seal (2002) señala que en varios casos docu-

mentados, los intentos del profesorado para frenar la homofobia en clase exacerbaban los rumores y el señalamiento de alumnos concretos, lo cual llevó a los sujetos consultados a sentirse aún más aislados.

Incluir la diversidad sexual en los reglamentos, planes de convivencia y demás acciones colectivas de los centros

Diversos estudios realizados en Gran Bretaña encontraban que prácticamente ninguno de los centros revisados hacía referencia explícita a los modos de actuar ante este fenómeno. Es también una recomendación generalizada en los estudios norteamericanos insistir en la importancia de que el acoso homofóbico sea tomado en consideración en los documentos reguladores de la convivencia (Adams, 2004).

En nuestro país, por el contrario, la legislación educativa hace mención explícita al acoso homofóbico, que obligatoriamente ha de ser considerado una falta muy grave. Tal como señala, por ejemplo, el decreto 15/2007, que establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Madrid, entre las faltas muy graves encontramos:

“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 circunstancia personal o social.”

Con esta normativa se iguala oficialmente el *bullying* homofóbico a otras situaciones de similar gravedad, tales como las agresiones racistas o la violencia de género.

A pesar de esto, la mayor parte de los centros no considera la diversidad sexual en sus planes y acciones generales, siguiendo la tendencia ya señalada en otros países. Generalmente, se toma como un asunto

menor, asumiendo erróneamente que la diversidad del deseo es completamente minoritaria cuando no inexistente. Puesto que estamos hablando de un porcentaje significativo de la población, no puede haber excusas a la hora de abordar el asunto explícitamente en nuestras acciones educativas.

Cuando la diversidad sexual parezca invisible, éste debe ser un motivo más de preocupación y no una razón para obviarla.

Favorecer que en nuestros centros se haga mención oficial a la diversidad sexual, al mismo nivel que la diversidad cultural o económica, facilitará todas las acciones posteriores que queramos proponer, desde la organización de jornadas o la intervención de personas externas hasta la discusión explícita entre los miembros del claustro de las necesidades de los alumnos que detectemos que requieren nuestra ayuda.

Programas de entrenamiento anti-*bullying* para el profesorado

Los profesores sienten que las habilidades para controlar la agresión en el aula son de gran importancia para el desarrollo de su profesión. Aproximadamente un tercio siente que no ha recibido suficiente formación a este respecto y que aprender más les ayudaría a disminuir sus niveles de estrés y los problemas de conducta del alumnado. Revisando diversos estudios, Álvarez y cols, (2007) llegan a la conclusión de que los cambios producidos por el entrenamiento producen mejoras importantes en las conductas problema y en el ambiente general de aula.

Actualmente el profesorado recibe muy poca formación práctica que le dote de habilidades para evitar el acoso escolar. Muchos docentes de centros públicos ni siquiera ha tenido contacto real con las aulas antes de comenzar a trabajar, y aquellos que han adquirido habilidades lo han hecho fruto de su propia iniciativa.

Esta circunstancia es constatada por los propios estudiantes, de entre los cuales, según Díaz-Aguado y cols, (2004), un 34,6% declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros.

Parece ser que este problema está intentando solucionarse mejorando la preparación de los futuros profesores y esperamos que así sea. Además, las Comunidades Autónomas sí están desarrollando planes de formación del profesorado, con desigual implantación y resultados.

Desde nuestro punto de vista la formación en esta área debe ser eminentemente práctica, con dinámicas y ejercicios que permitan al profesorado experimentar sus habilidades antes de tener que aplicarlas.

Programas de educación sexual dirigidos a profesores, estudiantes y familiares

Pese a que la legislación educativa plantea la educación sexual como un contenido educativo transversal, lo cierto es que la mayor parte de los profesores pasa por encima de este tema, sin dedicarle más atención que el estudio de los elementos puramente biológicos de la reproducción.

A nuestro modo de entender, hasta que el profesorado reciba la formación suficiente, no llegará el momento en que podremos trabajar la sexualidad de forma transversal; verbigracia, analizando en la asignatura de Lengua las connotaciones que tienen las palabras y las formas de comunicación, o en la de Historia la evolución de las relaciones interpersonales.

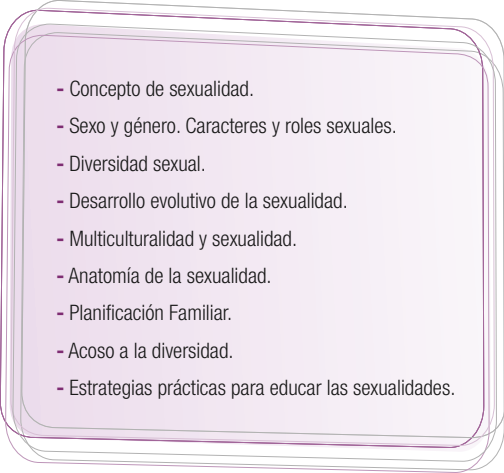
A lo largo de las páginas anteriores hemos visto que la homofobia está presente en todos los estratos de la sociedad y hemos constatado que los chicos y chicas LGBT se sienten, en muchas ocasiones, discriminados por sus propios profesores. Si queremos que la aceptación de la diversidad sexual vaya más allá de palabras y actos puntuales, los educadores debemos revisar nuestras propias actitudes hacia la sexualidad, el lenguaje que empleamos, nuestros miedos y nuestras dudas.

Lamentablemente, la sexualidad no recibe la atención que debería por parte de la universidad y no es una asignatura troncal u obligatoria en todas las carreras relacionadas con la educación ni es parte de los Cursos de Adaptación Pedagógica. Tenemos la esperanza de que sí se incluya en las nuevas modalidades de formación del profesorado que se están preparando.

Diversos grupos de profesionales e instituciones llevan a cabo programas de post grado de educación sexual y algunos centros de formación del profesorado están desarrollando cursos específicos.

Respecto de la educación sexual, pensamos que cualquier programa dirigido al profesorado debería tener como mínimo los siguientes contenidos:

Contenidos mínimos para la formación del profesorado

- 
- Concepto de sexualidad.
 - Sexo y género. Caracteres y roles sexuales.
 - Diversidad sexual.
 - Desarrollo evolutivo de la sexualidad.
 - Multiculturalidad y sexualidad.
 - Anatomía de la sexualidad.
 - Planificación Familiar.
 - Acoso a la diversidad.
 - Estrategias prácticas para educar las sexualidades.

Para paliar la carencia que tenemos actualmente en esta área, los centros recurren a servicios externos, cuyos métodos y planteamientos de base son muy variados. Pensamos que el papel que pueden jugar grupos ajenos a los centros puede ser muy positivo, y de hecho esa es nuestra

experiencia. Al ser un tema tabú, muchas veces los chicos prefieren tratarlo con personas “ajenas”, formadas específicamente para ello, con quienes pueden expresar sus problemas o preocupaciones sin miedo a tener que encontrárselos en su día a día o a que informen a sus familiares.

Sin embargo, si estos programas no se aplican y planifican cuidadosamente pueden crear problemas nuevos o agravar los ya existentes. Cuando la sexualidad es tratada sólo en ocasiones puntuales, de forma heterosexista y centrada en los aspectos genitales o anticonceptivos, estamos enviando un mensaje que puede llegar a ser más negativo que cuando directamente la obviamos.

Respecto a la acogida que tienen estas formas de intervención, nuestra experiencia es que las “polémicas” o las protestas de grupos o familiares religiosos son cosa del pasado.

Desde nuestro punto de vista, los programas de educación sexual deben centrarse en los aspectos que hemos tratado hasta ahora, más que en transmitir únicamente los procedimientos de uso de los distintos métodos anticonceptivos o listados de infecciones de transmisión genital y sus síntomas. Pese a que éstos pueden ser temas especialmente graves o sensibles, la experiencia demuestra en cualquier caso que es más fácil producir cambios en estas áreas cuando se tienen actitudes positivas hacia la sexualidad en su conjunto.

Como materiales recomendables para cualquier docente que quiera abordar la sexualidad, recomendamos títulos que pueden obtenerse fácilmente:

- *Educación de las Sexualidades. Los puntos de partida de la educación sexual*. Carlos de la Cruz. Edita: Cruz Roja Juventud. 2003. (Disponible gratuitamente en Internet).

- *Situaciones Embarazosas. Claves para situarse y prevenir embarazos no deseados*. Carlos de la Cruz. Consejo de La Juventud de España. 2003.

- *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*. Graciela Hernández Morales y Concepción Jaramillo. Edita: Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. (Disponible gratuitamente en Internet).

- *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. Guía para madres, padres, y profesorado de educación primaria*. Graciela Hernández Morales y Concepción Jaramillo. Edita: Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. (Disponible gratuitamente en Internet).

- *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. VV.AA. Edita: Gobierno del Principado de Asturias. 2007. (Disponible gratuitamente en Internet).

- *La Educación Sexual*. Félix López. Edita: biblioteca Nueva. 2005.

- *Sexo con sentido: para jóvenes*. Isabel Serrano. Edita: Síntesis 2007.

Actividades y recursos educativos

Trabajar con adolescentes y jóvenes sobre temas éticos puede llevarnos fácilmente a que tengan la sensación de estar siendo adoctrinados (“la típica charla”) y no tomen en serio los temas que se están trabajando. Por esta razón la educación en valores y concretamente la educación sexual recurren a menudo a dinámicas grupales, uso de video-forums, etc.

El Consejo de la Juventud edita periódicamente guías gratuitas que pueden descargarse desde su página web **www.cje.org** con actividades sencillas para poner en práctica. También facilita material audiovisual. En los últimos años no hemos encontrado gran cantidad de material destinado a prevenir específicamente el *bullying* homofóbico, aunque en 2007 se editó el cómic: “La Vida de Guille”, acompañado de la guía didáctica: “El amor y el sexo no son de un solo color” (De la Rosa y cols, 2007). Este es un recurso muy fácil de emplear con los adolescentes para debatir y presentar las tribulaciones de un chaval como ellos, bien integrado y sociable, pero a quien su orientación sexual pone en algunas tesituras difíciles y a veces ridículas.

A nuestro alrededor tenemos muchas herramientas que pueden sernos útiles para debatir sobre diversidad sexual. Podemos acudir a revistas para adolescentes (hoy en día, *Loka* o *Vale*, como era hace años *Super Pop*), series televisivas de moda entre ellos, videoclips o entrevistas a personajes famosos, cómic, etc.

Al usar estos materiales es importante tener en cuenta algunos puntos:

- Deben ser lo más actuales posible si queremos que los alumnos se identifiquen con ellos. Aunque pueda parecernos que videos o imágenes de hace cuatro años son “modernos”, pierden mucha de su fuerza porque los personajes no van vestidos a la moda y pueden utilizar un lenguaje desfasado (decir “tronco” quedaba muy bien en los cortos de los 90, pero de eso hace 15 años y muchos de nuestros alumnos no habían nacido).
- A ser posible debemos emplear materiales donde las personas LGB no aparezcan constantemente como víctimas, sino que tengan dificultades como el resto de las personas, algunas de las cuales son absurdas y podemos evitar entre todos.
- También debemos evitar recursos dónde se potencien especialmente los estereotipos sobre las personas LGB.
- Si los protagonistas son también adolescentes y jóvenes, nos resultará más sencillo dirigir los debates hacia el qué harías tú si fueses...

Según Smith (2000), un 60% de los estudiantes de primaria y secundaria que habían utilizado materiales destinados a la prevención del *bullying* decía tener más cuidado a la hora de tratar a sus compañeros. Además, según va pasando el tiempo después de la exposición, y si no mantenemos un trabajo constante, las conductas negativas van reapareciendo.

Programas específicos sobre diversidad sexual dirigidos a estudiantes, familiares y profesores

Aunque la diversidad sexual debiera ser uno de los núcleos centrales de la educación sexual, -en realidad, es difícil separar este fenómeno del resto-,

en muchas ocasiones es necesario implantar programas destinados específicamente a conocer y fomentar el respeto a la diversidad. Será especialmente necesario implementar este tipo de programas cuando la “educación sexual” que se proporcione a nuestros alumnos esté centrada en aspectos reproductivos o genitales (lo que lamentablemente es frecuente).

Varias asociaciones y organizaciones LGBT están desarrollando programas con voluntarios que realizan talleres en las aulas. Estos programas tienen la ventaja de poner en contacto al alumnado con personas adultas que pertenecen a minorías sexuales y pueden hablar de ello sin dificultad. Pese a que cualquier profesional puede trabajar la homofobia cognitiva y afectiva, ya hemos dicho que para erradicar esta última es importante el contacto con personas LGBT normalizadas.

Por otra parte, la formación del profesorado a este respecto es muy escasa, tal como ya señalábamos anteriormente. En este sentido las dificultades comienzan en las facultades relacionadas con el ámbito educativo donde los contenidos relacionados con la diversidad sexual aparecen, cuando lo hacen, de forma dispersa y poco estructurada (Gallardo y Escolano, 2009). Es una tarea pendiente incluir esta materia en los planes de formación del profesorado de manera sistemática.

Algunos títulos dirigidos específicamente a este objetivo son:

Unidad Didáctica sobre homosexualidad. Fundación Triángulo.1998. (Disponible gratuitamente en internet).

Diferentes Formas de Amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual. VV.AA. Edita: Federación Regional de Enseñanza de Madrid CC.OO. y COGAM (Disponible gratuitamente en Internet).

Herramientas para combatir el bullying homofóbico. Raquel Platero y Emilio Gómez. Edita: Talasa. 2007.

Expectativa de Diversidad. Carlos de la Cruz. Edita: Consejo de la Juventud de España. 2005 (Disponible gratuitamente en la página web del CJE).

Cuaderno para Trabajar en el Tiempo Libre el Prejuicio Hacia la Homosexualidad y el Lesbianismo. Lala Mújica. Edita: Aldarte. 2004.

Educación en Valores. El Respeto a la Diferencia por Orientación Sexual. Julián Alonso. Edita: Xente Gai Astur. 2002.

Guías didácticas para profesores y adolescentes “El Amor y el Sexo No Son de Un Solo color”. De la Rosa y cols, Edita: Federación regional de Enseñanza de CC.OO. de Madrid y COGAM. (Disponible gratuitamente en internet).

Unidad Didáctica sobre Transexualidad para Jóvenes y Adolescentes. COGAM. (Disponible gratuitamente en internet).

Además de estos títulos, de forma periódica aparecen en la web nuevos recursos, por lo que proponemos a quien esté interesado que realice una búsqueda para comprobar si ha aparecido algún nuevo material interesante.

Fomento del asociacionismo

“Yo tengo 14 años, y tengo q admitir q es muy difícil decir q eres gay, por lo q puedan pensar o hacerte. Es una etapa muy dura la adolescencia sobre todo si eres homosexual, porq empiezas a preguntarte: ¿me comprenderán?, ¿me ayudarán? ¿lo podrán aceptar?”

Pero no tenemos q avergonzarnos por lo q somos, hay q ser fuertes, y aceptarlo cuanto antes, salir del armario lo antes posible, y luchar porq nos acepten, no nos podemos quedar aparentando lo q no somos, hay q luchar por lo q somos y seguir adelante. No nos dejemos pisotear!!!!”

Extraído del blog “Pisando Fuerte”. www.adolescentessglbt.blogspot.com

Tradicionalmente, ha existido cierto temor por parte de las organizaciones LGBT a la hora de acoger en su seno a adolescentes. La visión social de que la sexualidad y muy especialmente el homoerotismo es algo “de

adultos” impedía dar pasos firmes hacia la integración de los más jóvenes en la lucha por sus derechos.

Desde aquí queremos animar a superar esa barrera que ni la legislación ni el sentido común sustentan. Y a hemos visto que el aislamiento social es una de las mayores causas de sufrimiento para estos chicos y chicas, que muchas veces tienen conciencia de sus peculiaridades desde el principio de la adolescencia. En algunos lugares de EE.UU. empiezan a aparecer en los institutos la asociaciones de estudiantes que trabajan estas áreas, asociaciones que incluyen además a alumnos heterosexuales. Lo ideal sería que los alumnos interesados en la sexualidad pudiesen organizarse en el propio centro, haciendo uso de las instalaciones y recursos que este ofrezca. De hecho, si los chicos y chicas están interesados pueden formarse para ser ellos mismos quienes desarrollen actividades informativas para el resto de sus compañeros aprovechando jornadas u horarios de tutoría.

Cuando no exista suficiente cantidad de personas interesadas o no sea posible por otras razones, podemos invitar a los estudiantes a asociarse a los grupos específicos que haya en el entorno. Lamentablemente, esto sigue siendo difícil fuera de las ciudades, pero cada vez es más frecuente encontrar grupos de este tipo en zonas rurales.

En Madrid encontramos un interesante ejemplo de asociacionismo, que además incluye a un profesor: la tutoría de diversidad sexual de Rivas Vaciamadrid. Los resultados de esta experiencia pionera han llevado a varios centros educativos de otras localidades a plantearse la posibilidad de importarla. Según Genereño y cols. (2007), las funciones de esta tutoría serían:

- Observatorio de la homofobia en el centro.
- Lugar de promoción de actividades relativas a la diversidad.

- Punto de información y asesoramiento a educadores y progenitores.
- Espacio para entrevistas y citas con alumnos LGBT (también se propone hacerlo por e-mail para facilitar el anonimato).

Por último, está apareciendo un número cada vez mayor de páginas web destinadas específicamente a adolescentes LGBT, algunas creadas por instituciones y asociaciones, y otras desarrolladas por los propios adolescentes y jóvenes. Esperamos que todas estas iniciativas sean solamente el principio.

Aplicación específica de los protocolos y programas anti-*bullying*

No hemos tenido noticia hasta el momento de la elaboración, aplicación y evaluación de protocolos específicos para el *bullying* homofóbico. De todos modos, los protocolos que han demostrado ser eficaces con otras formas de acoso escolar también pueden ser válidos con el *bullying* homofóbico.

Una acción añadida ante situaciones de *bullying* homofóbico debiera ser dedicar unas sesiones de educación sexual a los grupos implicados. Más allá de frenar las agresiones o la exclusión de uno o varios alumnos, debemos trabajar los prejuicios y el clima que favorecen tales agresiones, generando conciencia en el alumnado de que estamos ante un problema que nos afecta a todos, pues todos tenemos características “intersexuales” en uno u otro grado o nos salimos de la “norma” sexual establecida.

En nuestro entorno, la mayoría de los programas generales contra el acoso o la violencia no hacen mención específica al *bullying* homofóbico. En otros países sin embargo ya aparece reflejado en los protocolos generales de intervención. Por ejemplo, el “pack anti- *bullying*”, del Departamento de Educación y Empleo de Reino Unido “Don’t Suffer in Silence”, dedica un apartado específico a este asunto, igual que a la discriminación racista o hacia alumnos con necesidades educativas especiales.

Maria José Díaz-Aguado (2005) aplicó y evaluó en la Comunidad de Madrid, con resultados muy positivos, un programa de siete sesiones contra la violencia. Este programa puede conseguirse gratuitamente a través del INJUVE y en su página web. Los materiales incluyen tres libros y un video.

Ante agresiones consumadas, si aplicamos alguno de los protocolos anti-*bullying* existentes, es importante que nos planteemos cómo abordar la orientación sexual de la víctima cuando el tema se plantease explícitamente. Nuestra propuesta es que procuremos desarrollar toda la intervención sin entrar en “confirmar” o “desmentir” esta cuestión, puesto que no es el centro del problema.

Como forma adicional de trabajar con los agresores, proponemos que se les ofrezcan alternativas al castigo tales como acercarse a organizaciones o recursos LGBT. De nuevo insistimos en que el contacto con personas que asumen abiertamente sus peculiaridades sexuales fomenta el respeto y la comprensión de la diversidad. Para evitar complicaciones puede ser oportuno trasladar esta alternativa a los padres o tutores legales de los agresores.

No queremos finalizar sin repetir la reflexión que hacíamos antes, invitando a los profesionales a evitar la exclusión y marginación social de los agresores. En los tiempos que corren es fácil caer en la dicotomía de “o con unos o con otros”, cuando nuestra función es mediar y educar, nunca juzgar.

Referencias bibliográficas

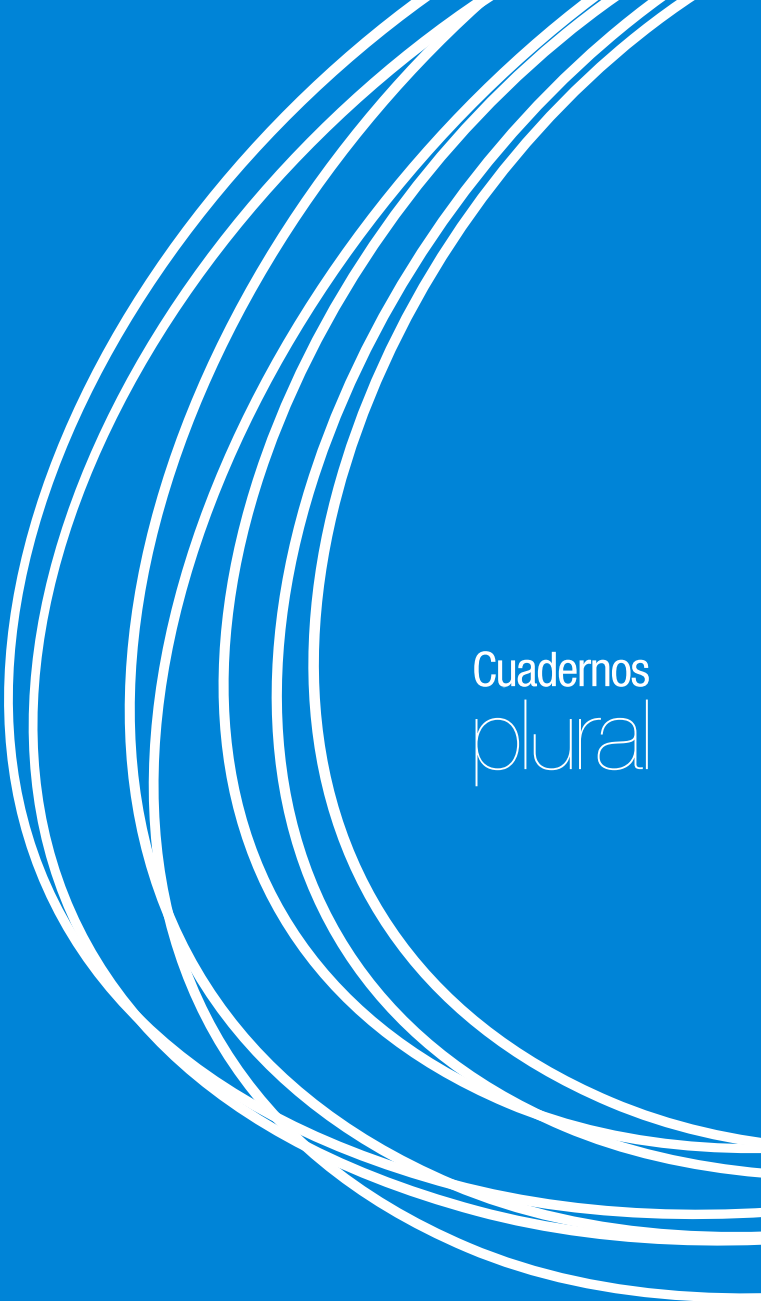
- Adams, N. (2004). 'I Am the Hate that Dare Not Speak its Name': Dealing with homophobia in secondary schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 3, Pág.: 259.
- Agustín, S. (2007). Los Centros de Adaptación Psico-social (CAP) y las "Reglas para la Protección de los Menores Privados de Libertad" de la ONU. Informe presentado a la Oficina del Defensor del Pueblo. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/13785302/Los-CAP-y-La-Normativa-Internacional>
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison Wesley, Reading.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, Pág.: 1113.
- American Anthropological Association. (2004). Statement on Marriage and Family from the American Anthropological Association. Extraído de <http://www.aaanet.org>.
- American Psychiatric Association. (1998). Psychiatric treatment and sexual orientation. Position Statement. Documento APA. Referencia No. 980020.
- American Psychological Association. (1997). Resolution on appropriate therapeutic responses to sexual orientation. Extraído de <http://www.apa.org>.
- American Psychological Association (2000). Therapies focused on attempts to change sexual orientation (Reparative or conversion therapies). Position Statement. Extraído de <http://www.apa.org>.
- Amezúa, E. (2000). El ars amandi de los sexos: La letra pequeña de la Terapia Sexual. *Revista de Sexología* nº 99-100 (Extra doble).
- Amezúa, E. (2003). El sexo: Historia de una Idea. *Revista Española de Sexología*, nº 115-116 (Extra doble).
- Amezúa, E. (2006). Sexologemas: (Cuando los genitales no dejan ver el sexo). *Revista de Sexología* nº 135-136 (Extra doble).
- Arnau, J. A. (2003). La Medicación Psiquiátrica en los Centros Cerrados de Justicia Juvenil. Extraído de: <http://www.cop.es/colegiados/O-00763/LAMEDI-2.doc>.
- Ashley, M. (2003). Primary school boys' identity formation and the male role model: An exploration of sexual identity and gender identity in the UK through attachment theory. *Sex Education*, 3, Pág.: 257.
- Aviles J. M. (2003). Bullying: Intimidación y Maltrato entre el Alumnado. STEE-EILAS. Bilbao.
- Aviles, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEIn (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 25, Pág.: 27.
- Baile, J. I. (2008). *Estudiando la Homosexualidad. Teoría e Investigación*. Pirámide, Madrid.
- Berrill, K. T. (1992). Anti-gay violence and victimization in the United States: An overview. En Herek, G. M. y Berrill, K. T. (eds.) *Hate Crimes: Confronting violence against lesbians and gay men*. Sage, Newbury Park, C. A.
- Berkey B. R.; Perelman-Hall, T y Kurdek L. A. (1990). The Multidimensional Scale of Sexuality. *Journal of Homosexuality*, 19; Pág.: 69.
- Berrill GM y Herek KT (1992). *Hate Crimes: Confronting Violence Against Lesbians and Gay Men* Sage Publications, Washington.
- Blaya, C; Debarbieux, E y Lucas, B (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 342, Pág.: 61.
- Bontempo, D y D'Augelli A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 30, Pág.: 364.
- Borrillo D. (2001). *Homofobia*. Bellaterra. Barcelona.
- Cameron, P. (1996). Do homosexual teachers pose a risk to pupils? *The Journal of Psychology*, 130, Pág.: 603.
- Chambers, L (2004). Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender and Education*, 16, 3, 397.
- Centro de Investigaciones Sociológicas C.I.S. (2004). Barómetro de Junio. Estudio nº 2568. Extraído de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2560_2579/Es2568.pdf

- Clarke, V. (2004). 'Kids are just cruel anyway': Lesbian and gay parents' talk about homophobic bullying. *The British Journal of Social Psychology*, 43, Pág.: 531.
- Conger J. J. (1975). *Proceedings of the American Psychological Association. Incorporated for the year 1974. Minutes of the Annual Meeting of the Council of Representatives.* American Psychologist, 30, Pág.:620.
- Cochran, S.D. (2001). Emerging issues in research on lesbians' and gay men's mental health: does sexual orientation really matter? *The American psychologist*, 56, Pág.: 931.
- Cosgrove, K. P. (2007). Evolving knowledge of sex differences in brain structure, function, and chemistry. *Biological Psychiatry*, 62, Pág.: 847.
- Crimethinc (2001). *Days of war. Nights of love. Crimethink for Beginners.* Crimethinc Free Press. Vermont. Canada.
- D'Augelli, A. y Hershberger, S. (1993). Lesbian, gay, and bisexual youth in community settings: Personal and mental health problems. *American Journal of Community Psychology*, 21, Pág.: 421.
- Diamond, L. M. (2003). What does sexual orientation orient? A biobehavioral model distinguishing romantic love and sexual desire. *Psychological Review*, 110, 1, 173.
- Díaz- Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, vol. 17, Pág.: 549.
- Díaz, A y Smith, T (2007). Experiences of anti-gay harassment of latino adolescents versus caucasian adolescents. *Journal of Psychology and Violence*. 3, Pág.: 43.
- De la Cruz, C. (2005). *Expectativa de Diversidad: Ideas y Dinámicas.* Publicaciones del Consejo de la Juventud de España, Madrid.
- De la Rosa, B (coord.) (2007). *El Amor y el Sexo no son de un solo Color: Guía didáctica.* Federación de Enseñanza- Comisiones Obreras, Colectivo Gay de Madrid, Federación Estatal de Lesbianas Gays, Transexuales y Bisexuales, Madrid.
- Defensor del Pueblo (2009). *Informe monográfico: Centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social.* Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid
- Defensor del Pueblo – UNICEF. (2000). *Informe sobre Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria.* Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.
- Defensor del Pueblo- UNICEF (2006). *Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. (Nuevo Estudio y Actualización del Informe 2000).* Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.
- Dorais, M (2001). *Mort ou Fifi. La face caheé du suicide chez les garçons.* Editorial VLB. Montreal.
- Ellis, H. (2004). Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30, Pág.: 213.
- Epstein, D. y Johnson, R. (1994). On the straight and narrow: the heterosexual presumption, homophobias and schools. En: *Challenging Gay and Lesbian Inequalities in Education.* Epstein, D. (ed) Open University Press, Buckingham.
- Eribon, D. (2000). *Reflexiones sobre la Cuestión Gay.* Anagrama, Madrid.
- Fernández, J. (2007). Escalas de masculinidad y feminidad: Estado actual de la cuestión. *Psicothema* 19, 3, 357.
- Flowers, P. y Buston, K. (2001). "I was terrified of being different": Exploring gay men's accounts of growing-up in a heterosexist society. *Journal of Adolescence*, 24, Pág.: 51.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad (volumen I).* México D.F. Ediciones Siglo XXI.
- Friedman, M.(2006). The impact of gender-role nonconforming behavior, bullying, and social support on suicidality among gay male youth. *Journal of Adolescent Health*. 38, Pág.: 621.
- Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGTB.* Madrid. FELGTB.
- Gallardo F. J. y Escolano V. M (2009). *Informe diversidad afectivo-sexual en la formación de docentes. Evaluación de contenidos en la Facultad de C.C. E. E. de Málaga.* CEDMA, Málaga.
- Garofalo, R.; Wolf, R. C; Kessel, S.; Palfrey, J. y Du Rant, R.H. (1998). The association between health risk behaviours and sexual orientation among a school-based sample of adolescents. *Pediatrics*, 101, Pág.: 859.
- Gehitu. Euskal Herriko Lesbiana, Gay, Transexual eta Bisexualen Elkarte. (2009). *Actitudes de adolescentes ante la diversidad afectivo-sexual. Resultados curso 2007-2008.* Gehitu, San Sebastián
- Generelo, J, Pichardo JI, *Comisión de educación de COGAM (2005). Homofobia en el sistema educativo.* Colectivo Gai de Madrid, Madrid.
- Godoy, A. y Franco, P. (2002). *Una Aproximación a la Homofobia desde la Perspectiva de Jóvenes Gays y Lesbianas de Madrid.* Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid. Madrid.

- González-Mendiondo, L. (2005). *La crisis de los cuidados en clave sexológica*. *Revista Española de Sexología*. 131-132 (Extra Doble).
- Green, R.; Barclay, J.; Hotvedt, M.; Garay, J. y Smith, L. (1986). *Lesbian mothers and their children: A comparison with solo parent heterosexual mothers and their children*. *Archives of Sexual Behaviour*, 15, Pág.: 167.
- Hershberger, S. y D'Augelli, A. (1995). *The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youths*. *Developmental psychology*, 31, Pág.: 65.
- Huebner, F. (2004). *Experiences of Harassment, Discrimination, and Physical Violence Among Young Gay and Bisexual Men*. *American Journal of Public Health*. 94, Pág.: 1200.
- Instituto Nacional de Estadística. I.N.E. (2004). *Encuesta de salud y hábitos sexuales. "Las conductas sexuales desde la perspectiva del S.I.D.A."* Extraído de <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/saludyhs03/saludyhs03.htm>.
- Jones, E.E.; Farina, A.; Hestrop, A. H.; Markus, H.; Millar, D. T. y Scout, R. A. (1984). *Social Stigma: The psychology of marked relationships*. Freeman. Nueva York.
- Kinsey, A.; Pomeroy, W. y Martin, L. (1948). *Sex Behaviour in Human Male*. W.B. Saunders. Londres. Traducción en castellano: *La Conducta Sexual del Hombre*. (1967) Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires.
- Klein, F.; Sekepof, B. y Wolf, T. J. (1985). *Sexual orientation: A multivariable dynamical process*. *Journal of Homosexuality* 11, Pág.: 39.
- Kosciw, J. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. Gay Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). Nueva York.
- Landarraitajaregui, J. (2000). *Homos y Heteros: Aportaciones para una teoría de la sexuación cerebral*. *Revista de Sexología* nº 97-98 (Extra doble).
- Lindsay, J. L.; Perlesz, A.; Brown, R.; McNair, R. y Vaus, D. (2006). *Stigma or Respect: Lesbian-parented Families Negotiating School Settings*. *Sociology*, 40, Pág.: 1059.
- Maccoby, E. E. (1995). *The two sexes and their social systems*. En P. Moen y colaboradores (eds): *Examining Lives in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development*. American Psychological Association. Washington, D.C.
- Meyer, I. (1995). *Minority Stress and Mental Health in Gay Men*. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, Pág.: 38.
- Meyer, I. (2003). *Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence*. *Psychological Bulletin*, 129, Pág.: 674.
- Meyer, I. H. y Dean, L. (1998). *Internalized homophobia, intimacy and sexual behaviour among gay and bisexual men*. En G. H. Merck (ed.): *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men and bisexuals*. Sage, Thousand Oaks, C. A.
- Morris, J. F.; Waldo, C. R. y Rothblum, E. D. (2003). *A model of predictors and outcomes of outness among lesbian and bisexual women*. *Journal of Orthopsychiatry*, 71, Pág.: 61.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and what We Can Do*. Blackwells. Oxford.
- Patterson, C. J. (1992). *Children of lesbian and gay parents*. *Child development*, 63, Pág.: 1025.
- Pearlin, P. (1999). *Stress and mental health: A conceptual Overview*. En A. V. Horwitz y T. L. Scheid (eds.): *A handbook for the study of mental health*. Cambridge University Press. Nueva York.
- Pettigrew, A. (1967). *Social evaluation theory. Convergences and applications*. En D. Levine (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press. Lincoln.
- Pichardo, J.I.; Molinuelo, B.; Rodríguez, P.O.; Martín, N. y Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Ayuntamientos de Coslada y San Bartolomé de Tirajana, Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales.
- Pilkington, N. W. y D'Augelli A. R. (1995). *Victimization of lesbian, gay and bisexual youth in community settings*. *Journal of Community Psychology*. 23, Pág.: 33.
- Platero, R. y Gómez E. (2007). *Herramientas para Combatir el Bullying Homofóbico*. Talasa, Madrid.
- Plöderl, M. y Fartacek, R. (2007). *Childhood Gender Nonconformity and Harassment as Predictors of Suicidality among Gay, Lesbian, Bisexual, and Heterosexual Austrians*. *Archives of Sexual Behavior*, 38, Pág.: 400.
- Poteat, E. y Espelage, C. (2005). *Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) scale*. *Violence and Victims*, 20, Pág.: 513.
- Price J. H. y Telljohann, S. K. (1991). *School counselor's perceptions of adolescent homosexuals*. *Journal of School Health*, 61, Pág.: 433.

- Quiles, N.; Betancor, V. y Rodríguez, R. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15, Pág.: 197.
- Renold, K. (2003). "If You Don't Kiss Me, You're Dumped": boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 55, Pág.: 179.
- Renold, K. (2002). Presumed Innocence: (Hetero) sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9, Pág.: 415.
- Reis, B. (1999). *They Don't Even Know Me! Understanding Anti-Gay Harassment and Violence in Schools*. Safe Schools Coalition of Washington State, Seattle.
- Rich, J. (1999). *El Mito de la Educación*. Editorial Debolsillo. Barcelona.
- Rivers, I. (2004). *Recollections of Bullying at School and Their Long-Term Implications for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals*. *Crisis*, 25, Pág.: 169.
- Rotheram-Borus M Hunter J Rosario M (1994). Suicidal Behavior and Gay-Related Stress among Gay and Bisexual Male. *Journal of Adolescent Research*, 9, Pág.: 498.
- Rubin, G. (1984). Reflexionando sobre el sexo. Notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C.; comp. *Placer y Peligro* (1989) Talasa, Madrid.
- Russell, S., Joyner, K. (2001). Adolescent Sexual Orientation and Suicide Risk: Evidence From a National Study. *American Journal of Public Health*, 91, Pág.: 1276.
- Russell, S., Sheif, H. y Truong, N.L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24, Pág.: 111.
- Russell, S. (2001). Same-sex romantic attraction and experiences of violence in adolescence. *American Journal of Public Health*, 91, Pág.: 903.
- Ryan, C. y Rivers, I. (2003). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth: victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health Sexuality*, 5, Pág.: 103.
- Saewyc, E. M.; Skay, C.; Pettingel, S. L.; Reis, E. A.; Bearinger, L.; Resnik, M.; Murphy, A. y Combs, L. (2006). Hazards of stigma: the sexual and physical abuse of gay, lesbian, and bisexual adolescents in the United States and Canada. *Child Welfare*, 85, Pág.: 195.
- Salmivalli, C. Kaukianen, A. y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, Pág.: 465.
- Sandfort, T. (2005). Sexual orientation and gender: stereotypes and beyond. *Archives of Sexual Behavior*, 34, 595.
- Sanz, S. (2003). Los caracteres sexuales terciarios: procesos de sexuación desde la teoría de la intersexualidad. *Revista de Sexología* nº 117-118 (Extra doble).
- Savin-Williams, R. C. (1994). Verbal and physical abuse as stressors in the lives of lesbian, gay male, and bisexual youths: associations with school problems, running away, substance abuse, prostitution, and suicide. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, Pág.: 261.
- Savin-Williams, R. (1998). The Disclosure to Families of Same-Sex Attractions by Lesbian, Gay, and Bisexual Youths. *Journal of Research on Adolescence*, 8, Pág.: 49.
- Seal, I. (2002). Same-sex attracted friendly environments- Working at inclusion in Schools-. Transcripción de Conferencia. Extraído de <http://www.ssafeproject.org/victoria/seal.html>.
- Sell, R. L. (1997). Defining and measuring sexual orientation: a review. *Archives of Sexual Behavior*, 26, Pág.: 643.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre Compañeros en la Escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia.
- Smith, K. T. (1971). Homophobia: A tentative personality profile. *Psychological Reports*, 29, Pág.: 1.091.
- Smith, P. K. (2000). What Good Schools can Do About Bullying. *Childhood*, 7, Pág.: 193.
- Soriano, S. (1993). Orientación del Deseo Homosexual: Un Análisis Retrospectivo de la Toma de Conciencia. Memoria de Licenciatura. Universidad de Salamanca.
- Soriano, S. (1999). *Cómo se Vive la Homosexualidad y el Lesbianismo*. Amaru Ediciones, Salamanca.
- Stader, D. L. y Graca, T. J. (2007). Student-on-Student Sexual Orientation Harassment: Legal Protections for Sexual Minority Youth. *The Clearing house*, 80, Pág.: 117.

- Stacey, J. y Birbatz, T. J. (2001). *Does the sexual orientation of parents matter?* *American Sociological Review*, 66, Pág.: 159.
- Storms, M. D. (1980). *Theories of sexual orientation.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, Pág.: 783.
- Telljohan, S. K. y Price, J. H. (1993). *A qualitative examination of adolescent homosexuals' life experiences: ramifications for Secondary School personnel.* *Journal of Homosexuality*, 26, Pág.: 41.
- Thurlow, C. (2001). *Naming the "outsider within": Homophobic pejoratives and the verbal abuse of lesbian, gay and bisexual high-school pupils.* *Journal of Adolescence*, 24, Pág.: 25.
- Turner, D.C. (1997). *Risky Sex: Gay Men and VIH.* Columbia University Press, Columbia.
- Waldo, C.R.; Hesson-McInnis, S. y D'Augelli, A. (1998). *Antecedents and Consequences of Victimization of Lesbian, Gay, and Bisexual Young People: A Structural Model Comparing Rural University and Urban Simples.* *American Journal of Community Psychology*, 26, Pág.: 307.
- Walter-Lang, D. (1994). *La Peur de l'Autre en Soi. Du Sexisme a l'Homophobie.* VLB. Montreal.
- Warwick, I. (2001). *Playing it safe: addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the U.K.* *Journal of Adolescence*, 24, Pág.: 129.
- Williams, T.; Connolly, J.; Pepler, D. y Carig, W. (2005). *Peer Victimization, Social Support, and Psychosocial Adjustment of Sexual Minority Adolescents.* *Journal of Youth and Adolescence*, 34, Pág.: 471.
- Williamson, I.S. (2000). *Internalized homophobia and health issues affecting lesbians and gay men.* *Health Education Research*, 15, Pág.: 97.
- Willson, I.; Griffin, C. y Wrefen, B. (2005). *Interaction with young people with atypical gender identity organization and their peers.* *Journal of Health Psychology*, 10, Pág.: 307.
- Young, R. y Sweeting, A. (2004). *Adolescent Bullying, Relationships, Psychological Well-Being, and Gender-Atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach.* *Sex Roles*, 50, Pág.: 525.

The image features a solid blue background. On the right side, there is a series of approximately seven white, concentric, curved lines that sweep from the top right towards the bottom left, creating a sense of motion and depth. These lines are of varying lengths and are positioned to frame the text on the right.

Cuadernos
plural



servicio extremeño de atención
a homosexuales y transexuales