

# DIVERSIDAD SEXUAL Y CONVIVENCIA

Una oportunidad  
educativa

**2015**

EDITORES:

José Ignacio  
Pichardo Galán

Matías  
de Stéfano Barbero

REALIZADO POR

Antropología  
:Diversidad  
y convivencia  
GRUPO DE INVESTIGACIÓN



CON LA COLABORACIÓN DE





## EQUIPO INVESTIGADOR

### José Ignacio Pichardo Galán

*Investigador principal y coordinación*

Profesor Dpto. de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid.

### Matías de Stéfano Barbero

*Coordinación ejecutiva*

Antropólogo Social, CONICET / Universidad de Buenos Aires.

### Mercedes Sánchez Sainz

Profesora Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid.

### Luis Puche Cabezas

Investigador del Dpto. de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid.

### Belén Molinuevo Puras

Profesora en la Universidad de Syracuse en Madrid y miembro del Área de Educación FELGTB.

### Octavio Moreno Cabrera

Profesor de Educación Secundaria y miembro de la Asociación Transformarse para Transformar.

### Han colaborado en la realización de la investigación (trabajo de campo y registro de datos):

Clara Álvarez del Valle, Rubén Benito Muñoz, Cristina Fernández Corbacho, Miguel Ángel López Sáez, Eustaquio Macías Silva, María Laura Martín Chiappe, José Antonio Martín Vela, Ruth Molinuevo Puras, Claudia Mora Prados, Laura Muelas de Ayala, Mara Nieto González, Alicia Ortega Cerezo, Marco Palencia Barragán y Celia Sánchez Jiménez.

### Han coordinado la investigación en sus centros educativos:

David Calzado (IES Ponce de León), Isabel María Carracedo (CEIP Federico García Lorca), Roberto Castro (IES Las Breñas), María del Carmen Devesa (IES Pío Baroja), Marta de Diego Ruiz (IES Ciudad Escolar), Víctor Díez Mazo (CEIP Valdés Leal), Julián Dovalo Arauzo (Santa Cristina FUHEM), María José García (CEIP Duque de Alba), Luis García Sánchez (IES Cabo Blanco), Nieves Gascón Navarro (Lourdes FUHEM), M.ª Ángeles González Martín (IES Juan de Mairena), Juan Manuel Grilo Reina (IES Caballero Bonald), Yolanda Herranz Gómez (IES Jimena Menéndez Pidal), Ricarda López González (IES Caballero Bonald), Fernando Mazo Gautier (Lourdes FUHEM), Ángela Molina Bernádez (CEIP Andalucía), M.ª Luisa Montero García-Celay (IES Carmen Martín Gaité), M.ª del Carmen Patricio Sotillos (IES Juan de Mairena), Renate Rabes Berendes (IES Virgen de la Paz), Amparo Rodríguez Jordá (IES Carpe Diem), Pedro Octavio Rodríguez Medina (IES Amurga) y Chema Salguero (IES Juan de la Cierva).

ISBN: 978-84-608-4969-8

Pichardo Galán, J.I.; De Stéfano Barbero, M. (eds.) (2015)  
*Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa.*  
Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

### Han realizado sus prácticas en el marco de esta investigación:

Zhaida Arillo Rabaneda, Almudena Ayuso Mora, José Javier García-Quismondo Jiménez, Cristina Gascón Conde, Megan Ortega Jiménez, Natalia Mª Pérez González, Beatriz Pérez Martínez, Cristina Tajuelo Martín, Ana Isabel San Martín Estar e Ivonne Katherine Velásquez Looor.

### Maquetación y edición:

Magdalena Fumagalli · fre

### Agradecemos su colaboración para llevar a cabo esta investigación a:

Uge Sangil, Jesús Generelo, Jennifer Rebollo, Raúl Noales y Nayra Marrero (FELGTB), Raúl de la Torre (Google), Yolanda Herránz y Belén de la Rosa (Asociación Transformarse para Transformar), April Guasp (Stonewall UK), María José Hinojosa Pareja y Esther Martínez Perales (Colectivo Gamá), Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria. Profesorado, equipos directivos, personal y alumnado de todos los centros educativos que han facilitado la distribución y respuesta de los cuestionarios y/o han colaborado en la realización de talleres.

# Índice

05	<b>Prólogo</b> - FELGTB	29	3.4. Diversidad sexual en las aulas
06	<b>Prólogo</b> - Google	30	3.5. Percepción de discriminaciones homófobas
07	<b>Prólogo</b> - Asociación Transformarse para Transformar	33	3.6. Respuesta a las discriminaciones homófobas
<b>09</b>	<b>1. INTRODUCCIÓN</b> José Ignacio Pichardo Galán	36	3.7. Abordaje de la diversidad sexual
<b>12</b>	<b>2. UNA MIRADA INTERNACIONAL A LAS BUENAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO FRENTE A LA HOMOFOBIA.</b> Belén Molinuevo Puras	39	3.8. Recursos
14	2.1. La perspectiva internacional: una cuestión de derechos humanos	42	3.9. Formación del profesorado
15	2.2. Estudios de Estados Unidos	45	3.10. Conclusiones
18	2.3. Estudios de Reino Unido	<b>46</b>	<b>4. LAS DIVERSIDADES Y LA DIFERENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA</b> Mercedes Sánchez Sáinz
20	2.4. Estudios de Irlanda	47	4.1. Participantes
20	2.5. Conclusiones	47	4.2. Metodología
<b>21</b>	<b>3. DIVERSIDAD SEXUAL Y CONVIVENCIA: PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO.</b> José Ignacio Pichardo Galán y Octavio Moreno Cabrera	48	4.3. EDUCACIÓN INFANTIL
24	3.1. Ambiente de convivencia percibido en los centros	48	4.3.1. Quiénes lo pasan peor en el cole
25	3.2. Motivos de discriminación entre el alumnado	49	4.3.2. Diversidad familiar
27	3.3. Discriminación hacia el profesorado	50	4.3.3. Nos ponemos las gafas de género
		51	4.4. EDUCACIÓN PRIMARIA
		51	4.4.1. Quiénes lo pasan peor en el cole
		55	4.4.2. Diversidad familiar
		58	4.4.3. Nos ponemos las gafas de género
		61	4.5. Los centros educativos ante la diversidad sexual
		62	4.6. Conclusiones

# Índice

<b>63</b>	<b>5. EL ALUMNADO DE SECUNDARIA ANTE LA DIVERSIDAD SEXUAL</b> José Ignacio Pichardo Galán y Matías de Stéfano Barbero	
65	5.1. Ambiente de convivencia percibido en los centros	
67	5.2. Motivos de insulto y exclusión	
73	5.3. Contexto en que se producen los insultos, burlas y discriminaciones	
74	5.4. Respuesta frente al insulto y la exclusión	
77	5.5. Diversidad sexual en las aulas	
80	5.6. Conclusiones	
<b>82</b>	<b>6. LA DISCONFORMIDAD DE SEXO-GÉNERO COMO FUENTE DE DISCRIMINACIÓN ESCOLAR: VARIANTES DE GÉNERO (TRANSEXUALES, TRANSGÉNERO, QUEER) EN LAS AULAS</b> Luis Puche Cabezas	
84	6.1. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	
84	6.1.1. Perfiles de sexo-género del profesorado	
85	6.1.2. Transgresiones de género y procesos de discriminación entre pares	
86	6.1.3. Actitudes y recursos del profesorado ante la posibilidad trans	
88	6.1.4. Estudiantes trans: estimación de frecuencia y descripción de casos reales	
91	6.1.5. ¿Cuándo empezar a hablar del no-binarismo de género y de la transexualidad?	
92	6.2. LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO	
92	6.2.1. Perfiles de sexo-género del alumnado	
92	6.2.2. La diversidad de género como fuente de discriminación: frecuencia y contextos	
94	6.2.3. Respuestas ante la transfobia por parte de quienes la sufren	
97	6.3. Conclusiones	
<b>98</b>	<b>7. CONCLUSIONES</b> José Ignacio Pichardo Galán	
<b>101</b>	<b>8. BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>105</b>	<b>9. ANEXO METODOLÓGICO</b> José Ignacio Pichardo Galán y Matías de Stéfano Barbero	
<b>108</b>	<b>10. MATERIAL AUDIOVISUAL COMPLEMENTARIO</b>	



## PRÓLOGO FELGTB

Ya son numerosos los estudios realizados en España en torno a la diversidad sexual en los centros educativos desde diferentes perspectivas y metodologías. Todos ellos, sin excepción, dibujan el mapa educativo de un país en constante evolución hacia el respeto a la diferencia pero con muchas, demasiadas, sombras. Esas sombras albergan espacios de exclusión, desigualdad, injusticia, incluso violencia y riesgo de fracaso escolar o de autolesión. Hablamos, pues, palabras mayores.

Esta línea de estudios ha sido posible, con más que deficiente compromiso de las administraciones públicas, merced a la colaboración de las organizaciones LGTB con la universidad. Los resultados están a la vista y, como poco, han logrado iniciar una línea de investigación inédita hasta 2005 en nuestro país, así como poner sobre la mesa una problemática hasta entonces completamente invisible e invisibilizada. Se ha conseguido incluso insertar el acoso por orientación sexual e identidad de género en las agendas de algunos sindicatos, partidos políticos, organizaciones de defensa de los derechos humanos, organizaciones educativas. Incluso en algunas administraciones responsables del sistema educativo (las menos).

Por eso es de alabar este nuevo paso que se inicia con este estudio, el de la colaboración también con la empresa privada. Porque esta no puede permanecer al margen de lo que sucede en la sociedad de la que forma parte. “Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa” es un trabajo que era necesario. No solo porque todavía quedan muchos aspectos por investigar, muchos matices que dibujar y que aprender a detectar, sino porque, dados los resultados que hemos encontrado en los últimos años, es preciso hacer un seguimiento constante, ejercer observación permanente de la evolución. Es imprescindible saber si las

experiencias pedagógicas que se están implementando -nuevamente de forma casi paralela al currículo oficial- están funcionando de modo positivo a mejorar la convivencia en nuestras aulas.

Cuando estudios como el que aquí presentamos alertan de que la población LGTB está especialmente expuesta a sufrir violencia psicológica y/o física en las escuelas y que eso le puede llevar a plantearse el suicidio en mayor proporción que el resto de alumnado, no podemos bajar la guardia, tenemos que seguir trabajando hasta reducir unas cifras, unas realidades, intolerables. Desde FELGTB entendemos que esta es una de nuestras líneas estratégicas básicas e irrenunciables. Esperamos contar en nuestro camino cada vez con más aliados como en esta ocasión que ha dado lugar a este extraordinario y apasionante informe cuya lectura recomendamos encarecidamente a cualquier persona a la que le preocupe el estado de nuestro sistema educativo.

**Jesús Generelo Lanaspá**, Secretario General de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB).

## PRÓLOGO GOOGLE

Desde muy temprana edad y hasta la edad adulta, el ritmo de la vida de los jóvenes lo marca, en su mayor medida, la escuela o el instituto. Que los centros educativos, además de impartir los conocimientos básicos para que se desenvuelvan en el mundo, deben ser lugares que contribuyan al desarrollo personal de los alumnos, está fuera de toda duda. Por eso sobrecoge leer en este informe que las escuelas son a veces espacios hostiles para algunos jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transexuales (LGBT).

El trabajo de investigación que tiene ahora en sus manos, coordinado por el profesor José Ignacio Pichardo de la Universidad Complutense de Madrid, es pionero en estudiar la diversidad sexual en centros educativos españoles con docentes en activo, y un dato muy llamativo que se desprende al leerlo es que la aceptación de los demás, con sus diferencias y preferencias, es un principio que aún está lejos de cumplirse siempre.

El primer paso para resolver este grave problema es conocerlo bien y comunicarlo. En el ADN de Google está hacer accesible la información a todos y este trabajo sobre la diversidad en las aulas responde perfectamente a esa misión arrojando luz sobre un tipo de rechazo contra los jóvenes que persiste, si bien la situación ha mejorado sustancialmente en los últimos años.

Esta información y sus conclusiones son ya una excelente herramienta de trabajo para que profesores, alumnos, padres y tutores hablen de este problema que hace infeliz a muchos niños, niñas y adolescentes.

Desde su creación, Google se ha manifestado abiertamente en favor de la diversidad sexual y han sido muchos los proyectos organizados y/o

financiados por la compañía, en un gran número de países, para promover el entendimiento y la tolerancia dentro y fuera de la compañía. Los propios empleados desempeñan un papel activo en este proceso porque son los primeros en tomar la iniciativa y son ellos los que proponen qué proyectos respaldar o en qué acciones involucrarse.

Este trabajo es un paso decidido en el camino para construir un mundo más respetuoso con las diferentes tendencias sexuales. Seguiremos colaborando con el profesor José Ignacio Pichardo y su equipo para dar a conocer esta lacra y para que se hable de ella entre alumnos, profesores y padres, con el fin de que los jóvenes se puedan desarrollar en un entorno donde no se sientan rechazados, discriminados o amenazados. Sólo si nos sentimos aceptados y respetados podemos dar lo mejor de nosotros mismos.

**Raúl de la Torre, Google.**

**PRÓLOGO****ASOCIACIÓN TRANSFORMARSE  
PARA TRANSFORMAR**

Muchos trabajos de investigación en las ciencias sociales dan luz a una realidad que ya intuimos. Sin embargo, el valor de las mismas es que los datos se imponen y, alejándose de percepciones subjetivas, muestran hechos. Es el caso de la presente investigación que revela que el acoso escolar por homofobia y transfobia es un hecho en los contextos educativos españoles.

La historia nos muestra que los cambios legislativos o el reconocimiento jurídico no son suficientes para conseguir un cambio real en el camino hacia la igualdad. La igualdad de género no se logró con cambios legislativos, prevaleciendo aún hoy costumbres y actitudes machistas. Del mismo modo, la aceptación social de la diversidad sexual y la igualdad de trato entre personas con diferentes orientaciones sexuales no se ha logrado con los avances legislativos en la equiparación de derechos. Al cambio legislativo tiene que acompañar un cambio de valoraciones y de actitudes, para el que, por supuesto, es fundamental el papel de la educación.

Si el objetivo principal de la educación, como creemos, es ayudar y permitir a cada persona realizarse según su potencial singular, es preciso nombrar y mostrar otras posibilidades humanas que vayan más allá de los modelos que ofrecen los medios de comunicación y que abran puertas a la aceptación y respeto a la diversidad. En este sentido, nos parece necesario el trabajo en el aula sobre la diversidad sexual, los diferentes modelos de familia, los distintos modos de expresar el género, nuevas masculinidades y nuevas formas de entender y expresar la feminidad, así como una valoración de la diferencia y la singularidad humana. No en vano, esta investigación muestra la relación entre la intervención en el aula con talleres y propuestas educativas sobre la diversidad -sexual, de

género y otras- y la percepción positiva de la misma, así como la disminución de la discriminación por razón sexista y homofóbica.

Favorecer un crecimiento humano en todas sus potencialidades sólo es posible en ambientes igualitarios en los que haya un absoluto respeto a la dignidad humana y a la diversidad, donde cada cualidad humana se valore sin estigmatizaciones ni dolorosos rechazos. Los centros educativos, las aulas, tienen el reto de transformarse en estos espacios inclusivos de la diversidad. Más allá de las políticas educativas, que por supuesto han de ser inclusivas e igualitarias, generar contextos seguros e inclusivos para la totalidad del alumnado en el sistema educativo es responsabilidad de las personas que participamos en él. Cualquier persona que se dedique a la docencia, lo haga desde la asignatura que lo haga, tiene que hacerse cargo de su papel en el sistema como generador de estos contextos.

Como es obvio, la detección de la homofobia y de otras formas de exclusión así como la intervención para paliarla depende en gran medida de la formación y los recursos del profesorado. Esta investigación tiene el valor de incluir la visión del profesorado y sus formas de intervención, lo que ha llevado a los docentes participantes a una autorreflexión, a reflexionar sobre las posibles intervenciones, así como sobre su propia actitud, diferenciando entre buenas y malas prácticas. Según la percepción del profesorado se muestra en la investigación una constante necesidad de formación. Sin ella, el profesorado no se atreve a intervenir en casos de homofobia y transfobia, se siente inseguro. A veces su falta de formación, ni siquiera le permite tratar en el aula cuestiones emocionales o referidas a la sexualidad. Y es que para todos estos temas se necesita formación específica.

A veces no vemos y no intervenimos, otras banalizamos los hechos que suceden en el aula; a veces reproducimos patrones de conducta de forma inconsciente, otras permitimos comportamientos con el silencio. Percibimos los conflictos en el aula desde nuestros propios prejuicios y desconocimiento. Aprender a ver, a detectar, en el aula y en nosotros mismos, y a intervenir con diferentes prácticas exige una formación permanente del profesorado, que va más allá de conocer técnicas pedagógicas. Una formación del profesorado, menos técnica y más humanista, centrada en el desarrollo humano del profesorado y en descubrir la necesidad de ponerse al servicio del crecimiento humano del alumnado, más allá de los contenidos de su asignatura. Una formación que es trabajo personal y de autoconciencia, que nos permita ver-nos para ver también lo que transmitimos de forma inconsciente. Por este tipo de formación apostamos desde la Asociación Transformarse para Transformar, una formación que apunte a la transformación social, partiendo de un proceso de transformación personal.

Del mismo modo, desde la Asociación Transformarse para Transformar fomentamos la investigación social que pone su mirada en la transformación de comportamientos y actitudes para una convivencia pacífica e igualitaria. Los resultados de este tipo de investigación-acción no sólo visualizan y ponen de manifiesto una realidad, sino que nos ayudan a comprender sus causas para poder prevenir y evitar. Entendemos que la presente investigación es ya una acción para el cambio social en cuanto que su propia metodología ha sido una intervención en los espacios educativos para su transformación. Los participantes, tanto el alumnado como el profesorado, sensibilizado o no, se han visto obligados a tomar conciencia de hechos y actitudes, a veces invisibilizadas o negadas en el

espacio educativo, a analizar sus causas y a reflexionar sobre la propia actitud al respecto. Por todo ello, nos es grato presentar e invitar a la lectura de esta investigación en la que desde nuestra asociación hemos colaborado de forma activa.

**Yolanda Herranz Gómez**, Profesora de Educación Secundaria y Presidenta de la Asociación Transformarse para Transformar.

**01**

# Introducción

JOSÉ IGNACIO PICHARDO GALÁN

**E**l llamado bullying homofóbico siempre ha estado presente en los centros educativos. Sin embargo, hace casi una década, esta realidad no era tenida en cuenta en nuestro país ni en los estudios generales sobre acoso escolar ni en las medidas que se proponían para abordarlo. En el año 2004, la Comisión de Educación del Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) puso en marcha la primera investigación sobre la situación de la diversidad sexual en las aulas: *Homofobia en el sistema educativo* (Generelo y Pichardo, 2006); a la que siguieron otras realizadas conjuntamente con la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). Estos estudios iban poniendo de manifiesto la persistencia de la discriminación de carácter homófobo y tránsfobo en los centros escolares (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008; Pichardo, 2009; Garchitorena, 2009; Generelo, 2012; Moreno y Puche, 2013).

No será hasta el año 2010 cuando una institución pública de la administración del estado, el Instituto de la Juventud, encargue al Centro de Investigaciones Sociológicas la primera investigación sobre el respecto a la diversidad sexual entre adolescentes y jóvenes. Tanto en la investigación cualitativa (Santoro, Gabriel y Conde, 2010) como en los resultados publicados del sondeo realizado con 1.411 entrevistas a jóvenes de entre 15 y 29 años, se hace referencia a la educación como uno de los espacios más relevantes para el bienestar de este colectivo (INJUVE, 2011). Este estudio confirma algo que ya apuntaban los mencionados anteriormente: que en España el conjunto de jóvenes y estudiantes que presentan actitudes abiertamente homofobas es minoritario. Sin embargo, este colectivo sigue imponiendo su ley en buena

parte de las aulas y centros educativos ante la pasividad del resto del alumnado y el profesorado. Ese mismo año 2010, el British Council publicó los resultados de su encuesta paneuropea sobre acoso escolar, realizada entre más de 4.200 estudiantes (12-18 años) de 11 países europeos, y en la que se señalaba la orientación sexual como el principal motivo de acoso entre estudiantes.

En este momento, se hacía necesario un nuevo trabajo que pudiera dar cuenta de los cambios que han tenido lugar en los centros educativos de nuestro país ocho años después de la aprobación de las leyes que promueven la igualdad legal del colectivo LGBT (matrimonio igualitario y ley de identidad de género). La investigación debería posibilitar también el abordaje de algunas cuestiones que no habían sido tenidas en cuenta en estudios anteriores, como las actitudes y prácticas del profesorado en activo ante la diversidad sexual. Esos fueron los primeros objetivos que guiaron la puesta en marcha de esta investigación a los que se unió la intención de comparar las percepciones y actitudes de profesorado y alumnado respecto a la diversidad sexual y el acoso escolar de carácter homófobo. Estimamos, así mismo, que convendría poner en contexto este tipo de acoso conjuntamente con otros tipos de discriminaciones que también tienen lugar en espacios escolares, como las de carácter racista o aquellas que tienen que ver con el aspecto físico, la clase social y otros posibles motivos de burla o exclusión.

Debido a los importantísimos recortes que han venido sufriendo los fondos públicos destinados a la investigación en general y a la investigación de carácter social en particular, nos planteamos desde el primer momento un acercamiento

basado en la colaboración solidaria y generosa tanto de docentes y centros, como de un nutrido grupo de personas voluntarias, activistas de asociaciones LGBT y estudiantes en prácticas que han aportado su tiempo, su trabajo, sus redes de contactos y sus conocimientos para sacar adelante este proyecto. Existían, no obstante, una serie de gastos ineludibles derivados del trabajo de campo que han podido afrontarse gracias al apoyo económico de la filial española de la empresa Google. Hemos contado, así mismo, con el soporte logístico y organizativo tanto de la FELGTB como de la Asociación Transformarse para Transformar y del Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Desde el equipo investigador queremos mostrar nuestro agradecimiento a todas estas instituciones, colectivos e individuos, sin cuya ayuda este estudio no hubiera siquiera podido ponerse en marcha.

La investigación se comenzó a diseñar en julio de 2012, momento en el que se optó por una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa. El trabajo de campo se llevó a cabo en los primeros meses de 2013 y se recibieron 250 cuestionarios completados por docentes de toda España y 3.236 cuestionarios completados por estudiantes de secundaria y bachillerato. En el caso de la educación infantil y primaria, se utilizaron técnicas etnográficas para acceder al alumnado de estos niveles educativos ya que, debido a su edad, se consideró más adecuado el uso de técnicas alternativas al cuestionario. Tanto las guías de observación como los cuestionarios fueron elaborados conjuntamente por todo el equipo de investigación. Sin embargo, el análisis de los datos y la posterior escritura del texto final se han realizado de forma independiente por las personas responsables de cada

capítulo. Por este motivo, se ha respetado el estilo y el acercamiento desde el que cada miembro del equipo interdisciplinar ha abordado su interpretación de los datos. No nos extendemos en cuestiones de metodología, ya que pueden ampliarse en el anexo al final de este informe.

A pesar de que el término homofobia tiene el riesgo de ser conceptualizado como un rechazo irracional individual (una fobia), lo hemos utilizado como instrumento de análisis ya que consideramos aquí la homofobia como una construcción social que aprendemos y reproducimos culturalmente. Entendemos la homofobia como el rechazo, censura, exclusión, discriminación o violencia de cualquier tipo que desde las instituciones, las estructuras sociales y las personas individuales se dirigen contra las personas que se saltan las normas de género así como contra las personas que sienten atracción y deseo sexual por personas de su mismo sexo. Se incluyen, pues, en esta definición distintos tipos de homofobia que encontramos tanto en la sociedad en su conjunto como en los espacios escolares: la lesbofobia (contra mujeres lesbianas), la bifobia (contra personas bisexuales) y la transfobia (contra personas transexuales y transgénero). Cada uno de estos tipos presenta especificidades que han sido tratadas con más detalle en otras publicaciones (Pichardo, 2012). En cualquier caso, y como veremos más adelante, conviene dejar claro que no sólo las personas y el alumnado que pertenece a minorías sexuales (LGBT) está expuesto a sufrir las consecuencias de la homofobia, sino también las personas heterosexuales.

Comenzamos nuestro trabajo con una revisión de investigaciones similares llevadas a cabo en otros países del mundo

que incluían al profesorado. Dirigimos así nuestra mirada al contexto anglosajón, donde encontramos diversos trabajos que han servido de inspiración y guía para nuestros propios cuestionarios. Iniciamos este informe con un primer capítulo, escrito por Belén Molinuevo Puras, dedicado a realizar una pequeña revisión panorámica de algunos de estos estudios que nos proveen de un marco internacional, con paradas en Estados Unidos, Reino Unido e Irlanda.

A continuación, José Ignacio Pichardo Galán y Octavio Moreno Cabrera presentan los resultados cuantitativos del cuestionario planteado al profesorado. Su análisis se centrará en el ambiente de convivencia que se percibe en los centros, las causas que generan situaciones de discriminación y, específicamente, en la gestión de la diversidad sexual en los centros educativos. Se recogen también algunos ejemplos de buenas prácticas para abordar esta cuestión y la acogida que han tenido.

En el capítulo cuarto, Mercedes Sánchez Sáinz divide por niveles educativos su descripción de los resultados del trabajo de observación participante: educación infantil y educación primaria. Se revisan aquí no sólo los motivos de insultos en estas primeras etapas del recorrido educativo formal, sino también la percepción de la diversidad familiar y de las diferencias de género. El capítulo se cierra con un análisis de las acciones que ante la diversidad sexual toman, o no, los centros educativos visitados.

El capítulo siguiente pone su mirada sobre el alumnado de secundaria: tanto sus percepciones sobre la convivencia en los centros, en general positiva, como las características

personales que pueden conllevar exclusión, burlas o insultos, así como los sentimientos que estas circunstancias comportan. José Ignacio Pichardo Galán y Matías de Stéfano Barbero analizan los escenarios en los que tienen lugar estas situaciones y la respuesta que se da a las mismas. Por último, se sitúa el foco en la diversidad sexual; no solo en el rechazo que las minorías sexuales generan en un pequeño grupo de alumnos y alumnas, sino también en los avances que se han producido en la aceptación por parte de las personas más jóvenes de nuestro país.

Cierra el estudio un capítulo específico sobre las personas que Luis Puche Cabezas, autor de este apartado, denomina “variantes de género” siguiendo la terminología propuesta por Kim Pérez (2013). Es decir, todas aquellas que no encajan en los roles de género tradicionales, que transitan de un lado al otro del binarismo hombre-mujer y masculino-femenino o que simplemente ponen en cuestión esta dicotomía. Se incluye aquí a los chicos y chicas transexuales, transgénero y queer. En este último epígrafe se revisan las perspectivas del profesorado y del alumnado sobre lo que implica en el contexto escolar semejante reto al sistema sexo-género hegemónico.

Cada uno de estos capítulos se puede leer de forma independiente, según los intereses de quién lee este informe, e incluye un apartado final que recoge las principales ideas de cada uno de ellos. Asimismo, se ha redactado un apartado final de conclusiones generales en el que se recogen aquellas ideas que aparecen de manera transversal a lo largo de este informe y constituyen las que consideramos las aportaciones más relevantes del presente estudio.

**02**

Una mirada  
internacional a las  
buenas prácticas del  
profesorado frente  
a la homofobia

BELÉN MOLINUEVO PURAS



La visibilidad y normalización de la diversidad sexual en los entornos educativos es una asignatura pendiente en nuestro país y en casi todo el mundo. El cambio se ha iniciado, pero queda mucho trabajo por hacer, ya que nos hallamos en un proceso de transformación continuo, con avances y retrocesos. Los estudios que se han realizado a nivel internacional sobre la diversidad sexual en el ámbito escolar suponen un referente para nuestro país. No sólo porque dan nuevas claves de comprensión y de análisis de la homofobia y la transfobia<sup>1</sup>, sino porque son en muchos casos un ejemplo de realidades sociales transformadas por las buenas prácticas en los centros de enseñanza.

Asociaciones y entidades de países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido o Bélgica, han realizado un importante esfuerzo por conocer con datos la situación durante la etapa educativa de aquellos y aquellas jóvenes que son lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT). Estos estudios muestran unas causas y manifestaciones muy similares, pero también variaciones porcentuales en cada país que abren interrogantes sobre las causas de estas diferencias. La pregunta planteada hace unos años de si es seguro ser LGBT en la escuela ha sido respondida internacionalmente de forma unánime con un no: estudiantes heterosexuales y no heterosexuales sufren homofobia a diario en las escuelas.

La visión del profesorado ha sido el siguiente paso para mostrar cómo se vive la diversidad afectiva y de género en las escuelas. El personal docente juega un papel fundamental para que se continúen permitiendo determinados comportamientos o que se erradiquen las actitudes homófobas.

Este capítulo repasará un panorama internacional de actitudes, actuaciones y dificultades que manifiestan los docentes que (en países como Estados Unidos, Reino Unido o Irlanda) son ejemplo de trabajo por la diversidad en el ámbito educativo. Este recorrido se centrará, pues, fundamentalmente en estudios en los que se ha incluido la actuación y la perspectiva del profesorado.

---

1. En relación a la utilización de la palabra “homofobia” en esta revisión de estudios realizados a nivel internacional, varias entidades explican que cuando se nombra la homofobia en términos generales, y por cuestiones de practicidad, se incluye la transfobia en el concepto; especialmente cuando esta es percibida como una cuestión de orientación sexual (por confusión) o como una trasgresión de género. Sin embargo, dado su carácter específico, en este estudio creemos que la transfobia necesita tratarse en un epígrafe aparte.

## 2.1 LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL: UNA CUESTIÓN DE DERECHOS HUMANOS

En verano del 2013, la Asociación Internacional de Jóvenes LGBT (IGLYO por sus siglas en inglés) dedicó una edición especial de su publicación anual al bullying homóforo (IGLYO, 2013). En este monográfico se condensa el trabajo a nivel mundial de distintos grupos pro derechos LGBT. Comparando los distintos resultados sobre niveles de homofobia percibidos en las escuelas a nivel europeo, IGLYO mostró que el sesenta y uno por ciento de los jóvenes LGBT en Europa han experimentado el prejuicio o la discriminación en la escuela. Además de esto, se destaca que en toda Europa las escuelas se perciben como los espacios más hostiles para los jóvenes LGBT, superando a la familia (51,2%), la comunidad (37,7%) y el círculo de amigos (29,8%) (IGLYO, 2007). La perspectiva utilizada por esta organización es indiscutible: la necesidad de detener el acoso escolar homóforo en los centros educativos es una cuestión de derechos humanos, porque impide una educación en igualdad, que es uno de los derechos reconocidos internacional e incuestionablemente. Incluyendo la perspectiva legal y la experiencia del profesorado entre otras muestras, IGLYO continúa así el trabajo presentado en 2012 por la UNESCO.

Con la publicación llamada *Respuestas del sector educativo al bullying homofóbico* la UNESCO decidió incluir dentro de una serie de publicaciones sobre educación para la salud el tema de la homofobia (UNESCO, 2012). ¿Por qué? Porque al estudiar la problemática del rechazo social que viven las

personas con VIH, tema de investigación en los años precedentes, se encontraron con que la homofobia estaba presente de forma indisoluble. De modo que los problemas se remontaban a mucho antes en el recorrido personal y afectaban a otro sector fundamental, la educación.

La propuesta de la UNESCO se centró en primer lugar en hacer un repaso de los estudios realizados a nivel internacional sobre la situación de la juventud LGBT y de las causas de la homofobia y la transfobia. En segundo lugar, se interesó por describir ejemplos de buenas prácticas de diversas escuelas y centros educativos en distintas partes del globo.

Los elementos que tanto la UNESCO como IGLYO han utilizado para entender los niveles de homofobia han sido los siguientes: las políticas específicas que el centro educativo tiene para prevenir y actuar ante la homofobia; si los planes de estudio son inclusivos respecto a la diversidad sexual y su implementación; con qué apoyos cuentan las y los estudiantes; y la posible existencia de asociaciones y coaliciones LGBT en el centro educativo. Estos baremos han sido utilizados por otras entidades en distintas partes del mundo con anterioridad, y parecen asentar una perspectiva común de trabajo.

Los resultados generales de esta publicación de la UNESCO muestran que una alta proporción de estudiantes lesbianas, gays y bisexuales informaron vivir bullying homóforo en todas partes del mundo. Algunos países en los que más de la mitad lo percibía así fueron Chile (68%), Guatemala (53%), México (61%) y Perú (66%). En Brasil, más del 40% de los hombres adultos homosexuales indicaron que habían sido agredidos físicamente cuando estaban en la

escuela. Como ejemplos graves de homofobia, en Sudáfrica, lesbianas y gays reseñaron sufrir altos niveles de abuso verbal, físico y sexual en la escuela, principalmente por parte del alumnado, del profesorado y también desde la dirección de su centro educativo. El 10% decía haber sufrido violencia sexual, número que destaca en este país más que en otros. Se encontraron evidencias de acoso homóforo que no se había detectado en estudios anteriores sobre acoso escolar en este país por no haberse incluido en las herramientas de análisis de investigaciones previas sobre esta temática en el sector educativo.

Un problema de la presentación de datos a nivel internacional es que no se puede hacer siempre una comparación entre países, ni una extrapolación a nivel internacional, ya que los datos y las proporciones que se encuentran entre los encuestados son diferentes y podría implicar sesgos. Por otro lado, los datos vienen de diferentes muestras y se han utilizado diferentes herramientas de recolección de los mismos. Esto dificulta enormemente el poder hacer una abstracción general a nivel mundial, por lo que las variables son distintas y también las interpretaciones.

La conclusión primera que se puede sacar de esta diversidad de resultados es que se están haciendo esfuerzos internacionales para afrontar el acoso homóforo y que dichos esfuerzos incluyen explícitamente el trabajo del profesorado. La UNESCO está realizando una serie de encuentros sobre homofobia en la educación en los que ha destacado la cuestión sobre la que las entidades pro derechos LGBT han insistido en los últimos años: la formación del profesorado es fundamental para la lucha contra la homofobia

y la transfobia. Uno de los problemas fundamentales que se muestra en distintos estudios es que los docentes o no tienen la formación necesaria para saber detectar o tratar las situaciones de acoso homóforo, o parten de percibir las desde sus propios prejuicios y desconocimiento.

Haciendo también hincapié en el aspecto de los derechos humanos, la entidad Educación Internacional (EI por sus siglas en inglés) presentó en el congreso mundial del grupo LGBT del Sindicato de Profesores en Suecia (Läraryrbundet) un informe trienal sobre los derechos del profesorado LGBT (Education International, 2007). En este informe se plantea que la protección de los derechos y libertades fundamentales garantizados por el Convenio Europeo de Derechos Humanos no se hace cumplir, ya que -al igual que en muchas partes del mundo- la homofobia cultural prevalece y las normas sociales o códigos de conducta que existen legitiman la opresión que causa. Como consecuencia, las personas ocultan su orientación sexual y/o identidad de género. El resultado es que la violencia contra las personas LGBT permanece con frecuencia invisible, sin demostrarse y en última instancia, queda impune. En palabras de esta Federación, “esta situación muy rara vez provoca el debate público y la indignación popular” (Education International, 2007).

## 2.2 ESTUDIOS DE ESTADOS UNIDOS

En Estados Unidos, la Red Educativa de Gays, Lesbianas y Heterosexuales (GLSEN por sus siglas en inglés) presenta regularmente informes de encuestas nacionales sobre lo que han venido a denominar el “clima escolar”. Estos informes, los más amplios y completos numéricamente a nivel mundial, muestran cómo los estudiantes LGBT experimentan un acoso generalizado, pero también cómo los recursos y apoyos basados en actuaciones en la escuela están marcando la diferencia en positivo.

Entre los estudios que incluyen la perspectiva de docentes, GLSEN presentó en 2005 el estudio *De las burlas al tormento: clima escolar en Estados Unidos. Encuestas a estudiantes y docentes* (Harris Interactive and GLSEN, 2005). Este trabajo se planteó desde la premisa de que el ambiente general o clima de una escuela se establece por los comportamientos y actitudes del alumnado, de docentes y del resto del personal escolar, así como por las políticas oficiales de la escuela. Por lo tanto, una forma fundamental de conocer el clima escolar sería estudiando los niveles de acoso que vive el alumnado. Un acoso en la escuela entendido en sus diversas formas, desde verbal hasta físico, aunque el acoso físico es mucho menos habitual. Un aspecto destacado en estos estudios es que los y las estudiantes que son acosados pueden serlo por características personales percibidas o reales. Estas características van desde la apariencia física, raza o etnicidad, religión, poder adquisitivo, capacidad física o intelectual, cuestiones de género y orientación sexual.

Por supuesto, a veces el acoso puede ocurrir sin motivo aparente.

La pregunta que se quería responder al iniciar estos estudios es ¿por qué los educadores, los padres y las madres y demás adultos han de intervenir, sobre todo si no hay agresión física? Nuevamente la respuesta se basa en el derecho inalienable a una educación en igualdad. La realidad que se encuentra en los resultados es que el acoso, incluso cuando se limita a los comentarios burlones y negativos, puede interferir en la educación del alumnado. Investigaciones previas de esta institución, tales como la *Encuesta Nacional sobre clima Escolar 2003* (GLSEN, 2003), mostraban así mismo que se encontraba una relación directa entre el rendimiento académico, las experiencias de acoso, y el ambiente de aprendizaje seguro en la escuela.

En el estudio *De las burlas al tormento* (Harris Interactive and GLSEN, 2005) se examinaron varios aspectos del entorno escolar que pueden perjudicar el aprendizaje: desde un ambiente seguro hasta las experiencias personales de los y las adolescentes con el acoso. Este trabajo examina la prevalencia general de comentarios ofensivos y del acoso en la escuela, ya sea experimentado por un adolescente o sus compañeros y compañeras de clase y, en consecuencia, el impacto que tiene sobre su capacidad de aprender. Docentes de enseñanza secundaria también aportaron sus puntos de vista sobre estos temas, y expresaron sus opiniones sobre lo que se puede hacer para mejorar la situación.

Los y las estudiantes mostraron nuevamente que el acoso no es un fenómeno excepcional. Dos tercios del alumnado

contestaron que habían sufrido acoso verbal o físico, incluso, que habían sufrido agresiones durante el año pasado debido a su apariencia, ya sea real o percibida, relacionada con el género; por la orientación sexual, la raza o etnicidad, por discapacidad o por su religión. La mitad de los y las estudiantes dijeron que con frecuencia escuchaban comentarios homofóbicos y sexistas que realizan compañeros o compañeras y siete de cada diez con frecuencia escuchan expresiones del tipo “eso es *tan gay*” (“that’s so gay”)<sup>2</sup>. La razón más citada para sufrir acoso es la apariencia, bajo la percepción de ser “*tan gay*”, que se refiere a la forma de vestir o a su tamaño.

Cuatro de cada diez adolescentes pensaban que un aspecto físico que no concuerda con los cánones de delgadez o belleza hegemónica era motivo de acoso. La siguiente causa más común de acoso en este estudio era la orientación sexual. Un tercio del alumnado señaló que el acoso era debido, con frecuencia, a que eran o se percibían como lesbianas, gays o bisexuales. A pesar de estos informes de experiencias personales y de ser testigos del acoso, pocos estudiantes (36%) describieron la intimidación y el acoso como un problema grave en su escuela o colegio. El alumnado no era

2. La expresión “that’s so gay” no tiene una traducción al español de una forma directa. Mientras que el estereotipo de tipo peyorativo que se entiende en español cuando se dice “eso es *tan gay*” se refiere a algo relacionado con moda o femineidad, en inglés ha tomado la connotación de “estúpido” o “retrasado”. Esta frase, por haber tomado esta connotación de falta de inteligencia en el lenguaje anglosajón, ha sido situada en el centro del trabajo para detener el acoso verbal en muchos centros escolares de este contexto cultural.

consciente de la magnitud del problema de sus compañeros y compañeras o el impacto que estaba teniendo en su centro.

El profesorado no escucha al alumnado hacer comentarios negativos tan frecuentemente como los y las estudiantes narran oírlos, pero en cambio sí valoran el problema de la intimidación y el acoso como algo más serio. La mitad del profesorado dijo que era un problema grave en su escuela. La gravedad y el tipo de acoso que el estudiantado experimentaba en la escuela variaban también por género, raza o etnicidad y orientación sexual.

Las chicas, por ejemplo, decían más que los chicos sentirse inseguras en la escuela, sobre todo debido a su apariencia personal. De hecho, las chicas tenían más posibilidades de ser acosadas por razones de género que los chicos. Los resultados de este estudio también mostraron que no es raro que el alumnado vea como una realidad cercana a los y las estudiantes LGBT en las escuelas y que se conozcan personalmente.

Los y las estudiantes LGBT eran tres veces más propensos que los heterosexuales a contestar que se sentían inseguros en la escuela (20 % frente a 6 %). Los datos también mostraban que quienes se identificaron abiertamente como lesbiana, gay, bisexual o transgénero<sup>3</sup> tenían más posibilidades de sufrir acoso en la escuela. Y, así mismo, los y las estudiantes LGBT también sufrían acoso con mayor frecuencia: nueve de cada diez estudiantes LGBT había sido objeto de acoso verbal o físicamente en el último año debido a su apariencia física, raza o etnicidad, religión, discapacidad,

orientación sexual o expresión de género. Por el contrario, seis de cada diez estudiantes no LGBT habían sufrido este tipo de acoso en el último año. A causa de su orientación sexual, las dos terceras partes del alumnado homosexual había sido acosado verbalmente, el 16% había sido acosado físicamente y el 8% había sido agredido físicamente. Además, los y las estudiantes LGBT contestaban con más frecuencia haber sufrido acoso verbalmente por su apariencia y por cómo manifestaban su género, es decir, cómo se veía lo tradicionalmente masculino o femenino en su forma de actuar.

Una interpretación de estos hallazgos es que la orientación sexual, la expresión del género y la apariencia parecen ser indisolubles para muchos miembros del estudiantado y el profesorado. Por ejemplo, un o una estudiante, independientemente de su orientación sexual, podrá sufrir acoso a causa de la forma masculina o femenina en la que actúe o debido a su apariencia física, lo que puede llevarles a ser objeto de acoso homófobo por ser percibidos como gays o lesbianas.

Nuevamente aparecía el dato de que la mayoría sufre acoso en la escuela, independientemente de la localización del centro, no denuncian los casos de acoso al profesorado o a otro personal escolar. La razón más común que el alumnado da para no denunciar el acoso es porque no piensan que el suceso sea importante o grave. Sin embargo, uno/a de cada diez estudiantes no denuncia estos hechos porque creen

3. En Estados Unidos se utiliza con mayor frecuencia el término “transgénero” frente a “transexual”.

que el profesorado o el personal no pueden hacer nada para mejorar su situación. El alumnado LGBT tiene más del doble de posibilidades de no denunciar tales incidentes que otros estudiantes y es dos veces más propenso a decir que es porque el personal de la escuela no haría nada.

El profesorado manifestó que sí se sentiría cómodo para intervenir si observara una situación de acoso y que con frecuencia había intervenido. Una consecuencia de estos hallazgos es la importancia de la reducción de la distancia que se veía entre el apoyo que el profesorado dice proporcionar al alumnado y la visión que tienen los y las estudiantes sobre los docentes dispuestos a tomar medidas por parte de los estudiantes. El profesorado parece ser cada vez más consciente de los problemas que los y las estudiantes tienen en la escuela y estar dispuesto a identificarse como un posible referente para los estudiantes que sufren acoso. Tres cuartas partes de los y las docentes de enseñanza secundaria dijeron en este estudio que creen tener la obligación de asegurar un ambiente de aprendizaje seguro para el alumnado LGBT. Aquellos docentes que saben que hay estudiantes LGBT en su escuela son más propensos que quienes no lo perciben a sentir esta obligación. El profesorado también manifestó mayoritariamente creer que las políticas contra el acoso y la discriminación serían muy útiles en su escuela para asegurar un ambiente de aprendizaje seguro para el alumnado LGBT. La mayor parte de las escuelas de secundaria en Estados Unidos dijeron tener protocolos ante casos de acoso y la generalidad del profesorado y alumnado informaron saber que su escuela tiene políticas de actuación ante el acoso (91 % y 68 %, respectivamente).

Dada la prevalencia de la existencia de estos protocolos contra el acoso, la pregunta que surge es: ¿por qué no tienen unas políticas que vayan más allá y mencionen específicamente la orientación sexual o la expresión de las diferencias de género? Más de la mitad del profesorado y alumnado informaron que su escuela tiene algún tipo de política contra el acoso, de modo que tener políticas inclusivas de la diversidad se asociaba en los resultados con los estudiantes que decían sentir mayor seguridad y con menores índices de acoso o comentarios negativos en la escuela. En los centros que tienen una política de este tipo también existe menor propensión al absentismo escolar porque generan un ambiente de seguridad para el alumnado.

Sin embargo, este estudio no pudo abordar si estas políticas hicieron que el ambiente de aprendizaje mejorara o si las escuelas se percibieron como espacios más seguros y más en sintonía con las necesidades de sus estudiantes, incluyendo a los y las estudiantes LGBT.

La encuesta de *Clima Escolar Nacional* de 2011 (Kosciw et al. y GLESEN, 2012) muestra un continuo descenso en el lenguaje anti-LGBT en los últimos años. Por primera vez se ve una disminución significativa en la victimización por motivos de orientación sexual, aunque los niveles generales de lenguaje en contra de las personas LGBT y las experiencias de acoso y agresión siguen siendo altos. La encuesta también ha señalado sistemáticamente que un ambiente escolar más seguro se relaciona directamente con la disponibilidad de recursos y de apoyo para estudiantes LGBT, incluyendo las “alianzas entre estudiantes homosexuales, bisexuales y heterosexuales”<sup>4</sup>, un currículo inclusivo de la diversidad sexual,

que exista personal escolar de apoyo y que se creen políticas contra el acoso en general.

GLESEN ha presentado también un estudio sobre los temas LGBT en las escuelas primarias titulado *Parques infantiles y prejuicio* (Harris Interactive and GLESEN, 2012). Es un estudio sobre el ambiente en las escuelas de primaria de Estados Unidos basado en las encuestas completadas por 1.065 estudiantes de tercero a sexto de primaria y 1.099 maestros y maestras de escuelas primarias de sexto grado. Este estudio analiza las percepciones de los estudiantes y de los docentes sobre actitudes discriminatorias y situaciones de intimidación, así como sobre las manifestaciones de género y la diversidad familiar ya desde la infancia. La palabra gay se oía como insulto con frecuencia, entendida como falta de inteligencia o estupidez (45% de estudiantes y 49% del profesorado). Las palabras equivalentes de maricón y bollera (fag o lesbo) se escuchaban también con cierta frecuencia (26%). Un 75% del alumnado de primaria afirmó que eran insultados o acosados con cierta regularidad. La razón más utilizada para insultar era la apariencia física y el tamaño, entendido aquí como exceso de peso (67%). Este dato coincide con los resultados de nuestra investigación en primaria e infantil (ver capítulo 4).

---

4. Gay-Straight Alliances: Alianzas Gay-Hetero (el término gay incluye en inglés a hombres y mujeres). Se denomina así a los grupos y redes de apoyo al alumnado y profesorado LGBT por parte de miembros de la comunidad educativas que se identifican tanto como heterosexuales como LGBT.

## 2.3 ESTUDIOS DE REINO UNIDO

La organización Stonewall trabaja para erradicar la homofobia y la discriminación basada en la orientación sexual en los centros escolares del Reino Unido. El trabajo de Stonewall comenzó con su campaña para abolir el artículo 28 de la Ley de Gobierno Local que prohibía a las autoridades locales en Inglaterra y Gales “promover” la homosexualidad (1988). Aunque esta legislación no se aplicaba a las escuelas, tuvo un efecto devastador, ya que provocó miedo y confusión en los colegios. Dio pie a que los y las docentes se abstuvieran de abordar en las aulas la orientación sexual, la lucha contra la homofobia o la oferta de apoyo a las y los jóvenes alumnos LGBT. Stonewall logró la derogación de la Sección 28 en el año 2003. Desde entonces, esta organización ha liderado la enorme labor que se ha llevado a cabo en este país en favor del respeto a la diversidad sexual en los centros educativos.

En el marco de los diversos trabajos que realiza esta entidad, uno de los más importantes ha sido la realización de investigaciones en centros educativos sobre diversidad sexual y homofobia. En el 2007, Stonewall realizó una investigación llamada *Informe Escolar*, con cuestionarios de 1.145 jóvenes lesbianas, gays y bisexuales de toda Gran Bretaña en los que se les preguntaba sobre sus experiencias en su centro de estudios (Hunt y Jensen, 2007). Ha sido la mayor encuesta realizada a jóvenes LGBT en Gran Bretaña. Este *Informe Escolar* reveló el alarmante grado y naturaleza de la intimidación homófoba que viven los y las jóvenes LGBT en los centros

educativos. Casi dos tercios de los jóvenes lesbianas, gays y bisexuales han sufrido acoso escolar homófobo directo.

En el año 2009, Stonewall presentó la continuación del estudio del 2007 con la investigación *Informe de Docentes* (Guasp, 2009), donde se estima que el bullying homófobo afecta a más de 150.000 alumnos y alumnas en el país. El estudio encuestó a una muestra de 2.043 profesores y personal no docente de las escuelas primarias y secundarias en toda Gran Bretaña. La encuesta preguntó al personal de los centros educativos acerca de sus experiencias con acoso homófobo al alumnado en sus escuelas y la inclusión de las cuestiones de orientación sexual en sus aulas. Los resultados mostraron que nueve de cada diez docentes de enseñanza secundaria y más de dos de cada cinco de primaria dijeron que el bullying homófobo existía en sus centros. Al igual que en los estudios previamente presentados en Estados Unidos, los y las docentes también manifestaron que el alumnado LGBT no es el único objeto de bullying homófobo, sino que muchos otros alumnos y alumnas sufren acoso escolar homofóbico, independientemente de su orientación sexual.

### Las conclusiones principales del estudio de Stonewall en Gran Bretaña mostraban que:

- Nueve de cada diez miembros del profesorado de enseñanza secundaria y un 44% de primaria dicen que tanto niños y niñas como jóvenes, independientemente de su orientación sexual, experimentan bullying homófobo, insultos o acoso en sus escuelas.
- Los y las docentes de enseñanza secundaria afirman que el bullying homófobo es la segunda forma más frecuente

de intimidación (ocurre “muy a menudo” o “a menudo”) después de la intimidación a causa del peso y de forma tres veces más frecuente que el acoso debido a la religión o al origen étnico. Coinciden estos datos con los de países como Estados Unidos, Brasil y con los resultados del presente estudio en España que mostraremos más adelante.

- Ocho de cada diez docentes de enseñanza secundaria y dos de cada cinco de primaria dijeron escuchar comentarios homofobos insultantes como “bollera”, “marica” y “maricón”.

### Las dificultades que esta entidad encontró en el estudio para la lucha contra el bullying homófobo se resumen en siete puntos:

- Nueve de cada diez docentes y personal no docente de las escuelas primarias y secundarias no han recibido ningún tipo de formación específica sobre la manera de prevenir y responder al acoso homófobo.
- Más de una cuarta parte del personal de la escuela secundaria (28 %) no se sentiría con confianza para apoyar a un alumno o alumna que decidiera confiar en ellos como lesbiana, gay o bisexual. Dos de cada cinco no se sentirían seguros de proporcionar al alumnado la información, asesoramiento y orientación adecuada sobre temas de gays y lesbianas.
- El 50% de los y las docentes de secundaria que son conscientes de acoso escolar homófobo en las escuelas dicen que la gran mayoría de los casos no se denuncian.
- Sólo dos de cada cinco docentes de enseñanza secundaria y menos de la mitad de los maestros de primaria (46%)



dicen que su equipo directivo demuestra un claro papel de liderazgo a la hora de abordar el bullying homóforo.

- Más de dos de cada cinco docentes de enseñanza secundaria (43%) y más de la mitad de los maestros de primaria (55%) dicen que sus escuelas no cuentan con una política que aborde explícitamente el bullying homóforo.
- Dos de cada cinco docentes de secundaria dicen que no saben de la existencia de alumnado LGB en su escuela.
- Mientras que el 29% del alumnado LGB sufre acoso físico (Guasp, 2009), sólo el ocho por ciento de los profesores de secundaria reportan haber sido conscientes de que esta intimidación física se llevó a cabo en sus escuelas.

La conclusión de los resultados de este estudio sobre las experiencias del profesorado con el acoso homóforo en Gran Bretaña muestra que sí hay una actitud de desafío creciente a los valores culturales y actitudinales que han permitido que se generalice la discriminación. Como conclusión positiva que se repite en los estudios mencionados, se percibe un cambio positivo social de las actitudes hacia la diversidad.

En este sentido, otra aportación interesante de este estudio es el recuento de experiencias de trabajo de docentes que han resultado exitosas en la lucha contra el acoso homóforo. Así, en el apartado “Cuando las cosas van bien” (Guasp, 2009), se muestra como:

- Nueve de cada diez docentes de enseñanza secundaria y primaria creen que el personal de la escuela tiene la obligación de prevenir y responder a la intimidación homófora.

- Nueve de cada diez docentes de enseñanza secundaria y primaria afirman que la diversidad sexual debería abordarse en los cursos habituales o en clases específicas.

- Tres de cada cuatro docentes de enseñanza secundaria y dos tercios de docentes de primaria que han incluido temas de orientación sexual en sus clases informan de una reacción positiva por parte del alumnado.
- El noventa y cinco por ciento de docentes de enseñanza primaria y secundaria que han abordado estos temas dicen que lo volverán a hacer.

Otro factor a tener en cuenta son las propias actitudes previas del personal docente. En el *Informe de Docentes* (Guasp, 2009) se mostraba cómo más de 2 de cada 5 educadores en secundaria (43%) y 3 de cada 10 en primaria había escuchado comentarios homóforos o negativos hacia las personas LGBT en boca de otros docentes. Como el *Informe Escolar* mostraba (Hunt y Jensen, 2007), la mitad de estudiantes LGBT habían escuchado comentarios homóforos de docentes y del personal de la escuela, y el 30% dijeron que los adultos habían sido los responsables de los incidentes de acoso homóforo ocurridos en el centro escolar.

El profesorado también expresa la importancia de la implicación de las familias en los esfuerzos contra el acoso homóforo. Manifiestan la necesidad de apoyo por parte de la comunidad fuera del entorno escolar ya que familia y entorno cercano tienen una enorme influencia en las actitudes hacia la diversidad. Algunos profesores y profesoras manifestaban claramente que las familias pueden ser un impedimento para detener el acoso homóforo.

La religión también aparecía en la percepción de docentes sobre las causas del acoso homóforo. Entre el profesorado de escuelas religiosas, tanto de primaria como de secundaria, sólo la mitad reconocía que el acoso homóforo era un problema en su escuela. En cambio, el alumnado LGBT de escuelas religiosas tiene más posibilidades, de acuerdo a estos estudios, de sufrir acoso homóforo que estudiantes de centros no religiosos, puesto que tres de cada cuatro estudiantes de centros religiosos han sufrido acoso homóforo (Hunt and Jensen, 2007). En los resultados también aparecía que las creencias religiosas de la escuela pueden ser un impedimento para detener el acoso homóforo o para tratar temas de diversidad sexual en las aulas.

Las recomendaciones del *Informe de Docentes* (Guasp, 2009) coinciden con las conclusiones de estudios en otros países:

1. Reconocer el problema e identificarlo.
2. Desarrollar políticas de actuación e informar a los estudiantes sobre ellas.
3. Promover un entorno social positivo.
4. Facilitar la formación del personal escolar.
5. Proveer de información y apoyo a las personas LGBT.
6. Integrar la orientación sexual en el currículo.
7. Utilizar la ayuda y experiencias que puedan venir del exterior de los centros.
8. Fomentar los referentes positivos.
9. No hacer asunciones previas.
10. Celebrar los logros.

## 2.4 ESTUDIOS DE IRLANDA

La organización irlandesa GLEN ha realizado investigaciones en su país que han incluido la visión del profesorado. En su trabajo del 2008 *Estudiantes LGB en escuelas post-primaria: Guía para directores y líderes* (GLEN, 2008), realizado en colaboración con el Departamento de Educación y Ciencia y la Universidad Nacional de Irlanda, se muestra cómo muchas escuelas están haciendo un trabajo muy positivo para apoyar a estudiantes lesbianas, gays y bisexuales. Sin embargo, la mayoría de las escuelas están sólo empezando a reconocer las graves consecuencias del bullying homófobo y las necesidades de apoyo que tienen estos estudiantes. Una cuestión clave identificada en la investigación fue el miedo por parte de personal de los centros para apoyar a los jóvenes que son el blanco de bullying homófobo, así como la ansiedad que viven el equipo docente ante los problemas generados en su escuela por cuestiones de orientación sexual, o la negociación con los jóvenes que se visibilizan como lesbianas o gays.

En este país aparecieron de nuevo claves comunes a otros contextos culturales, como las dificultades que obstaculizaban su capacidad para abordar los problemas LGBT: la falta de capacitación profesional en temas de diversidad sexual; la falta de políticas y programas específicos de la escuela sobre temas LGBT y la falta de claridad en cuanto a cómo las cuestiones de orientación sexual encajan en la filosofía y política educativa de la escuela.

La investigación encontró que algunos docentes y directores, si bien se sentían competentes y con seguridad suficiente para hacer frente a la intimidación por otros motivos, no se veían con la capacidad para hacer frente al acoso homófobo. Resultados similares surgieron de otra investigación de la entidad en el año 2006 que mostró que el 41 % del profesorado encontraba el bullying homófobo más difícil de tratar que otras formas de intimidación (Norman et al, 2006: 92).

## 2.5 CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, internacionalmente hallamos un importante trabajo realizado en el área de la detección de la homofobia en el ámbito escolar y en la erradicación del acoso escolar por este motivo. Distintas entidades, grandes y pequeñas, que dedican sus esfuerzos a esta causa, han sido pioneras en crear una estructura que permita entender el problema y obtener herramientas para afrontarlo. Existe aún una triste correlación en los niveles percibidos de homofobia, inseguridad y violencia en las escuelas. Las diferencias que se encuentran comparando estudios internacionales se dan precisamente en los casos en los que se une la puesta en cuestión de los roles de género y la orientación sexual, situaciones en las que los niveles de discriminación aumentan.

En el ámbito de lo que percibe y hace el profesorado, se han detectado más similitudes que diferencias entre los distintos

contextos. Las organizaciones que en otros países han podido llegar a hacer investigaciones con este colectivo han enfatizado la importancia del papel de las y los profesores en disminuir los niveles de homofobia en los centros educativos. Se han encontrado ejemplos de buenas prácticas en distintas localizaciones geográficas que han implicado un cambio positivo: factores estructurales como la existencia de protocolos de actuación ante el acoso, políticas específicas para incluir y trabajar la diversidad sexual, la existencia de apoyos, coaliciones y aliados pro derechos LGBT o un currículo inclusivo. En el ámbito del trabajo personal, aparece con frecuencia la mención por parte del profesorado de que el conocimiento de la diversidad sexual hace tomar conciencia de la importancia de trabajarlo, o incluso se señala que ayuda a percibirlo. Se repite aquí la petición por parte de los y las docentes de formación y recursos que les permita sentirse con suficiente capacidad y apoyo para abordar esta tarea.

Los estudios que se están realizando en España con docentes suponen el inicio de un trabajo del que todavía queda mucho por hacer, pero que indica que estamos en ello. La coincidencia de temáticas y causalidades con otros países del ámbito mundial nos sitúa en una experiencia compartida que permite la comparación, pero también obtener ejemplos y referencias. Resulta especialmente interesante comprobar que los índices de resultados sobre percepción de la homofobia en entornos escolares varían en algunos aspectos, pero las formas de discriminación y las manifestaciones mantienen generalmente elementos comunes. En cualquier caso, una escuela respetuosa de la diversidad y segura para el alumnado depende en buena medida de la acción del profesorado.



**03**

Diversidad sexual  
y convivencia:  
perspectivas del  
profesorado

JOSÉ IGNACIO  
PICHARDO GALÁN

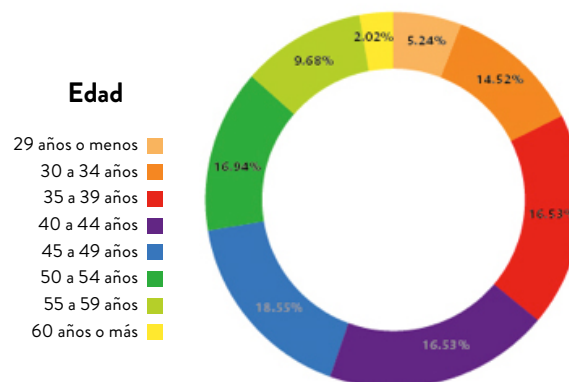
OCTAVIO  
MORENO CABRERA

Si bien no es esta la primera investigación que estudia la atención a la diversidad en las aulas desde el punto de vista del profesorado, sí estamos ante la primera encuesta con docentes en activo que se refiere a la atención a la diversidad sexual y la identidad de género en los centros educativos realizada en nuestro país.

Sin embargo, tal y como se ha señalado al principio de este informe, nos encontramos con una muestra que no responde a la caracterización de la generalidad del profesorado que imparte clases en nuestro país. Siendo la participación en esta investigación de carácter voluntario y habiéndose realizado la difusión de la misma a través de canales muy específicos (véase el Anexo metodológico), nos encontramos con que quienes han respondido al cuestionario propuesto son, en general, docentes proclives a atender las diversidades que se encuentran en los centros educativos, incluyendo la diversidad sexual. Los propios docentes que participan en el estudio lo han hecho notar en el apartado de respuestas libres: *“Tengo la impresión de que este cuestionario lo rellenaremos especialmente personas sensibilizadas con este tema, por lo que el resultado puede estar sesgado positivamente hacia la cuestión de la diversidad afectiva y sexual”* (Profesora de secundaria en centro concertado, 37 años).

Por este motivo, como ya hemos indicado, nos encontramos ante una investigación de buenas prácticas en materia de atención a la diversidad sexual o, por lo menos, ante un estudio con unos y unas informantes que quieren ser sensibles a la situación de las minorías sexuales en las aulas. En cualquier caso, y teniendo en cuenta esta y otras limitaciones de la investigación (como la falta de representatividad

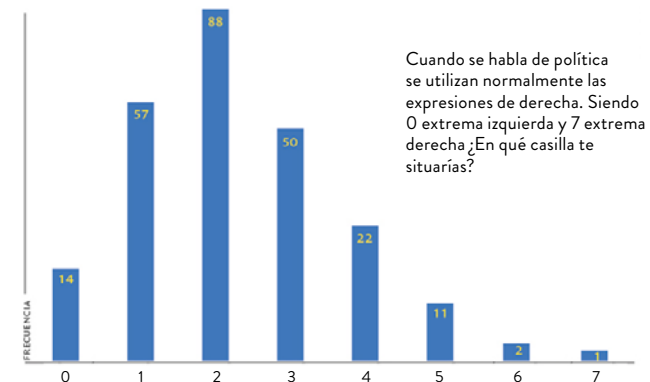
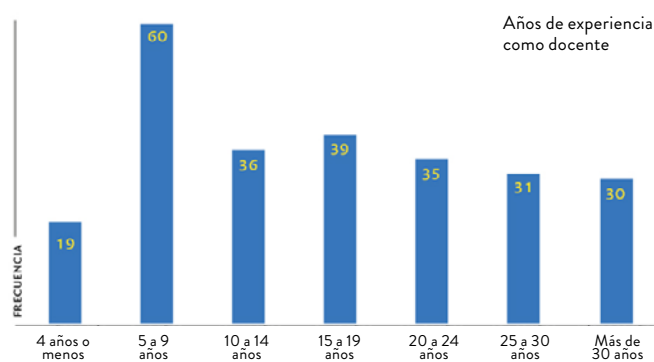
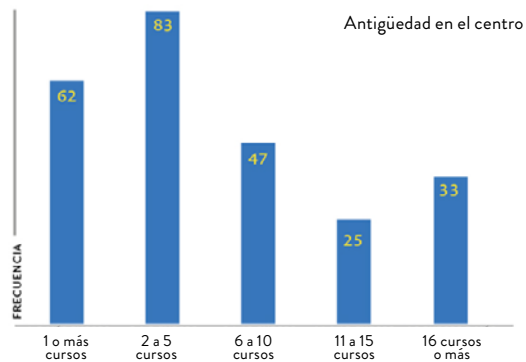
estadística), pensamos que los resultados que se presentan a continuación nos proveen de algunas claves relevantes para abordar la situación de la diversidad sexual en los centros educativos, las dificultades o posibilidades de convivencia que supone esta presencia, así como las oportunidades, resistencias y desafíos para crear espacios de convivencia en los que todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a aquellas personas con unas opciones sexuales que no se corresponden con las de la mayoría, encuentren un espacio para desarrollarse plenamente, en libertad y sin violencia.



Los resultados que aquí se presentan muestran las respuestas de los 250 cuestionarios correctamente completados que se recibieron durante los seis meses en que estuvo disponible la aplicación (de mediados de enero a mediados de julio de 2013). En lo que se refiere a la edad, la experiencia docente y antigüedad en los centros, estamos ante una muestra amplia, en la que hay docentes de todas las edades entre los 22 a 63 años.

Respecto al sexo, un 61,6% de las personas que responden se definen como mujeres, mientras que un 37,6% lo hace como hombres y un 0,8% prefiere no definirse o definirse como “queer”<sup>5</sup> (dos personas de la muestra). Al preguntar por la atracción sexual, el 60% de los varones muestra una atracción exclusiva por mujeres, mientras el 23% lo hace por hombres y el 13% muestra distintos grados de atracción por hombres y mujeres al mismo tiempo. En el caso de las mujeres, el 74% señala una atracción siempre por personas del otro sexo, un 7% siempre por mujeres y un 16% hacia los dos sexos. ¿Quiere esto decir que un 68% de los docentes son heterosexuales, un 15% bisexuales y un 13% homosexuales? No, lo que nos indica este dato es que en la muestra participa un número mayor de mujeres que de hombres y que probablemente las personas con una sexualidad bisexual u homosexual han respondido en mayor medida a la llamada a participar en el estudio.

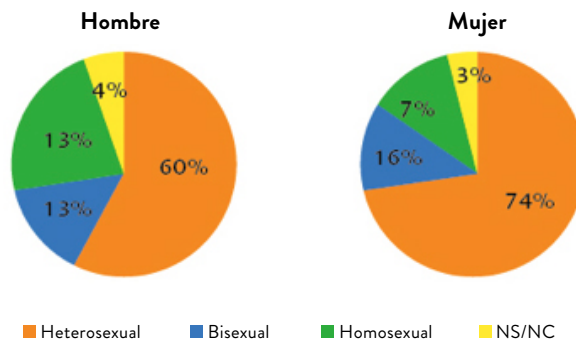
5. El término inglés queer se utiliza por parte de algunas personas que no quieren identificarse en términos de hombre o mujer y, por extensión, tampoco en términos de orientación sexual: heterosexual, bisexual u homosexual.



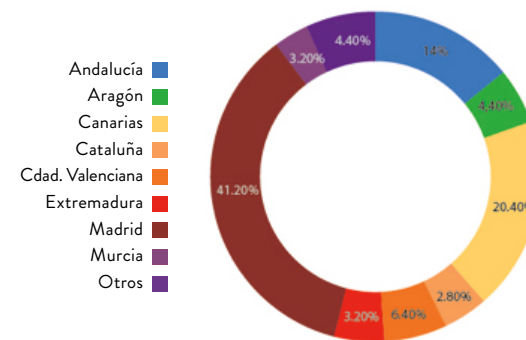
La preponderancia de un determinado perfil entre el profesorado que participó en la investigación se confirma al analizar otros indicadores. En cuanto a niveles de enseñanza, hay un mayor número de docentes de secundaria que de los otros niveles educativos preuniversitarios (un 66,8% enseña en E.S.O. y Bachillerato, un 26% en infantil y primaria, un 15% en Formación Profesional y un 8,4% en PCPI)<sup>6</sup>. De igual modo, la muestra está sesgada hacia a la izquierda en la autodefinición de ideología política. Y, en materia de creencias religiosas, sólo un 26% se define como creyente -en su gran mayoría católicos- frente a dos tercios de la muestra que se dicen ateos, agnósticos o no creyentes.

Respecto a los centros en los que trabajan quienes respondieron a la encuesta, la gran mayoría lo hace en centros públicos, excepto una quinta parte, que enseña en colegios concertados. La distribución geográfica de los y las docentes que participan en el estudio es bastante amplia, con respuestas provenientes de 15 comunidades distintas así como de la ciudad autónoma de Melilla. Sin embargo, la mayor parte de centros están concentrados en Madrid, 41,2%; Canarias, 20,4% y Andalucía, 14%.

### Atracción sexual



### Comunidad Autónoma



6. Los porcentajes no suman el 100% ya que hay docentes que imparten docencia en varios niveles de enseñanza.

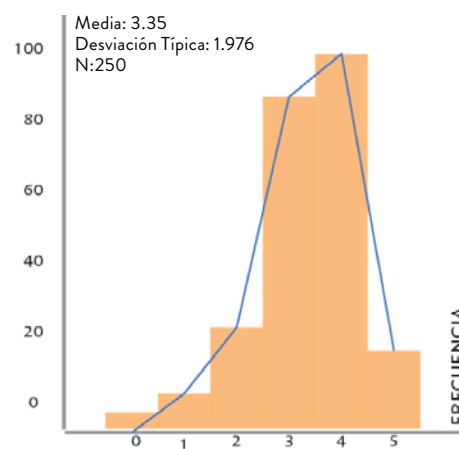
### 3.1 AMBIENTE DE CONVIVENCIA PERCIBIDO EN LOS CENTROS

Existe, en general, una percepción bastante positiva del ambiente de convivencia en los centros. A este respecto, siendo 0 un ambiente competitivo y 5 un ambiente cooperativo, la media se situaría en la zona cooperativa, con un 3,35. Lo mismo ocurre con la convivencia, que se considera como mayoritariamente relajada: siendo 0 una convivencia tensa y 5 una convivencia relajada, la media se sitúa en un 3,32.

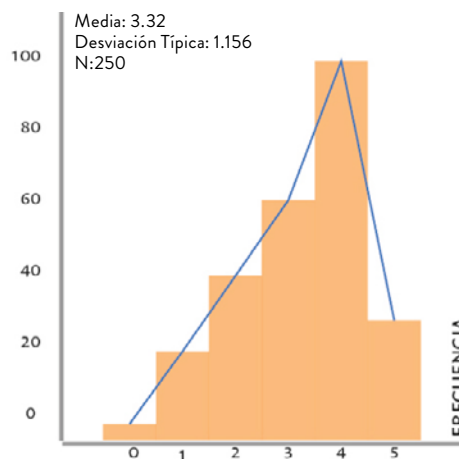
Conviene puntualizar que, aunque sea una minoría, un 15,6% del total de docentes han indicado que existe un ambiente competitivo en sus centros y un 22,8% ha marcado las opciones que denotan una convivencia tensa. Estos datos nos hablan de posibles conflictos o incomodidades latentes que corren peligro de pasar desapercibidas en los discursos de buena convivencia que, generalmente, son los aceptados y presentados por la comunidad educativa: *“No me he encontrado con situaciones especialmente conflictivas, pero soy consciente de que en las aulas existen estas situaciones y no siempre se les da el cauce adecuado”*, apunta una profesora de 60 años de un instituto de educación secundaria (IES) público de Madrid<sup>7</sup>.

7. En adelante, se nombrará la provincia o isla en la que se encuentra el centro sin citar la localidad concreta para guardar el anonimato de las personas que hicieron los comentarios. Hay que señalar que hemos recibido respuestas tanto de zonas rurales, como de ciudades pequeñas, medianas y grandes.

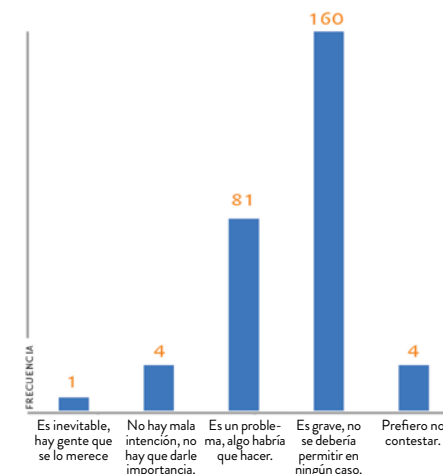
Ambiente competitivo: 0 / Cooperativo: 5



Convivencia tensa: 0 / Relajada: 5



Te parece que la existencia de insultos y burlas



De hecho, a pesar de esta percepción positiva general, cuando se presentan cuestiones concretas sobre la existencia de, por ejemplo, insultos o exclusiones en los centros educativos, tan sólo un 5,6% señala que nunca ha percibido la presencia de este tipo de actos. Efectivamente, la mayoría reconoce (70,4%) que alguna vez se dan estas situaciones y casi una cuarta parte del total indica una frecuencia alarmante de estos casos de discriminación o acoso verbal: un 19,6% dice que se dan a menudo y un 4,4% que es algo constante. Eso sí, casi dos tercios del total (un 64%) considera que este tipo de situaciones son graves y no se deben permitir en ningún caso. Si unimos otro tercio (32,4%) que declara que estas situaciones son un problema que requiere tomar algún tipo de medida, nos encontramos con una minoría residual (2%) que quita importancia a este tipo de situaciones o la justifica de algún modo.

### 3.2 MOTIVOS DE DISCRIMINACIÓN ENTRE EL ALUMNADO

Entre los principales motivos de burlas y exclusión entre el alumnado según la percepción del profesorado encontramos, por este orden, los siguientes: ser un chico que parece o se comporta como una chica; por cuestiones de higiene; ser o parecer gay, lesbiana o bisexual y por sobrepeso. Estos cuatro casos son en los que más se menciona la respuesta “constantemente” y, por estos motivos, más de un tercio del profesorado considera que se producen insultos, burla o exclusión constantemente o a menudo. Si añadimos la respuesta “alguna vez”, el porcentaje se acerca o supera el 80% para estos casos. Vemos que dos de estos motivos están directamente relacionados con la diversidad sexual y la identidad de género: tanto el ser o parecer LGB (lesbiana, gay o bisexual) como el saltarse las normas de género, siendo en este caso el nivel de acoso mayor hacia los chicos que hacia las chicas.

Son numerosos los comentarios de docentes que ponen de relieve esta interrelación entre sexismo y homofobia: “Creo que la discriminación sexual está íntimamente ligada a las discriminaciones de género o sexistas” (Profesor de secundaria en centro concertado de Madrid, 57 años); “Las personas que convivimos con adolescentes en las aulas [...] constatamos que muchos jóvenes muestran actitudes muy conservadoras respecto a las relaciones de género y a la orientación sexual distinta a la heterosexual” (Profesora de secundaria en IES público de Badajoz, 47 años); “Además de los insultos comunes, maricón, etc.. también se da algo más peligroso creo yo: el

rechazo o el dejar de lado a esos compañeros que son diferentes y que, sin saberse si son homosexuales, los alumnos ven distintos. No suelen trabajar con otros con facilidad. No se trata de ‘no trabajo con él porque es marica’, sino ‘no trabajo con él porque es distinto y raro’” (Profesor de secundaria en IES público de Tenerife, 38 años).

Es significativo que, según el profesorado entrevistado, ni el tener amigos gays o bisexuales ni el tener amigas lesbianas o bisexuales constituye un motivo relevante para sufrir rechazo o burlas de compañeros y compañeras, lo que puede suponer una tendencia de cambio respecto al llamado “contagio del estigma” que hemos recogido en otras investigaciones (Pichardo, 2006: 19).

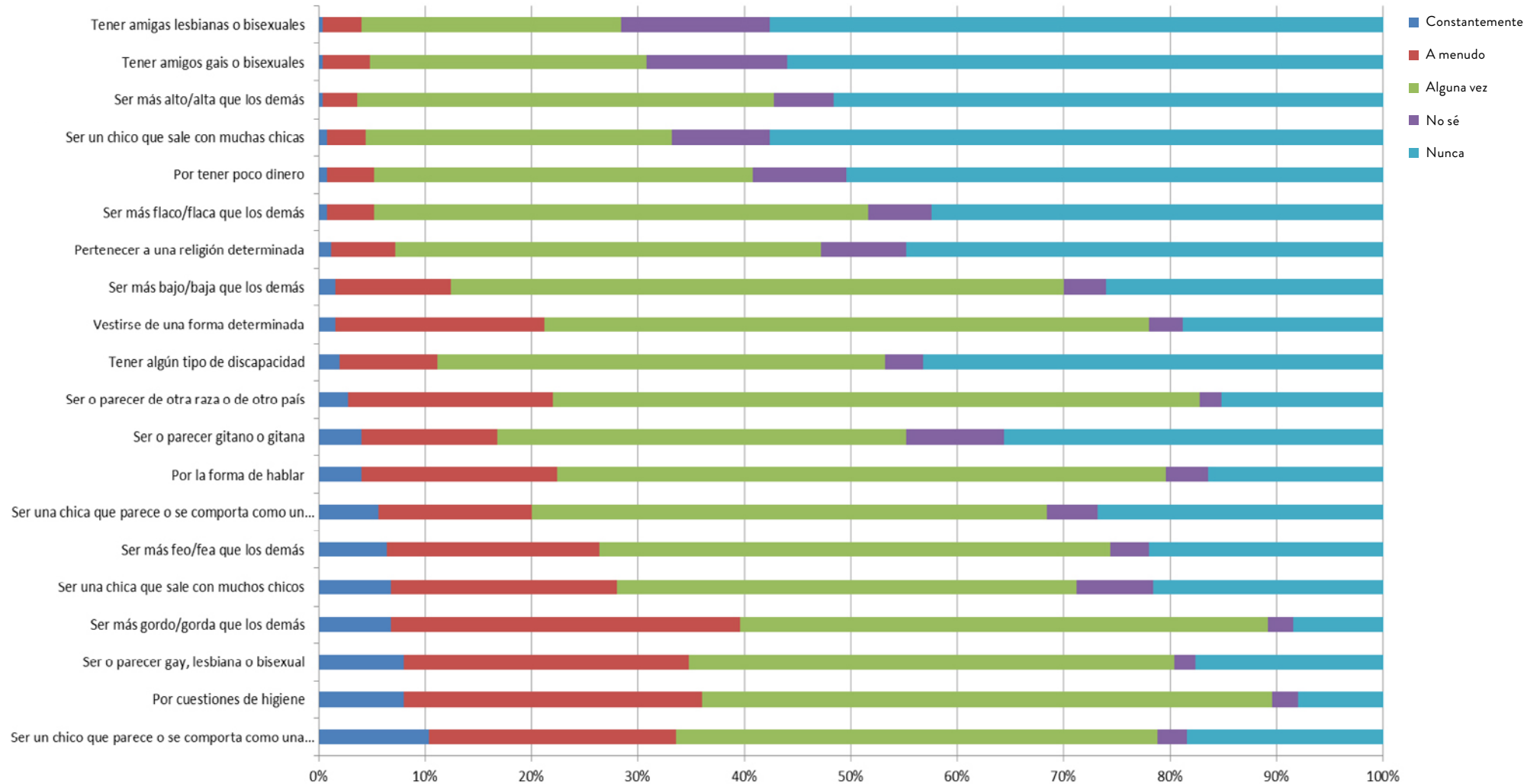
Centrándonos en la cuestión de la diversidad sexual, vemos que aquellos y aquellas docentes que han mostrado una atracción hacia personas de su mismo sexo muestran una mayor conciencia de presencia de discriminación hacia estudiantes que son o parecen lesbianas, gays o bisexuales:

En relación al género y al control del cuerpo de las mujeres, recogemos una percepción de mayor presión social articulada en forma de insultos y exclusión hacia las chicas que salen con muchos chicos (el quinto motivo de discriminación), frente a la censura que sufre un chico que sale con muchas chicas, que aparece con el porcentaje más alto de características o prácticas que no constituyen nunca motivo de burlas (57,6%).

PERCEPCIÓN DE INSULTOS POR SER O PARECER LESBIANA, GAY O BISEXUAL SEGÚN ORIENTACIÓN SEXUAL



**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE MOTIVOS DE INSULTOS, BURLAS Y EXCLUSIÓN**



### 3.3 DISCRIMINACIÓN HACIA EL PROFESORADO

Ningún docente entrevistado señala que recibe burlas o insultos constantemente y la gran mayoría (64,8%) dice no recibir nunca estos tratos. Un 22% alguna vez ha percibido este tipo de comportamiento y un 1,2% (3 docentes de una muestra de 250) indica que sufre burlas o insultos a menudo. Hay 59 profesores y profesoras que en algún momento han recibido insultos/burlas y, entre ellos y ellas, los principales motivos que señalan son la forma de vestir y la forma de hablar. El ser o parecer gay, lesbiana o bisexual es el tercer motivo más nombrado, aunque al mismo tiempo es el que muestra una mayor intensidad de toda la muestra, ya que aquí es cuando más se recalca que se reciben insultos o burlas constantemente o a menudo. Un profesor de un centro público de primaria cuenta así su experiencia: *“Soy profesor gay [...]. Estoy de baja por depresión a causa de la constante mala actitud ¿acoso? recibido [...] por parte de algunos alumnos, algunos padres, algunos profesores y del equipo directivo”*.

Es significativo que entre quienes sufren insultos por este motivo alguna vez, a menudo o constantemente (19 en total), más de la mitad (11) se definen como heterosexuales, lo que pone de manifiesto que la homofobia no la sufren únicamente las personas lesbianas, gays o bisexuales, sino el conjunto del profesorado.

El tener amigos o amigas lesbianas, gays y bisexuales también parece constituir una excusa para el insulto. De nuevo, existen otros tres motivos vinculados al aspecto físico

(tener menos altura que la media, sobrepeso o ser considerado como poco atractivo físicamente) que, en la práctica docente se convierten en detonantes de burlas. En el cuadro de la siguiente página tenemos los motivos de insultos y burlas recibidos por el profesorado y la frecuencia de los mismos.

Respecto a la procedencia de las burlas e insultos, vemos que el sexo de los acosadores es predominantemente masculino, ya que el 56,90% de aquellos y aquellas docentes que han sufrido insultos dicen que en general están protagonizados por alumnos varones, mientras que el 18,97% marca a alumnos y alumnas por igual y un 12,07% apunta que provienen generalmente de chicas. Resulta preocupante que un 17,24% de docentes que han sufrido insultos indique

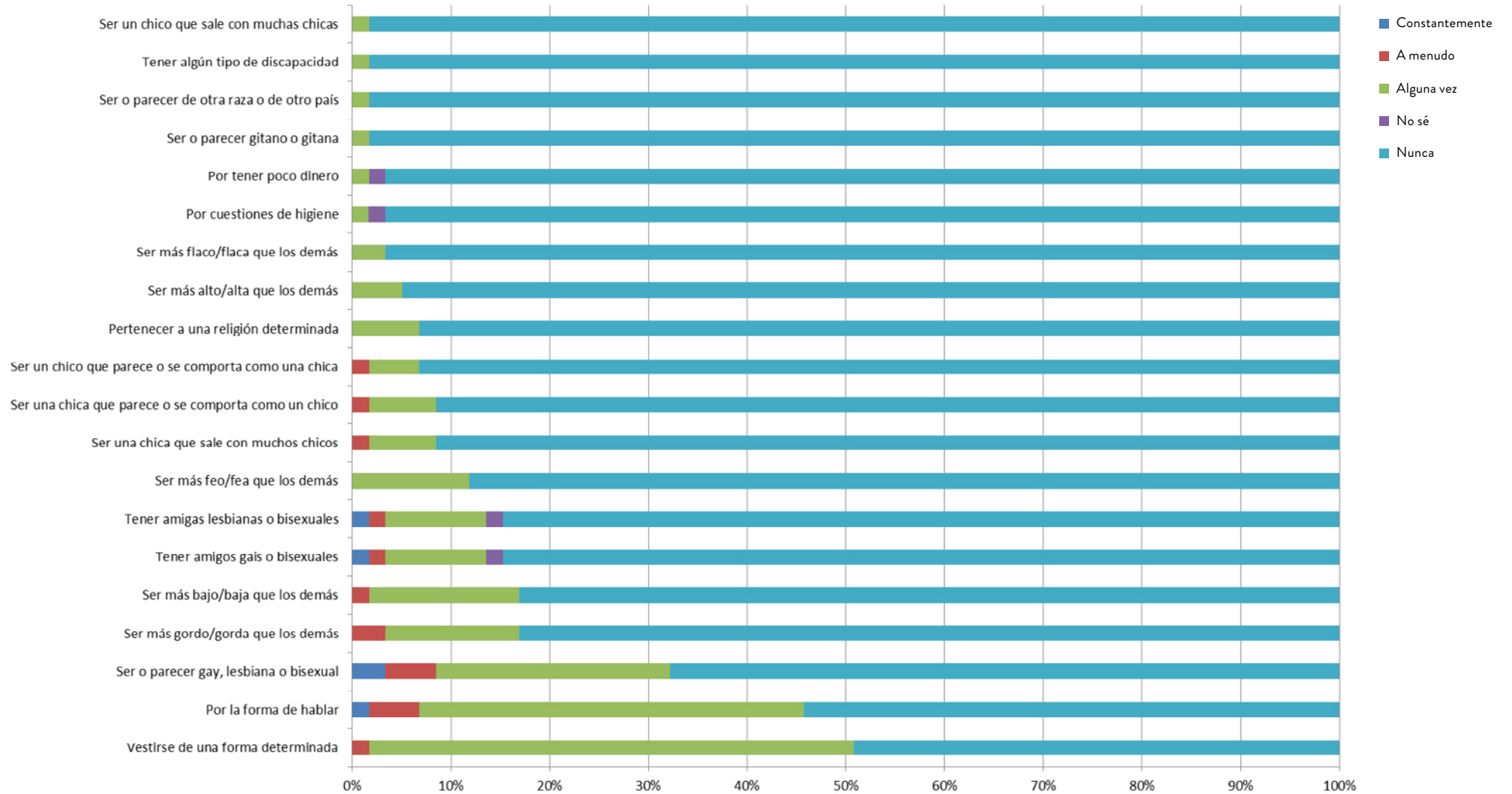
que emanan de otros profesores varones, mientras que un 6,90% dice que vienen de otras profesoras y un 12,07% de otros profesores y profesoras sin predominancia de ningún sexo<sup>8</sup>. Los lugares en los que se dan este tipo de situaciones son mayoritariamente los pasillos (41,38%), el patio (25,86%), en el aula entre las clases (22,41%) y en el transporte hacia el centro (17,24%) aunque, como señala una de las personas que respondió al cuestionario, estos insultos no se dan necesariamente ante la presencia del profesor o profesora en cuestión. Por otro lado, son otros compañeros y compañeras docentes los que constituyen el principal apoyo frente a este tipo agresiones verbales (56,90%). Los equipos directivos y el alumnado también aparecen como un apoyo significativo (32,76% en ambos casos), aunque un preocupante 15,52% de docentes que han sufrido burlas dice que no ha encontrado apoyo de nadie, como vimos en el caso del profesor anteriormente citado.

#### ¿DE TI COMO DOCENTE, SE HAN BURLADO O TE HAN INSULTADO EN ALGUNA OCASIÓN POR SER O PARECER GAY, LESBIANA O BISEXUAL?

	HETEROSEXUAL	BISEXUAL	HOMOSEXUAL
Nunca	20	9	10
Alguna vez	8	2	4
A menudo	2	1	0
Constantemente	1	0	1

8. Los porcentajes no suman el 100% ya que se podía marcar más de una posibilidad.

**MOTIVOS DE INSULTOS Y BURLAS RECIBIDOS POR EL PROFESORADO**

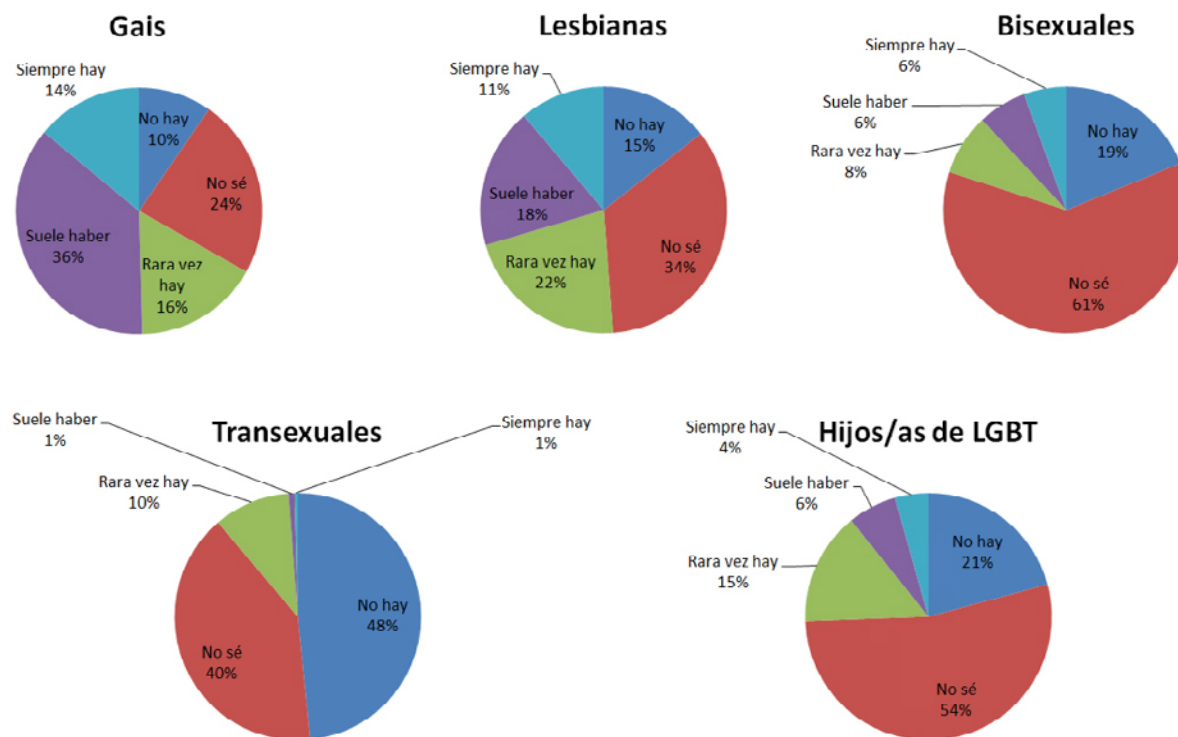




### 3.4 DIVERSIDAD SEXUAL EN LAS AULAS

A pesar de encontrarnos ante una muestra de docentes que, como hemos descrito al principio de este capítulo, podríamos caracterizar como abierta hacia la diversidad sexual, al preguntar por la presencia de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) en las aulas, la mayoría muestra un desconocimiento reseñable. Así, sólo en el caso de los estudiantes gays, la mitad del profesorado entrevistado (50,4%) reconoce que siempre hay o suele haber en sus aulas. El porcentaje de estas dos categorías va bajando al hablar de lesbianas (29,6%) y bisexuales (12%). Estos datos contrastan con los resultados del cuestionario pasado a los estudiantes, donde el porcentaje de estudiantes que expresan deseos hacia chicos y chicas (bisexuales) es mayor que aquellos alumnos y alumnas que presentan un deseo homosexual y, por otro lado, el porcentaje de alumnado no heterosexual es similar entre los chicos y las chicas (ver apartado 5).

PERCEPCIÓN DE PRESENCIA DE ALUMNADO LGBT O CON PADRES/MADRES LGBT



Podemos comprobar entonces que se mantiene una percepción de heterosexualidad del alumnado entre la mayor parte de docentes. Parece muy relevante además el nivel de desconocimiento que se tiene sobre la presencia de la bisexualidad (61,2%), de la homoparentalidad (53,6%) y de la transexualidad (40%). Hay que señalar aquí que en esta muestra se incluyen profesores de infantil y primaria y que,

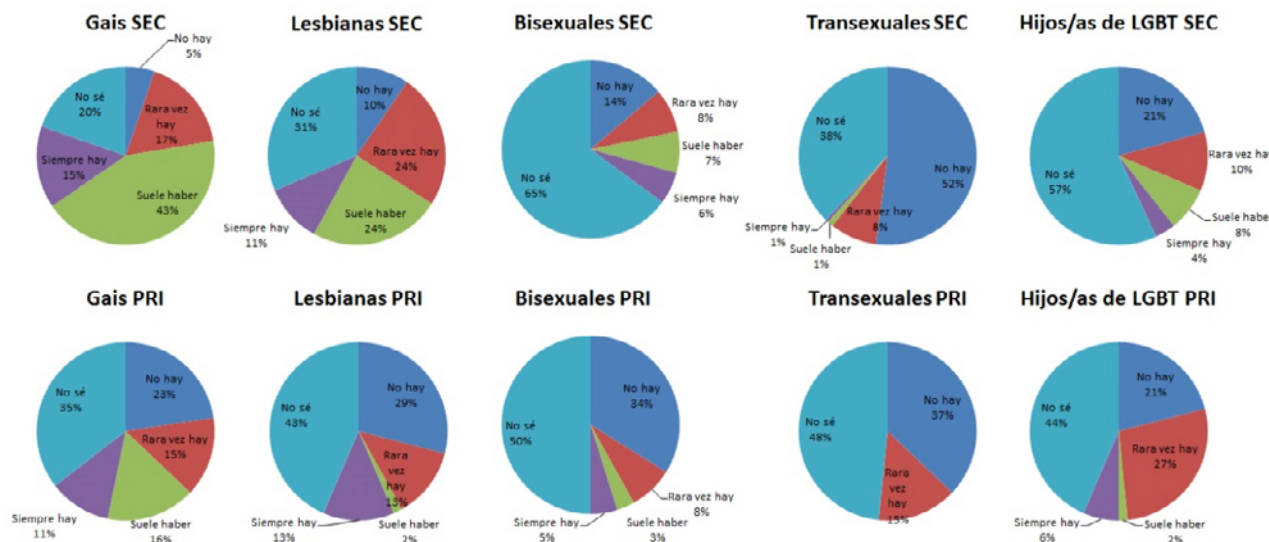
si separamos estos datos por niveles en los que se imparte la docencia, aumentan significativamente la percepción de la diversidad sexual entre el profesorado que enseña en secundaria respecto al de infantil y primaria, excepto para el caso de la presencia de alumnado trans o hijos e hijas de familias LGBT, cuya percepción es mayor en el profesorado de infantil y primaria respecto al de secundaria:

### 3.5 PERCEPCIÓN DE DISCRIMINACIONES HOMÓFOBAS

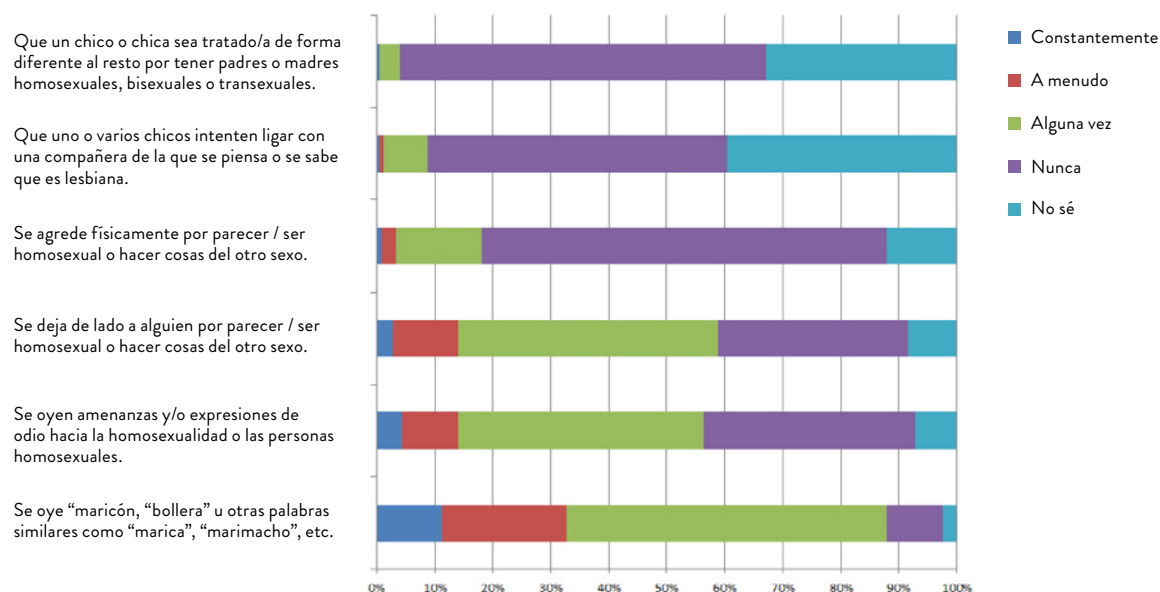
Un tercio de los docentes encuestados (el 32,8%) considera que se escuchan insultos de carácter homófobo, como “maricón”, “bollera” o similares, a menudo o constantemente. El porcentaje se hace claramente mayoritario (el 88%) si se incluye la categoría “alguna vez”. De este modo se puede ver que, por parte del profesorado, hay una conciencia clara de la existencia de un discurso de carácter homófobo en los centros educativos. Aunque a veces se alude a que este tipo de expresiones no se producen con una intención discriminatoria (que sin duda sí es percibido como tal por parte de quienes reciben este tipo de expresiones y del conjunto del colectivo LGBT), existen otros dos ítems en la encuesta que muestran de forma explícita un carácter discriminatorio y de exclusión: más de la mitad de docentes consideran que alguna vez, a menudo o constantemente se deja de lado a estudiantes por parecer o ser homosexual o hacer cosas del otro sexo (el 58,8%, cifra que sube al 65% en secundaria) y, lo que es más preocupante, se escuchan amenazas y expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales (56,4%).

Cuando llegamos al nivel de la agresión física por motivos de orientación sexual e identidad de género, baja el porcentaje, pero nos encontramos aún ante un alarmante 17% de docentes que dicen tener constancia de este tipo de prácticas (20% en secundaria).

**PERCEPCIÓN DE PRESENCIA DE ALUMNADO LGBT O CON PADRES/MADRES LGBT SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA (PRIMARIA O SECUNDARIA)**



### ¿CON QUÉ FRECUENCIA SE DAN ESTAS SITUACIONES EN TU CENTRO?



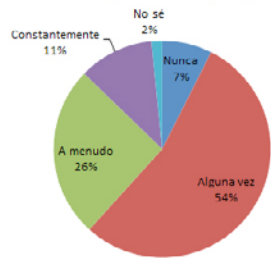
Encontramos un alto grado de desconocimiento sobre el acoso sexual específico al que están expuestas las chicas lesbianas. Así, el 39,6 % de docentes señalaron que no sabían de casos en los que uno o varios chicos intentarían ligar con una compañera lesbiana, aunque un 8,8% sí había detectado este tipo de situaciones. Para los hijos e hijas de familias LGBT, parece que -junto a un alto grado de desconocimiento (32,8%)- no existe conciencia de que se den situaciones recurrentes de discriminación, lo que es congruente con estudios específicos que se han hecho con familias LGBT (Agustín, 2013:26-28).

Si se desagregan los datos entre profesorado de secundaria y profesorado de infantil y primaria, comprobamos que existe una percepción de mayor presencia de este tipo de situaciones discriminatorias de carácter homófobo entre el profesorado de secundaria que entre el profesorado de infantil y primaria. De hecho, varias docentes de estos primeros niveles educativos reseñan no encontrar nunca este tipo de situaciones: "He trabajado con niños de 3 a 5 años, quizás por ello no se han presentado estos problemas. Ahora en primaria estoy más atenta" (Maestra colegio público de primaria de Sevilla, 51 años); "Toda mi experiencia docente va

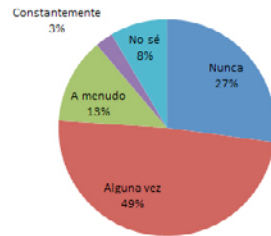
de infantil a primaria, sobre todo con alumnos de 6 a 8 años, por lo que algunas cuestiones no me las he encontrado" (Maestra colegio público de primaria de Cáceres, 52 años). Sin embargo, según se avanza en edad y curso, aparecen y aumentan estas prácticas: "Al trabajar en el Primer Ciclo de primaria, situaciones graves no se llegan a producir; en realidad los problemas comienzan, y siempre según los grupos, en 4º de primaria, donde he sido profesora algunos cursos" (Profesora de secundaria en IES público de Cádiz, 42 años). Los datos cuantitativos apuntan en el mismo sentido, como se puede ver en los siguientes cuadros.

**SITUACIONES DE HOMOFOBIA O TRANSFOBIA SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA (PRIMARIA O SECUNDARIA)**

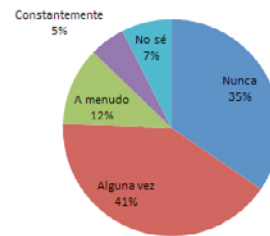
**Se oye "maricón", "bollera" u otras palabras similares como "marica", "marimacho", etc. (SEC)**



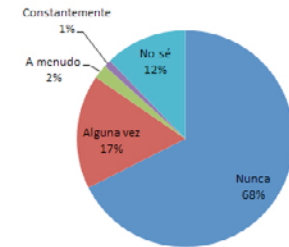
**Se deja de lado a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo (SEC)**



**Se oyen amenazas y/o expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales (SEC)**



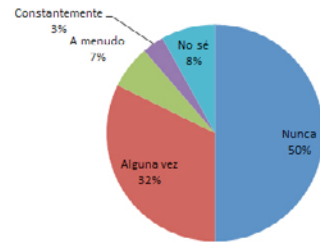
**Se agrede físicamente a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo (SEC)**



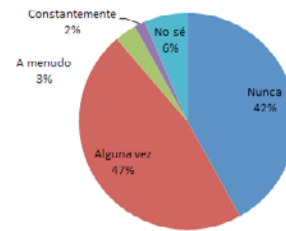
**Se oye "maricón", "bollera" u otras palabras similares como "marica", "marimacho", etc. (PRIM)**



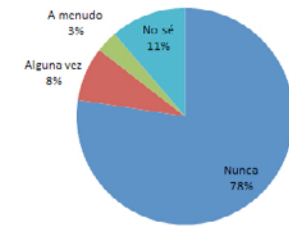
**Se deja de lado a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo (PRIM)**



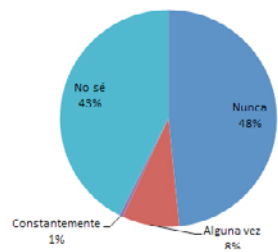
**Se oyen amenazas y/o expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales (PRIM)**



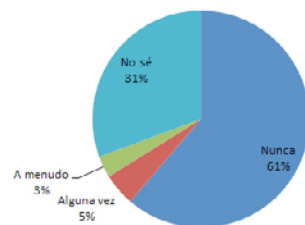
**Se agrede físicamente a alguien por parecer / ser homosexual o hacer cosas del otro sexo (PRIM)**



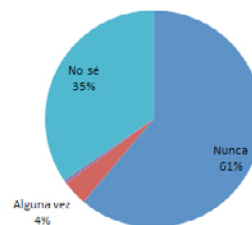
**Que uno o varios chicos intenten ligar con una compañera de la que se piensa que es lesbiana (SEC)**



**Que uno o varios chicos intenten ligar con una compañera de la que se piensa que es lesbiana (PRIM)**



**Que un chico o chica sea tratado/a de forma diferente al resto por tener padres o madres LGBT (SEC)**



**Que un chico o chica sea tratado/a de forma diferente al resto por tener padres o madres LGBT (PRIM)**



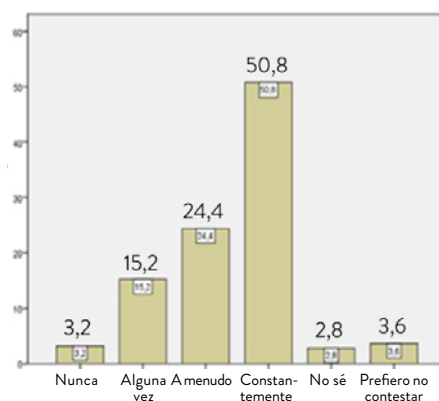
### 3.6 RESPUESTA A LAS DISCRIMINACIONES HOMÓFOBAS

Al detectar situaciones de homofobia en el centro escolar, el 50,8% del profesorado encuestado afirma intervenir constantemente frente a un 42,8% que no interviene o no lo hace siempre. Ahora bien, a pesar de la ausencia o falta de continuidad en la respuesta ante las actitudes discriminatorias, parece que este segundo grupo de docentes se sentiría legitimado y respaldado en caso de intervenir puesto que el temor a la reacción del alumnado (4,71%), del equipo directivo (5,88%) o de las familias (9,41%) no consigue determinar la conducta de uno de cada diez docentes.

Entre las razones aducidas por el profesorado que duda ante la intervención o que directamente no interviene, destaca la falta de recursos y estrategias: un 29,41% no sabe cómo actuar, un 14,12% no se siente con la seguridad suficiente para afrontar la situación discriminatoria y un 10,59% desconoce los motivos de su inacción. Hay también quien alude a la saturación del momento, prefiere dejar que sean los alumnos y alumnas los que “se las apañen por sí mismos” o duda de las intenciones y motivos reales de las personas que ejercen la discriminación. A este respecto, un 9,41% piensa que se trata de bromas inofensivas y un 7,06 % considera que no hay intención homófoba.

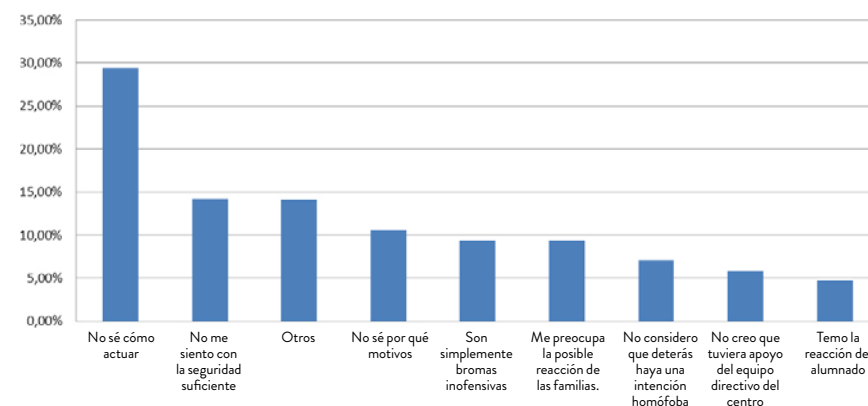
En todo caso, como indica un profesor de 33 años de un centro público de secundaria de Badajoz al relatar su propia experiencia, parece que la intervención del profesorado

Cuando se da alguna de las situaciones mencionadas anteriormente, ¿sueles intervenir?



depende del “grado de intensidad” que se asigna a la conducta discriminatoria: “Aunque no podemos hablar de agresiones homófobas o de homofobia de alta intensidad, sí que estamos tratando un caso en mi tutoría que podemos considerar grave, aunque el alumno -al haber superado el primer ciclo de la ESO- se encuentra cada vez más integrado. El equipo docente está al tanto del problema así como el equipo directivo y se nos ha instado en las evaluaciones a que denunciemos cualquier indicio de acoso al alumno. Esta vez ha sido a petición de la propia familia, que años atrás esquivó el problema”. Vemos como se produce por un lado una especie de normalización del insulto de carácter homófobo y, por otro, una invisibilización del mismo (Pichardo, 2006:17,20). En palabras del profesor y al hilo del mismo caso: “A pesar de todo, creo que hay mucho por hacer. El tema sigue siendo tabú, tanto en la comunicación

Principales razones aducidas por el profesorado que no interviene o no lo hace siempre.



de la familia con los profesores como en la forma en el que los profesores hablan del problema. Se menciona el problema pero no se le pone nombre. No se le dice el por qué y creo que eso va en detrimento de la solución. La actitud del profesorado es buena, pero en caso de ausencia de violencia física, siempre se ve como un problema menor y no se observa una actitud combatiente y unánime por parte de todo el claustro”.

Precisamente, una de las preguntas del cuestionario tenía por objetivo establecer el conjunto de actuaciones emprendidas cuando un alumno o alumna es objeto de discriminación homófoba. En el caso de que el alumno o la alumna reciba insultos (“maricón”, “bollera”, etc.) o esté siendo dejado de lado por ser o parecer homosexual o hacer cosas del otro sexo, una amplia mayoría del profesorado (entre el 64%

y el 71%) gestionaría la situación primero, en privado, con víctima y agresores, y, luego, en el aula, con toda la clase. Algunos docentes entienden que esta segunda intervención sólo debe darse con el acuerdo previo de la persona afectada: *“Dependería de lo que el chico o la chica me pidiera qué hiciera y de su actitud. Hay situaciones que se pueden tratar con toda la clase y otras en las que esa medida puede empeorar la situación”* (Profesora de secundaria en IES público de Tenerife, 35 años). Por otro lado, uno de cada tres docentes derivaría la cuestión a Jefatura de estudios e informaría a las familias de los agresores. Además, gran parte del profesorado pediría ayuda al Departamento de Orientación e informaría al tutor o tutora del grupo así como al resto del equipo educativo para coordinar una actuación conjunta en el aula. Hay también quien pide a quien agrede o insulta y a sus familias un compromiso escrito, evaluable a lo largo del curso, de no reiterar este tipo de conductas.

En el caso de amenazas o agresiones físicas, baja el porcentaje de docentes que trataría la situación en privado (entre el 57,2% para las amenazas y el 55,6% en caso de agresión), se mantiene el que lo haría con toda la clase (67,2% para las amenazas y 65,2% en caso de agresión) y aumenta considerablemente el que acudiría a Jefatura de estudios (62,8% para las amenazas y 70,8% en caso de agresión) o informaría a las familias de los agresores para que abordaran el tema en casa (48,8% para las amenazas y 56,4% en caso de agresión). En el apartado abierto para otras reacciones no recogidas en el cuestionario, disminuye también la demanda de asesoramiento al Departamento de Orientación así como la propuesta de una intervención conjunta en el aula por parte de todo el equipo educativo. La respuesta educativa parece

ceder su lugar a la respuesta disciplinaria: así, la mayoría de docentes que han comentado su respuesta creen necesario cursar la denuncia correspondiente ante la policía al mismo tiempo que, desde el centro, se aplica el Reglamento de régimen interior, sancionando a los agresores con una falta grave o muy grave, la apertura de un expediente disciplinario y la consiguiente expulsión.

Merecen un comentario aparte dos situaciones que numerosos docentes declaran no haber presenciado nunca (*“Nunca se ha dado el caso”*; *“Nunca ha sucedido”*). Se trata, por un lado, de la discriminación de un niño o niña por tener padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales; y, por otro, de la situación en la que uno o varios chicos intentan ligar con una chica porque se piensa o se sabe que es lesbiana. Además, en las respuestas a ambos casos, destaca el porcentaje de docentes que no harían nada (3,6% y 8,8%) o que prefieren no contestar (4,4% y 3,6%), superiores al resto de situaciones de homofobia y transfobia en las aulas.

Si bien en el primer supuesto podríamos hablar de buena acogida de alumnado proveniente de familias homoparentales<sup>9</sup>, el segundo ha suscitado comentarios de extrañeza que no ven en ese ejemplo una práctica de acoso sexual: *“No lo entiendo. Si sospechan que es lesbiana, ¿por qué hay chicos*

*que intentan ligar con ella?”* (Profesora de secundaria en IES público de Gran Canaria, 36 años). El desconocimiento de esta situación podría justificar que el porcentaje de docentes que no sabe qué hacer, el que prefiere no contestar y el que no haría nada es mayor que en el resto de casos. Al mismo tiempo, descienden notablemente los porcentajes relativos a las intervenciones realizadas por los y las docentes en el centro: el 40,8% trataría el tema con toda la clase (la media es de 62%), 24% informaría a las familias de los agresores (la media es de 39%) y 23,2% derivaría el caso a Jefatura de estudios (la media es de 40,8%). El único porcentaje que se mantiene en la media es el tratamiento de la situación en privado (62,4%). Las respuestas libres, en las que se incluye el recurso al Departamento de Orientación y la comunicación al tutor o tutora, confirman la tendencia de resolver el conflicto en privado: *“Trataría con la agredida si quiere que intervenga más allá”*; *“Hablaría primero con ella, luego, según habláramos, con los agresores”*; *“Derivo a jefatura si continúan molestando después de hablar con los agresores”*. Estos datos vienen a confirmar la mayor vulnerabilidad de las chicas lesbianas a la hora de sufrir acoso sexual en la escuela (Pichardo, 2009: 84-85).

9. No siempre es el caso: un profesor de 45 años de un colegio religioso de Euskadi señala que, si se diera esta situación, *“Derivaría al alumno/a un/a psiquiatra”*, haciendo caso omiso a la literatura científica que muestra que los hijos e hijas de personas LGBT no necesitan ningún tipo de atención psiquiátrica especial o diferente al resto del alumnado (Pichardo, 2011).



**PORCENTAJE DE RESPUESTAS ANTE DISTINTAS SITUACIONES POSIBLES<sup>10</sup>**

Si un alumno/a te contara que	Trataría el asunto con toda la clase	Trataría el asunto en privado, solo con él/ella y sus agresores/as	Informaría a los familiares de los agresores/as para que hablaran con ellos/as	Derivaría esta cuestión a Jefatura de Estudios	Me pondría en contacto con una asociación LGBT para asesorarme	No sabría que hacer	No haría nada	Prefiero no contestar	Otro
Le han dicho “maricón”, “bollera” u otras palabras como “marica”, “marimacho”, etc.	67,2%	70,8%	36%	30,8%	16,8%	1,2%	0,4%	2%	8%
Se le ha dejado de lado por parecer/ser homosexual o por hacer cosas del otro sexo.	71,2%	64%	32,4%	24,8%	19,2%	1,2%	0,4%	2,4%	8%
Se le ha agredido físicamente por parecer/ser homosexual o por hacer cosas del otro sexo.	65,2%	55,6%	56,4%	70,8%	18,8%	0,8%	0,4%	2,4%	6,8%
Se le ha amenazado o le han dicho expresiones de odio por parecer/ser homosexual o por hacer cosas del otro sexo.	67,2%	57,2%	48,8%	62,8%	17,6%	0%	0,8%	2,4%	4,8%
Se le ha tratado de forma diferente al resto por ser hijo/a de padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales.	60,4%	58%	36,8%	32,4%	17,6%	0,4%	3,6%	4,4%	5,6%
Uno o varios chicos intentaron ligar con ella porque se piensa o se sabe que es lesbiana	40,8%	68,8%	24%	23,2%	14%	2,4%	8,8%	3,6%	6,4%

■ Porcentaje más bajo de cada columna. ■ Porcentaje más alto de cada columna.

Si nos centramos en la discriminación específica que pueden sufrir los hijos e hijas de familias homoparentales o de padres y madres transexuales, descubrimos que, al igual que sucedía ante los insultos de carácter homófobo, la mayor parte del profesorado trataría la cuestión en privado (58%) y con toda la clase (60,4%), siendo sólo una de cada tres personas la que derivaría la cuestión a Jefatura de estudios y/o informaría a las familias de los agresores para que abordaran el tema en casa. También hay docentes que pedirían ayuda al Departamento de Orientación, hablarían con el

tutor o tutora, o tendrían en cuenta la decisión del alumno o alumna antes de diseñar otras actuaciones. Además, encontramos un comentario que aboga directamente por la apertura de la escuela a otros miembros de la Comunidad educativa: “*Informaría a las familias de la clase y propondría un trabajo con todo el grupo*” (Maestra de primaria en colegio concertado de Madrid, 41 años).

Siguiendo con esta posibilidad de abrir la escuela a intervenciones externas, el cuestionario ofrecía la posibilidad de seleccionar el contacto con una asociación LGBT. El

porcentaje de docentes que ha marcado esta opción es escaso y, según la situación descrita en cada momento, oscila entre el 19,2% y el 14%, con una media del 17,3%. La divergencia mayor con respecto a la media (3,3%) corresponde a la situación en la que uno o varios chicos intentan ligar con una chica que se piensa o se sabe que es lesbiana.

10. Los porcentajes no suman el 100% ya que se podía marcar más de una posibilidad.

### 3.7 ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD SEXUAL

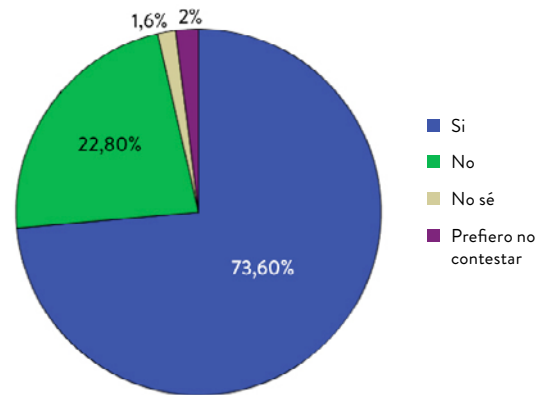
El 73,6 % del profesorado encuestado ha tratado alguna vez temas relativos a la diversidad sexual (homosexualidad, bisexualidad, transexualidad) en el aula. En la mayoría de los casos (79,35%), la reacción del alumnado fue positiva o muy positiva y sólo en 2,71% de los casos la reacción fue negativa o muy negativa: “los chicos casi nunca plantean problemas cuando se tratan estos temas”, comenta una profesora de secundaria de un centro público de Gran Canaria de 50 años.

Si desagregamos el abordaje de la diversidad sexual por sexo, descubrimos que son más tendentes a tratar estos temas en el aula las personas que no aceptan el binarismo sexual hombre/mujer (100% de las dos personas que se situaron al margen de esta dicotomía). Por otro lado, el porcentaje de mujeres (74,6) y de hombres (71,2%) que abordan la diversidad sexual es similar.

La orientación sexual de los y las docentes parece incidir también en el tratamiento de estos temas, siendo las personas homosexuales (93,9%) y bisexuales (86,4%) las más tendentes a hacerlo. Siguen, por frecuencia de respuesta, las personas heterosexuales (67,4%) y aquellas que no tienen clara su orientación sexual o prefieren no contestar (63,6%).

Respecto a las creencias religiosas, aunque efectivamente las personas agnósticas, ateas o no creyentes deciden abordar estos temas con mayor frecuencia (75,7%), el porcentaje es sólo ligeramente superior al de las personas creyentes ya que

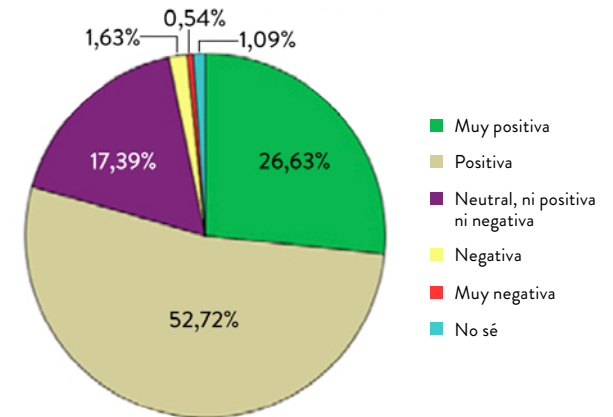
¿Has tratado alguna vez cuestiones de diversidad sexual (homosexualidad, bisexualidad, transexualidad) en el aula?



este colectivo, al menos entre quienes respondieron a este cuestionario, también aborda mayoritariamente estas cuestiones (70,7%). En el caso de la ideología, sí se ve una cierta tendencia más proclive a tratar en el aula temas relativos a la diversidad sexual entre las personas que se declaran más a la izquierda (81%) que en el centro (61%) o la derecha (57%)<sup>11</sup>, aunque de nuevo es una cuestión que se trata de forma mayoritaria por parte de todos los colectivos ideológicos.

11. Se propuso una escala de 0 a 7, siendo 0 “extrema izquierda” y 7 “extrema derecha”.

¿Cómo fue la reacción del alumnado?

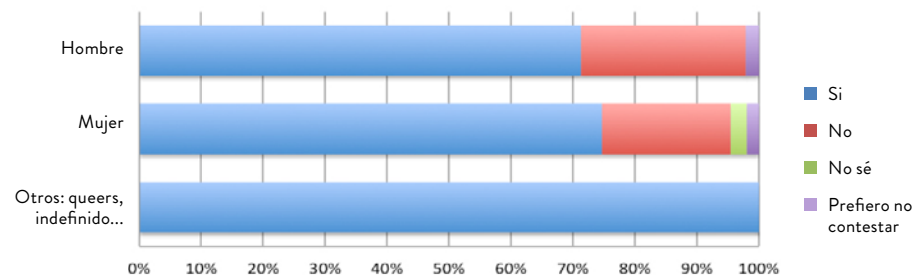


Centrándonos ahora en la edad a la que se debería, según el profesorado, comenzar a abordar diversos temas relativos a género, sexualidad y diversidad familiar, constatamos que las respuestas de los docentes sitúan esa edad dentro del periodo comprendido por la enseñanza obligatoria (de los 6 a los 16 años). Si agrupamos las respuestas del profesorado por tipo de centro en el que estudian los alumnos y alumnas cuyas edades son indicadas como momento de inicio para abordar los temas enumerados más arriba, descubrimos que las opiniones de los y las docentes difieren únicamente con respecto al tipo de centro en que deberían tratarse por primera vez

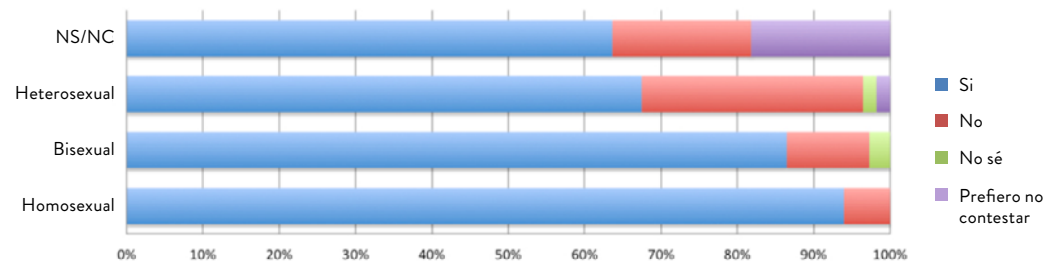


los temas relativos a la salud sexual; ya que un 50,8% opina que debe hacerse en los institutos de secundaria y un 48,8% cree que es preferible hacerlo en los colegios de primaria. En el resto de casos, parece haber un amplio consenso entre el profesorado. Si la transexualidad (58,8%) debería comenzar a abordarse en los centros de enseñanza secundaria, la diversidad familiar (84,4%), la sexualidad en general (80,8%), las relaciones de género (69,6%) y la orientación sexual (59,2%) deberían tratarse por primera vez en los centros de enseñanza infantil y/o primaria. Por tanto, podemos concluir que existe una conciencia generalizada de la importancia de abordar estos temas en las primeras etapas educativas. Es lo que indica un docente en su respuesta a nuestro cuestionario: *“Creo imprescindible hacer un tratamiento temprano para la normalización de todas las relaciones, para poder desarrollar un clima de normalidad ante la diversidad”* (Profesor de secundaria en IES público de Madrid, 53 años).

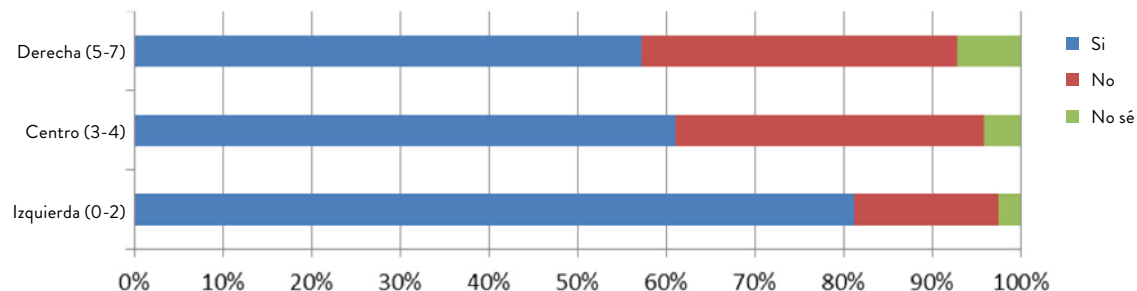
**Abordaje de la diversidad sexual / Sexo de los docentes**



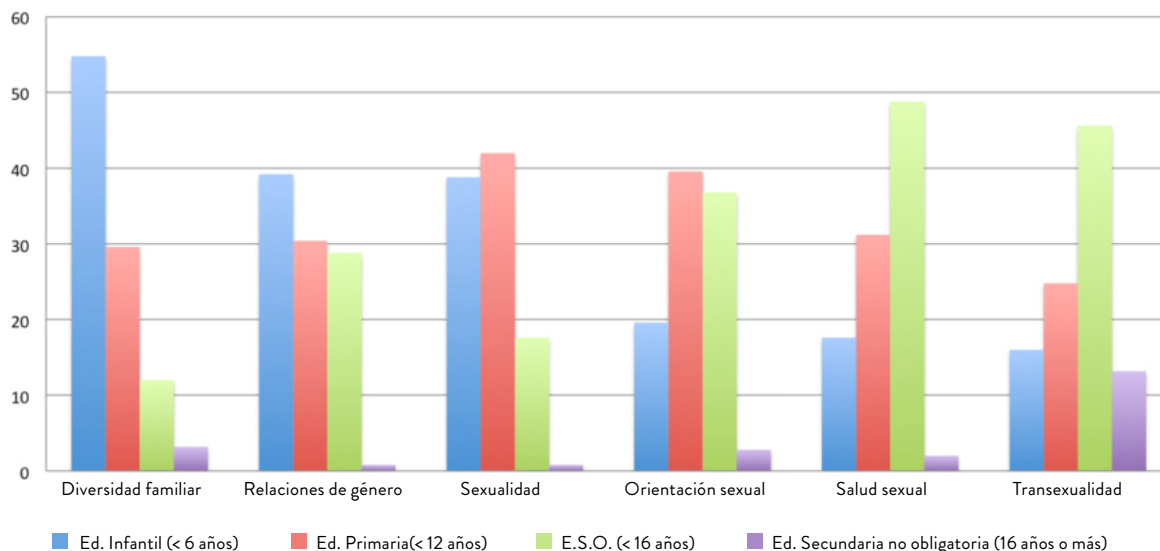
**Abordaje de la diversidad sexual / Orientación sexual de los docentes**



**Abordaje de la diversidad sexual en el aula según ideología política**



**Tramos de edad / Etapas educativas en que se debería empezar a tratar temas relativos a...**



Para profundizar en este análisis, hemos desagregado las respuestas de los y las docentes por etapas educativas pre-universitarias: infantil, primaria, secundaria obligatoria y secundaria no obligatoria (P.C.P.I., Bachillerato y Ciclos formativos).

En opinión del profesorado, las aulas de educación infantil en las que aprenden los niños y niñas de 0 a 5 años son el escenario ideal para iniciarles en la comprensión de la diversidad familiar (54,8%) y, en menor medida, de las relaciones

de género (39,2%) y de asuntos relativos a la sexualidad en general (38,8%). De hecho, el artículo 13 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante, LOE) recoge la formación en algunas de estas cuestiones como objetivos de la etapa: “La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan: a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias; b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social; [...] d) Desarrollar sus capacidades afectivas; [...] e) Relacionarse con los demás y

*adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”*<sup>12</sup>.

En la educación primaria, en la que están escolarizados los niños y niñas de 6 a 11 años, son los temas relacionados con la sexualidad (42%) y la orientación sexual (39,6%) los que destacan sobre el resto. Les siguen, por porcentajes, la salud sexual (31,2%), las relaciones de género (30,4%), la diversidad familiar (29,6%) y la transexualidad (24,8%). Estos resultados difieren de la normativa actual ya que el artículo 17 de la LOE no sólo no recoge el reconocimiento de la diversidad sexual como objetivo de la etapa sino que insiste en la formación para la igualdad de género que los docentes encuestados han situado más bien en la etapa educativa anterior: “La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: [...] d) Conocer, comprender y respetar [...] las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres [...]; k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias [...]; m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”. Entendemos que las divergencias entre la opinión de docentes y normativa legal en lo referido al momento en que se deben comenzar a tratar las relaciones de género,

12. Tomamos como texto de referencia la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (B.O.E. nº 106, de 4 de mayo de 2006) ya que es la normativa común de aplicación en todo el territorio español al momento de realizarse este estudio.

encuentra su explicación en el carácter garantista de la LOE, que pretende asegurar que todo ciudadano haya sido formado en la igualdad de género a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Con respecto a la educación secundaria obligatoria, que cursan los alumnos y alumnas de entre 12 y 16 años, las y los docentes encuestados opinan que se debería comenzar a abordar en esta etapa cuestiones relativas a la salud sexual (48,8%), la transexualidad (45,6%), la orientación sexual (36,8%) y, en menor medida, las relaciones de género (28,8%), la sexualidad (17,6%) y la diversidad familiar (12%). La opinión de este grupo de docentes encuentra nuevamente su reflejo en la LOE: “La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan [...] k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros [...] Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad” (artículo 23). Sin embargo, en el apartado de respuestas libres, hemos encontrado un comentario que alerta sobre la ausencia real de tratamiento de estos temas en algunos centros:

*“Quisiera comentaros que por lo que yo sé, a través de los programas de acción tutorial se tratan numerosísimos temas relacionados con la adolescencia, pero por desgracia, parece que el tema de la sexualidad no toca. Se deja la parte biológica y de higiene para la materia de Biología y las cuestiones emocionales, la corrección de prejuicios y la asunción de la inclinación sexual para el propio alumnado. Es más, en muchos centros yo creo que ni el profesorado asume que existe o puede existir este ‘hecho’ y no se hace nada o se entra como elefante en cacharrería cuando se topan con algún caso.”* (Profesora de secundaria en IES público de Pontevedra, 38 años).

Las respuestas de quienes citan la etapa secundaria postobligatoria (a partir de los 16 años) como momento adecuado para iniciar el abordaje de estos temas es claramente residual dentro de la muestra (entre el 0,8% y el 13,2%). Este dato unido al escaso porcentaje de personas que opinan que nunca se deberían abordar estas cuestiones en clase (entre el 0,4% y el 1,2%), nos permite afirmar que para la amplia mayoría del profesorado las cuestiones relativas a la sexualidad, a la salud sexual y a la diversidad sexual y familiar forman parte de la formación básica de la ciudadanía. No en vano la LOE establece en sus artículos 16 y 22 que “la finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar [...]” y “la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en [...] formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”.

### 3.8 RECURSOS

Ahora bien, ¿qué recursos ofrecen los centros educativos para el profesorado que desea promover la convivencia y el respeto a todas las diversidades, especialmente a la diversidad sexual? Según las personas encuestadas, estos recursos no existen o son escasos.

Las maestras y maestros de infantil y primaria aluden constantemente al uso de cuentos para tratar la diversidad familiar: “Se les lee un cuento donde aparecen varios tipos de

familia. Se habla de cada familia. Luego cada alumna y alumno realiza un dibujo del cuento. Por último se exponen los dibujos en uno de los tabloneros del colegio” (Maestro de colegio concertado de Gran Canaria, 41 años).

Los y las docentes de secundaria hacen referencia al uso de artículos de periódico, dilemas morales, películas, textos cortos y vídeos para introducir el tema y/o lanzar el debate utilizando en ocasiones guías editadas por asociaciones o sindicatos<sup>13</sup>. Hemos encontrado comentarios que refieren la falta de materiales específicos dirigidos a colectivos concretos. Así, una profesora de secundaria de 50 años de un instituto público de Madrid hace alusión a la población gitana y de origen árabe: “Es necesario, además de trabajar con la población en general, trabajar específicamente con estos colectivos. No hay bibliografía ni materiales para ello”. El segundo comentario viene de una profesora de 40 años de un centro concertado de Madrid que alude a la especificidad de un centro católico: “Agradecería que me recomendaran material para trabajar con mis alumnos, al ser mi centro de trabajo religioso es un tema siempre delicado de tratar y tanto la psicóloga como yo estamos andando con pies de plomo para no herir sensibilidades religiosas a pesar de tener un alumnado respetuoso y una dirección de centro tolerante”.

Por otro lado, hay un grupo considerable de docentes que destaca la importancia de los planes de convivencia, los

13. Entre las citadas están *El respeto a la diferencia por Orientación Sexual* (XEGA, 2002), *Derechos Humanos y Diversidad afectivo-sexual* (Amnistía Internacional, 2008) y *El amor y el sexo no son de un solo color* (CCOO, FELGTB, COGAM, 2009).

equipos de mediación, los programas de alumnado ayudante y “hermano mayor” así como las actividades organizadas por la comunidad educativa: *“En mi centro se dedica una semana a realizar talleres, actividades, charlas... relacionados con las relaciones afectivosexuales, graduando el tratamiento por nivel educativo, de forma que se haga reflexionar al alumnado sobre el tema y buscando siempre que se respeten los derechos humanos y la libertad en este aspecto”* (Profesora de secundaria en IES público de Valencia, 44 años).

En ocasiones, el centro cuenta también con personas de referencia: un profesor, una orientadora o, incluso, un alumno o alumna que asumen el rol de promover en el centro el respeto de todos los miembros de la comunidad educativa independientemente de su identidad de género u orientación sexual.

*“En mi centro hay un compañero que está haciendo una labor excelente en este sentido, informa continuamente de cualquier aspecto relacionado con el tema e interviene inmediatamente ante cualquier tipo de asunto homofóbico”* (Profesor de secundaria en IES público de Gran Canaria, 47 años).

*“El curso pasado, por ejemplo, un alumno homosexual (con el apoyo de jefatura de estudios, vicedirección y una asociación de gays y lesbianas a la que pertenece) dio una serie de charlas tanto a alumnado como a profesorado, contando su experiencia familiar-escolar, dentro de la semana dedicada a las relaciones afectivo-sexuales en el centro”* (Profesora de secundaria en IES público de Valencia, 44 años).

Otros centros abren sus puertas a las actividades que se ofertan desde organismos externos (ayuntamientos, asociaciones LGBT, ONG, parroquias, sociedades sexológicas, etc.). Estas actividades son organizadas en ocasiones para todo el centro por parte del equipo directivo o del departamento de orientación y, en otras ocasiones, surgen por iniciativa individual de algún o alguna docente: *“He traído a gente de asociaciones como Colega a clase para que hablen”* (Profesora de secundaria en IES público de Cádiz, 44 años); *“He organizado charlas con la asociación Nós Mesmas”* (Profesora de secundaria en IES público de Pontevedra, 41 años); *“La asociación COGAM imparte sesiones en el IES, a veces también la asociación Triángulo. Saben mucho sobre la reacción del alumnado. Llevamos años haciéndolas y no sólo no ha habido ningún problema, sino que sirve para la concienciación sobre el tema, fomenta el respeto y algún alumno (ninguna alumna que se sepa) ha ‘salido del armario’ porque se lo dice a sus amigos/as”* (Profesora de secundaria en IES público de Madrid, 58 años).

La mayoría de docentes aprovecha la hora de tutoría y el temario de la materia que imparte para tratar la diversidad sexual, de forma directa o transversalmente, en pequeños grupos o en gran grupo, siempre desde la perspectiva de la diversidad humana, la aceptación de la diferencia y el respeto a los Derechos Humanos. El listado de asignaturas citadas por las y los docentes encuestados abarca un amplio espectro: biología y geología, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, conocimiento del medio, educación física, educación para la ciudadanía, ética, filosofía, griego, latín, lengua y literatura así como diversos módulos de formación profesional.

*“En Conocimiento del Medio cuando se trata el tema de La familia, como en el libro solo vienen ilustraciones de familias nucleares heteronormativas, recorro a ejemplos gráficos de otros modelos, por ejemplo, con el póster de las Familias de Colores”* (Maestro de primaria en colegio público de Madrid, 36 años).

*“Soy profesora de Ciencias Naturales. Al tratar el tema de la reproducción de los seres vivos y concretamente de los mamíferos, los chavales siempre preguntan y con toda naturalidad resuelvo esas dudas. En 3º de ESO se estudia la reproducción humana y también suelen plantear preguntas sobre la homosexualidad y sobretodo la transexualidad”* (Profesora de secundaria en IES público de Cantabria, 31 años).

*“Dentro de los Derechos Humanos, trabajo el derecho inalienable a ser respetados en las diferencias de diversos tipos, entre otras, las referidas a las diversas inclinaciones sexuales. Trabajo partiendo siempre de sus experiencias personales”* (Profesor de secundaria en colegio concertado de Madrid, 57 años).

*“Soy profesora de Latín y he utilizado textos antiguos o ejemplos de cultura clásica, para introducir conceptos sobre diversidad sexual y familiar, y hablar sobre la situación de la mujer a lo largo de la historia. Solemos comparar la antigüedad con la actualidad y establecer paralelismos”* (Profesora de secundaria en IES público de Valencia, 44 años).

*“En Bachillerato es un asunto recurrente a la hora de trabajar textos argumentativos y también como tema relacionado con nuestra realidad social”* (Profesora de secundaria en IES público de Tenerife, 35 años).

*“En otro curso donde la cultura sobre la mujer y la homosexualidad era discriminatoria les mostré la Constitución y su defensa de la igualdad, distribuí distintos tipos de discriminación entre ellos y les hice hacer un trabajo para que defendieran porqué la Constitución garantizaba el derecho a la igualdad sin que quepa ninguna discriminación” (Maestra de primaria en colegio concertado de Madrid, 40 años).*

La disposición que manifiestan muchos y muchas docentes para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula da cuenta de una determinada actitud. Quizás sea ése el principal recurso del que dispone el profesorado. La mayoría de las personas que han participado en el estudio afirman abordar el tema “con naturalidad”, mostrándose comprensivas, evitando victimizar, “hablando abiertamente sobre ello”, respondiendo a las preguntas y comentarios del alumnado, aprovechando los conflictos para desmontar estereotipos, dando información, evitando los prejuicios, cuidando el lenguaje, “cuestionando situaciones de la vida cotidiana en las que se da por hecho una visión heterocentrista”, no dejando pasar “cualquier atisbo de amenaza, insulto o agresión”, fomentando el respeto, “tratando de crear un clima de seguridad y confianza”, valorando las diferencias individuales como riqueza del individuo y del grupo, “dejando claro que no es una situación peculiar ni extraña, que la condición sexual de una persona es una característica más como el color del pelo o de los ojos, y que, por tanto, no hay justificación alguna para la discriminación o para que sea tratad@ de forma diferente”, poniendo ejemplos concretos, visibilizando la diversidad:

*“En una ocasión un alumno asistió a una boda igualitaria. Le pedí al niño que trajera una foto de las novias y explicara la*

*situación vivida” (Maestro de primaria en colegio público de Murcia, 42 años).*

*“Durante un año en una Escuela de Educación Infantil uno de los alumnos de tres años tenía dos abuelos varones gays. Su abuelo no biológico era de hecho el encargado de traer y llevar al niño a la escuela. Los abuelos vivían en la puerta de enfrente de la familia por lo que la relación era muy estrecha. A la hora de abordar el tema de la familia se hizo de manera totalmente natural. Le dije que había hombre que aman a mujeres, y hombres que aman a otros hombres y mujeres que aman a otras mujeres” (Maestra de infantil en escuela pública de Madrid, 42 años).*

No obstante, a veces sigue siendo complicada esta visibilidad para aquellos profesores y profesoras que son LGBT y que sienten reparos a visibilizar su sexualidad ante su alumnado por miedo a un posible rechazo de carácter homófobo:

*“Yo soy lesbiana y tengo que reconocer que nunca he tenido el coraje de reconocerlo con mis alumnos (aunque sí con mis compañeros), tampoco para negar cosas que asumen como lógicas (si estás embarazada, es que sin duda tienes un marido)” (Profesora de secundaria en IES público de Zaragoza, 35 años).*

Entre las respuestas que insisten en la necesidad de visibilizar la diversidad sexual, hemos encontrado diversos testimonios de docentes lesbianas y gays que cuentan en positivo su experiencia de vivir abiertamente sus opciones sexuales ante el resto de la comunidad educativa, incluyendo al alumnado, en todos los niveles preuniversitarios del sistema educativo. Recogemos algunos de ellos:

*“Estoy convencido de que los problemas derivados de la diversidad y en concreto la afectiva, son de bajo dominio del profesorado. Incluso el profesorado gay rehúsa afrontarlos por precaución o por miedo a tener que asumirlo en primera persona. Particularmente, he asumido mi sexualidad con claridad frente al alumnado, y considero que es ventajoso para la relación personal con ellos (valoran tu valentía) y es también en el día a día con estas problemáticas, porque saben que siempre serán contestados los episodios de homofobia” (Profesor de secundaria en IES público de Madrid, 28 años).*

*“Si cuento alguna anécdota referida a mi marido y a mí, no uso palabras que traten de esconder que hablo de mi marido, y no de mi mujer” (Maestro de primaria en colegio público de Barcelona, 38 años).*

*“Yo soy profesora de infantil y para empezar a tratar el tema les pongo mi propio ejemplo: soy lesbiana y mi pareja es una mujer. A partir de aquí es muy fácil tratar el tema. Después hemos hecho trabajos del tema de la Familia donde si no hay ningún caso de lesbianas o gays yo siempre puedo aportar mi caso particular” (Maestra de infantil en escuela pública de Barcelona, 34 años).*

Llegados a este punto, creemos necesario ahondar en el análisis de otra fuente fundamental de recursos y estrategias a la hora de abordar la diversidad sexual en el aula. Nos referimos a la formación inicial y permanente del profesorado.

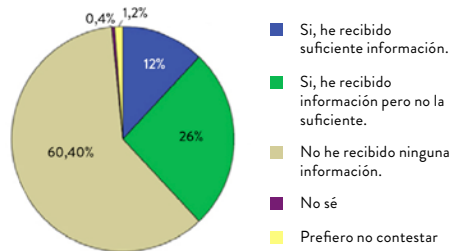
### 3.9 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cuando preguntamos al profesorado sobre la formación recibida para intervenir en casos de comportamientos homófobos, un alto porcentaje (60,4%) afirma no haber recibido ningún tipo de formación, un porcentaje menor (26%) estima no haber recibido la suficiente, y sólo una minoría (12%) declara haber recibido suficiente formación.

Sobre el organismo encargado de impartirla, algunos informantes hacen alusión a la falta general de oferta en este campo por parte del Ministerio de Educación y de las Consejerías de Educación: *“La formación recibida ha sido a través de colectivos LGBT, nunca a través de cursos de formación diseñados por la Administración”* (Profesor de secundaria en IES público de Tenerife, 47 años). Otros y otras señalan la autoformación y el aprendizaje no formal, entre iguales: *“La formació rebuda respecte a aquests temes ha segut més bé autoformació, a través de lectures i converses amb amics i amigues homosexuals i lesbianes. També a través de documentals i algun assaig sobre transgènere i transsexualitat”* (Maestra de primaria en colegio público de Castellón, 58 años).

Estos datos son congruentes con los diferentes estudios que evidencian la ausencia de contenidos relativos a la diversidad sexual y a la prevención de la discriminación homófoba tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación continua (Moreno, 2006; Penna, 2012). Además, dado que la inscripción en cursos, seminarios y grupos de trabajo es de carácter voluntario y que la oferta de actividades formativas

¿Has recibido alguna vez formación para intervenir en casos de comportamientos homófobos?

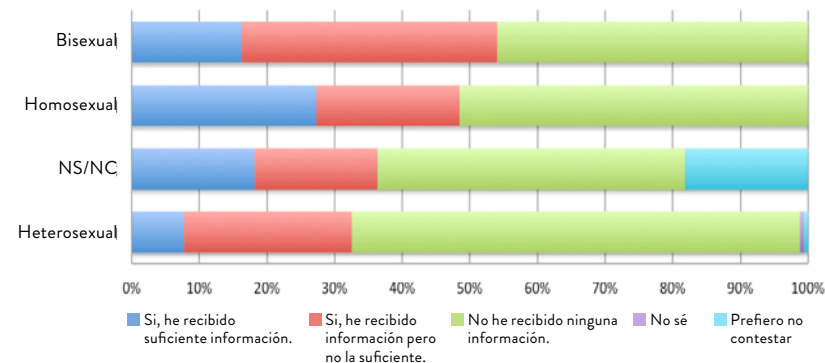


sobre diversidad sexual es escasa y no se da por igual en todo el territorio español, parece lógico pensar que se inscribirán en ellas aquellas y aquellos maestros y profesores que, pudiendo acceder a las mismas, las sientan como útiles o necesarias para su labor.

A la vista de los resultados de la encuesta, deberíamos añadir que la orientación sexual influye también la participación de docentes en este tipo de actividades, siendo el profesorado heterosexual, en general, el que menos se ha formado al respecto.

El cuadro anterior nos permite constatar que los docentes que muestran una atracción bisexual están más formados que el resto. De igual modo, constatamos que las personas que no se identifican con el binarismo sexual hombre/mujer han recibido mayor formación que hombres y mujeres (las dos reseñan haber recibido suficiente formación).

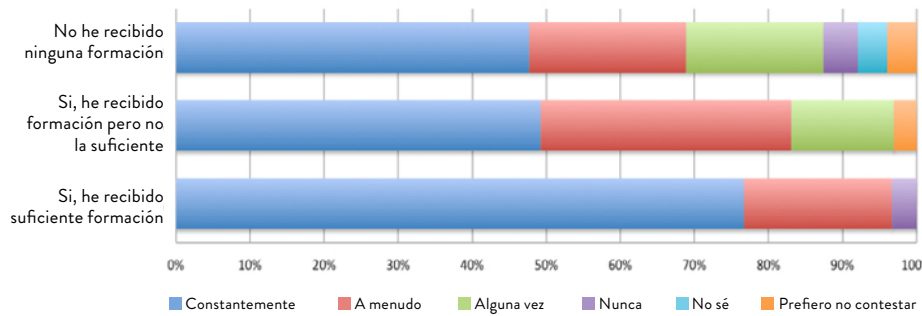
Formación / Orientación sexual



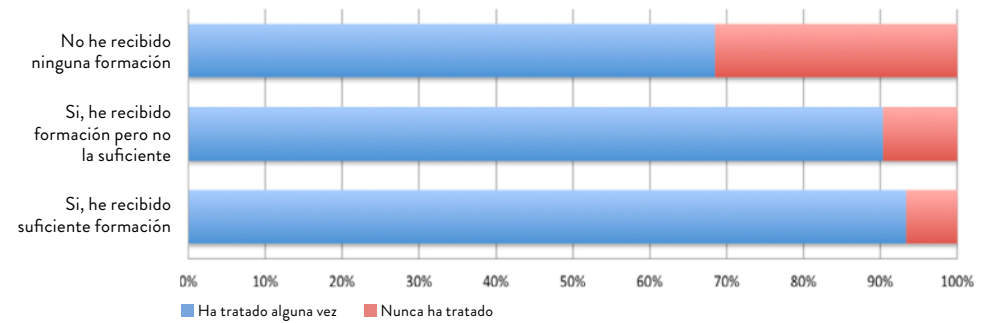
Con el objetivo de medir la incidencia de la formación en la práctica docente, hemos cruzado esta variable con el abordaje de la diversidad sexual en el aula y constatado que hay una relación directa entre los dos factores: a mayor formación, mayor tratamiento de la orientación sexual y la identidad de género. Así, han tratado alguna vez cuestiones de diversidad sexual en el aula el 66% de docentes que no han recibido ningún tipo de formación, el 86,15% de docentes que han recibido formación aunque no haya sido la suficiente y el 93,3% de docentes que han recibido suficiente formación.



**Incidencia de la formación en la intervención ante comportamientos homófobos**



**Incidencia de la formación en el tratamiento de la diversidad sexual en el aula**



Confirmamos esta tendencia al cruzar formación e intervención ante comportamientos homófobos: intervienen “constantemente” el 47,68% de docentes que no han recibido ningún tipo de formación, el 49,2% de docentes que han recibido formación aunque no haya sido la suficiente y el 76,6% de docentes que han recibido suficiente formación.

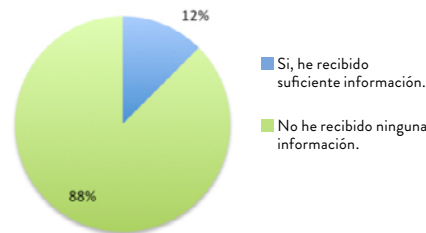
Si nos centramos en el grupo de docentes que no interviene nunca, comprobamos que más del 80% no ha recibido formación específica. Sucede lo mismo con el grupo de docentes que nunca ha tratado cuestiones de diversidad sexual en el aula.

Por otro lado, la falta de formación parece incidir directamente en cada una de las razones aducidas por el profesorado que no interviene ante comportamientos homófobos o no lo hace siempre: el 100% del profesorado que no sabe cómo actuar o no se siente con la seguridad suficiente para intervenir nunca ha recibido formación específica o considera

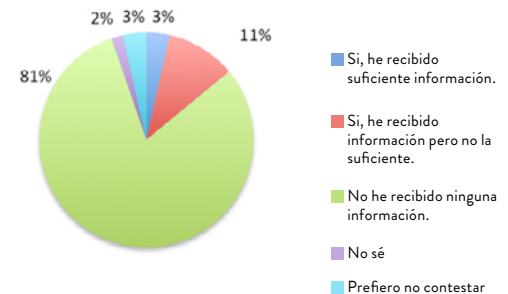
que la formación recibida no ha sido la suficiente. Hallamos este mismo porcentaje entre aquellos docentes que temen la reacción del alumnado, muestran preocupación ante la posible reacción de las familias o no consideran que haya intención homófoba detrás de este tipo de agresiones.

Si la ausencia de atención y fomento del respeto a la diversidad sexual vienen marcadas por la falta de formación del profesorado, ésta última no parece ir en detrimento de las buenas prácticas. Tal es la conclusión que podemos extraer de las respuestas del profesorado que se sitúa al otro lado del

**Nunca interviene**



**No ha tratado nunca cuestiones de diversidad sexual en el aula**

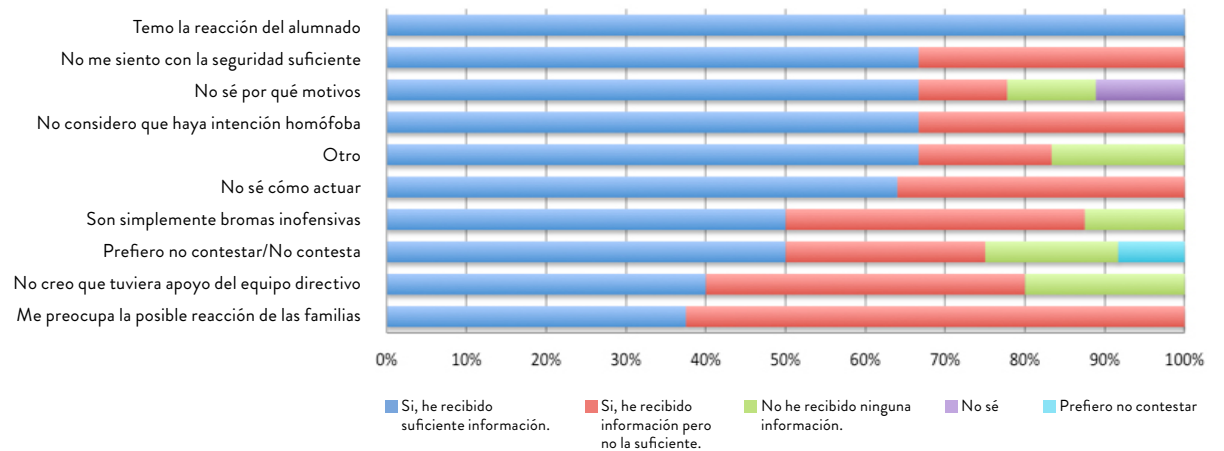




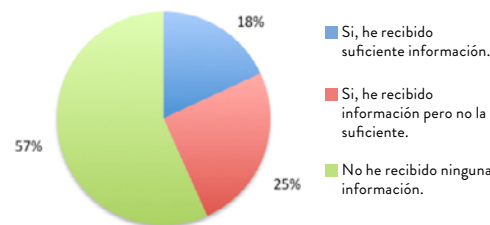
espectro: alrededor del 55% de los y las docentes que han tratado alguna vez cuestiones de diversidad sexual en el aula e intervienen constantemente ante situaciones homófobas no han recibido ninguna formación específica. En estos casos, y según las palabras de una profesora de secundaria de 60 años de un IES público de Madrid, “los recursos que tenemos son nuestra experiencia y actitud”.

No disponemos del porcentaje de profesorado que siente efectivamente la necesidad de formarse en el respeto y la atención a la diversidad afectivo-sexual pero sí han sido muchos los docentes que la han consignado en el apartado de comentarios libres del cuestionario: “¿Para cuándo la formación del profesorado sobre cómo abordar y enfrentar estos temas?” (Profesora de secundaria en IES público de Pontevedra, 42 años), “A los maestros nos deberían formar adecuadamente para ayudar a este tipo de alumnado y hacer frente de manera positiva y eficaz a las diferentes situaciones que se nos presenten” (Maestro de primaria en colegio público de Madrid, 31 años); “Per a moltes persones sexe i gènere és el mateix, o ‘el feminisme és tan dolent com el masclisme’. Aquestes qüestions s’haurien d’incorporar en la formació inicial dels i les docents” (Maestra de primaria en colegio público de Castellón, 58 años). De hecho, hay quien espera que este informe sirva para impulsar actividades formativas: “Me parece muy bien este cuestionario pero me parecería mejor si los resultados sirvieran para emprender una campaña de formación del profesorado al respecto” (Profesora de secundaria en centro público de FP de Valencia, 57 años).

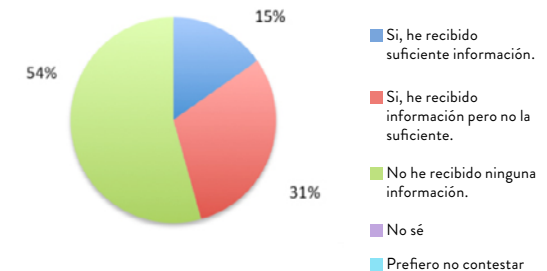
**Incidencia de la formación de cada una de las razones aducidas por la ausencia o falta de continuidad en la intervención**



**Interviene constantemente**



**Ha tratado alguna vez cuestiones de diversidad sexual en el aula**



## 3.10 CONCLUSIONES

Concluimos pues constatando lo que se comentó al inicio de este apartado: efectivamente nos encontramos ante un grupo de docentes que, al tiempo que tienen una percepción generalmente positiva del ambiente de convivencia en sus centros, son conscientes de que existen algunas circunstancias conflictivas que pueden dejar a algún alumno, alumna o miembro del claustro en una situación tensa o incómoda. De tal modo que en ocasiones la apariencia física y el poner en cuestión los roles de género o la sexualidad normativa constituye un motivo de insulto, burla y exclusión.

La homofobia y la transfobia, siquiera perpetrada por un porcentaje pequeño del alumnado y, en menor medida, del profesorado, siguen presentes en los centros educativos en forma de violencia verbal e incluso, aunque sea de forma más aislada, en forma de violencia física. Los varones de ambos colectivos suelen ser los agentes de estas actitudes en mayor medida que las mujeres (y también más receptores de las consecuencias negativas de las mismas).

La inmensa mayoría de docentes tienen claro que estas situaciones no se deben permitir y suele tener una respuesta más contundente cuanto mayor es la intensidad o violencia de la agresión. No obstante, existe un porcentaje no desdeñable del profesorado que no sabe o no se siente preparado para enfrentar la especificidad de las situaciones de homofobia y transfobia en los centros. Ante esta realidad, la formación -tanto de futuros docentes como de profesionales en activo- aparece como una de las principales para hacer de los centros educativos un espacio de convivencia y diversidad de una forma efectiva.

**04**

# Las diversidades y la diferencia en educación infantil y primaria

MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ

Con el presente estudio nos interesaba obtener información de niñxs<sup>14</sup> de educación Infantil (3-6 años) y educación primaria (6-12 años) acerca de cómo son asumidas y respetadas las diversidades y las diferencias de manera general y si existía diferencia en las discriminaciones y en los insultos relativos a las diversidades observadas en la escuela, centrándonos específicamente en cuestiones vinculadas con las diversidades familiares, de género y sexuales.

14. Nota de la autora: no he querido utilizar el masculino como neutro porque entiendo que no es así, no he querido tampoco utilizar la @ ni os-as; he optado por la x porque considero que con ella incluyo a hombres, a mujeres y a todas aquellas personas que no se sienten identificadas dentro del binarismo hombre-mujer.

15. En los centros de infantil y primaria en los que se pidió autorización a las familias para realizar el taller, alrededor de un 10% de las familias no dio esa autorización y alrededor de otro 10% no aportó el documento, lo que se interpretó como una negativa de las familias.

## 4.1 PARTICIPANTES

En el presente estudio han participado un total de seis centros de educación infantil y primaria, públicos y privados concertados laicos. Dos de ellos se encuentran en Sevilla, los otros cuatro en la Comunidad de Madrid (dos en Madrid capital, uno en Loeches y uno en Colmenar Viejo).

**El número de grupos de educación infantil ha sido:**

- 3 años: tres grupos (aproximadamente sesenta alumnxs).
  - 4 años: cuatro grupos (aproximadamente ochenta alumnxs).
  - 5 años: cuatro grupos (aproximadamente ochenta alumnxs).
- Sumando un total aproximado de doscientos veintidós alumnxs participantes.

**El número de grupos de educación primaria ha sido:**

- 1º: cinco grupos (aproximadamente cien alumnxs).
  - 2º: cinco grupos (aproximadamente cien alumnxs).
  - 3º: cuatro grupos (aproximadamente ochenta alumnxs).
  - 4º: seis grupos (aproximadamente ciento veinte alumnxs).
  - 5º: ocho grupos (aproximadamente ciento sesenta alumnxs).
  - 6º: ocho grupos (aproximadamente ciento sesenta alumnxs).
- Sumando un total aproximado de setecientos veinte alumnxs participantes.

Se realizaron un total de cuarenta y siete talleres, en los que participaron casi mil alumnxs<sup>15</sup>.

En general se puede decir que en todos los centros, tanto el equipo directivo como lxs docentes y el alumnado se mostraron abiertos y hubo una muy buena participación en los

talleres. En todos los casos el tutor o la tutora se quedó en el desarrollo del taller, en ocasiones participando y ayudando a mantener el orden, en otras observando.

De manera clara, lxs niñxs mostraron una actitud organizada, no hubo muestras de falta de respeto, en todo momento fueron críticxs y reflexivxs con el material del taller, hacían preguntas, contestaban de manera espontánea y eran colaboradorxs. No se observaron comentarios irrespetuosos o con contenido agresivo. Se observó en todo momento un ambiente acogedor y bueno para trabajar.

## 4.2 METODOLOGÍA

La metodología se basó en la realización de talleres, un taller por aula, por medio del cual se observó la reacción de lxs niñxs ante cuestiones vinculadas con el género, la diversidad en general y la diversidad sexual y familiar en particular.

Los talleres de infantil se basaban en el cuento de *Familias de Colores* (Sánchez Sáinz, 2010) y en los talleres de primaria nos ayudamos también del cuento *Todos se meten con Melmer* (Sánchez Sáinz, 2010)<sup>16</sup>. En cuanto al cuento de *Familias de Colores*, se encontraba apoyado en un póster ideado por Mercedes Sánchez Sáinz y dibujado por David Redondo Bomati. En dicho póster se procuró jugar, no sólo con diversas familias que se van a vivir a una casa (homomarental, homoparental, monoparental y nuclear heterosexual), sino con cuestiones relativas al género (chicos con el pelo rosa



16. Ambos se pueden obtener en Sánchez Sáinz (2010) y en el material interactivo creado por la misma autora y editado por CCOO y la FELGTB consultable a través del siguiente enlace: <http://www.ftpfe.ccoo.es/boletines/juv/FamiliasColores/>

y largo, chicas con pelo corto y con corbata, niño que juega con muñeca, niña que juega con coche, mujer más alta que hombre...) y relativas a cuestiones físicas (diferentes alturas y pesos). Nos pareció oportuno como medio que sacara posibles prejuicios y actitudes de lxs menores en estos aspectos.

En el taller de primaria, además de trabajar con el cuento *Familias de Colores*, se comenzaba con el cuento *Todos se meten con Melmer*, en el que una niña sufre el acoso de sus compañerxs por ser diferente a ellxs (tiene pelo rizado, gafas y sobrepeso) y según se meten con ella por alguna de sus características se va intentando deshacer de los rasgos que la hacen diferente hasta quedarse convertida en un bulto blanco tirado en el patio.

En todos los talleres había dos o tres personas: una o dos provenían del grado de Pedagogía y se encargaban de dinamizar las sesiones, la otra persona provenía del grado de Antropología y se encargaba de observar las actitudes y respuestas de lxs niños ante las cuestiones planteadas por lxs dinamizadorxs. Todas estas personas fueron formadas oportunamente por expertxs dentro del prácticum que estaban desarrollando en su último curso de carrera.

Para la exposición de los resultados he entendido clarificadora la siguiente estructura: mostraré primero los resultados de educación infantil y más tarde de educación primaria. En cada etapa educativa desarrollaré los resultados por cursos. Agruparé los resultados en tres grandes bloques de estudio:

- Insultos más habituales (titulado “Quiénes lo pasan peor en el cole”).
- Diversidad familiar.

- Cuestiones de género (titulado “Nos ponemos las gafas de género”), centrándonos en tres aspectos: juegos, juguetes y preferencias; cuestiones vinculadas con la apariencia física y, por último, labores cotidianas.

Se añade al final un apartado sobre la atención a la diversidad por parte de los centros a partir de las observaciones realizadas durante los talleres.

## 4.3 EDUCACIÓN INFANTIL

### 4.3.1. EDUCACIÓN INFANTIL: QUIÉNES LO PASAN PEOR EN EL COLE

Es con cuatro años cuando comienza a observarse que hay diferencias mal acogidas entre lxs menores y que son motivo de burla o de insulto. Se recogen a continuación por orden en relación con el mayor número de críticas:

- Ser gordx. No ven ninguna cosa positiva a ser gordx.
- Ser bajx. Sí ven cosas positivas a ser bajx como poder esconderse.
- Ser fex.
- Ser tontx.

Con cinco años se comienzan a observar insultos por cuestiones de género, si bien aparecen en último lugar, antes se alude a cuestiones como:

- Estar gordx. Entienden que hay una familia distinta porque alguno de sus componentes están gordos. Aluden a que ser

flaco es mejor. El insulto gordinflón o gordinflona sale en primer lugar.

- Ser bajx.
- Se insultan llamándose tontx e idiota.
- Niñas que hacen cosas de niños como jugar al fútbol o vestir como chicos (una niña cuenta que los demás ven raro que ella vista de chico, que juegue con chicos y que lleve calzoncillos).

#### En definitiva, como puntos de interés:

- Los insultos mayoritarios aluden a cuestiones físicas, especialmente al sobrepeso y en segundo lugar a la altura.
- No es hasta los cinco años cuando comienzan a verbalizar se insultos por razones de género.
- No se registran insultos por orientación sexual.

### 4.3.2. EDUCACIÓN INFANTIL: DIVERSIDAD FAMILIAR

#### 3 años

Ya desde los tres años se observa diversidad familiar en el aula: menores que viven con sus abuelxs, progenitorxs que viven en casas diferentes... Cuando la persona que dinamiza habla de los diferentes tipos de familias que conoce aluden también a modelos familiares que salen en la televisión con familias formadas por dos padres. Las respuestas son unánimes cuando se les pregunta si les parece bien que haya familias con dos mamás o con dos papás, todxs responden que sí.

Cuando se pregunta por la familia que consideran que es más feliz, los elementos que consideran más importantes suelen ser el número de niñxs, si hay bebés y si hay mascotas o juguetes, no teniendo mucho en cuenta quién ejerce el papel de cuidado diario. Así, las respuestas mayoritarias son “la de las dos mamás porque tienen un perrito”, “la de la mamá sola porque tiene un bebé”... Siempre entienden como felices las casas en las que hay niñxs.

Cuando se alude a qué familia piensan que solucionan mejor cuestiones de la vida diaria, ocurre lo mismo, aluden a aquellas en las que hay más miembros, porque pueden ayudarse.

No se observan respuestas relativas a la felicidad de las familias en relación con las personas adultas que se encargan de su cuidado.

#### 4 Años

En general si se les pregunta si conocen a familias con dos mamás o dos papás aluden a familias de la televisión aunque en esta ocasión sí que hay ejemplos de familias homomarentales en el entorno de algunx de ellxs.

De nuevo entienden claramente la felicidad de las familias en función de los criterios señalados en el apartado anterior; por ejemplo muestran un especial entusiasmo con la familia homomarental porque tiene un perrito.

Con cuatro años empieza a observarse extrañeza frente a las familias con dos mamás o dos papás, escuchando comentarios como: “sólo hay que tener una mamá” (en la familia homomarental) o “¡Sin mamá!” (en la familia homoparental o

monoparental). Cuando se les pregunta que quién establece estas normas dicen que los policías.

En relación con la felicidad de las familias, ya no responden unánimemente que todas son felices, hacen otro tipo de matizaciones diferentes a las de tres años. Por ejemplo, afirman que son felices los que tienen caras sonrientes o consideran que hay familias que no son felices porque no tienen dinero o comida. Lo que implica que continúan sin entender la felicidad de las familias en función de quién se encarga del cuidado fundamental. Continúan aludiendo a la mayor felicidad de las familias que tienen hijxs y especialmente la que tiene un perro.

Sí que piensan que todas las familias del póster cuidarán bien a sus hijxs, algunx dice que la de la familia monomarental lo hará mejor por el hecho de tener un bebé.

Por otro lado, entienden que una familia sólo con un papá no cuidará bien a varios niñxs porque tendrá mucho trabajo. Volvemos a la cuestión anterior: cuantas más personas hay en una familia, mejor, más ayuda en el cuidado.

Consideran que la resolución de problemas diarios la hacen mejor en las familias que hay dos progenitorxs.

#### 5 años

Continúan haciendo alusión al conocimiento de familias parecidas a la del póster por la televisión. En relación con la familia homoparental, el elemento que más les llama la atención no es que haya dos padres sino que el niño sea negro.

En relación con la felicidad de las familias aluden de nuevo a las que tienen caras sonrientes, a la que tiene un bebé y a la que tiene un perro. También entienden las familias más felices aquellas en las que hay más personas y pueden hacer más cosas juntxs.

Hacen una nueva puntualización, todas son felices porque viven juntas. Es con cinco años cuando empezamos a escuchar consideraciones como que la familia heterosexual es la más normal y que ellxs prefieren tener una mamá y un papá (éste es el tipo de familia que mayoritariamente tienen).

En relación con la familia que consideran que solucionará mejor sus problemas aluden de nuevo a la homomarental pero porque tiene un perro. Si se ponen ejemplos como ¿quién bañará mejor a los bebés? entienden que lo hará mejor la familia monomarental porque tiene un bebé; si nos centramos en cuestiones como quién llevará mejor a sus hijxs de excursión aluden a aquellas familias que siendo dos progenitorxs sólo tienen un hijo (homoparental y homomarental).

Cuando aludimos a qué les llama la atención del póster dicen que sólo una familia tiene perro... Continúan aludiendo a que les parece bien cualquier tipo de familia de manera unánime.

#### En definitiva, como puntos de interés:

- En educación infantil consideran que la felicidad la proporcionan los bebés, los perros, los juguetes... no las personas encargadas del cuidado.
- Cuantas más personas hay en una familia, entiende que solucionarán mejor los problemas y las cuestiones de la vida diaria.

- Es a partir de los cinco años cuando comienzan a verbalizar que la familia más “normal” es la formada por una pareja heterosexual.

#### 4.3.3. EDUCACIÓN INFANTIL: NOS PONEMOS LAS GAFAS DE GÉNERO

##### 3 años

En relación con juegos, juguetes y preferencias:

- Juegan todxs juntxs, chicos y chicas.
- Todxs juegan a todo, una niña alude a que todxs pueden jugar con coches.

En relación con cuestiones relativas a la apariencia física aluden a aspectos como:

- Las chicas no pueden llevar corbata (cuando se les pregunta que quién lo manda un niño dice “me lo he inventado yo”).
- El color rosa es de chicas. Si se les pregunta que a cuántas personas les gusta el rosa, todas las chicas levantan la mano y muy pocos chicos, si hablamos de azul levantan la mano indistintamente.

##### 4 años

En relación con juegos, juguetes y preferencias:

- Aunque reconocen que los juguetes son para todxs y que todxs pueden jugar a todo, plantean claras diferenciaciones de uso en función del sexo.
- Consideran que las muñecas son cosas de chicas, las chicas son las que juegan a muñecas, no obstante sí que hay niños que reconocen que les gusta jugar con muñecas.

- Todxs juegan a la pelota.
- Aluden a que los juegos de chicos son el fútbol y los coches pero cuando se les dice que quiénes juegan a eso levantan la mano niños y niñas.

En relación con cuestiones relacionadas con la apariencia física aluden a aspectos como:

- Las madres no pueden llevar corbata.
- Las faldas son de chicas.
- Comienzan diciendo que el pelo corto es de chicos y el largo de chicas, aunque después de ciertas cuestiones van cambiando el punto de vista.
- Confunden a la chica embarazada con un chico porque tiene el pelo corto.
- Confunden al chico de pelo rosa con una chica porque tiene el pelo rosa y largo (mayoritariamente dicen que los chicos no pueden tener el pelo largo). Incluso un niño, dirigiéndose a otro niño con pelo largo, le señala diciendo “eres una chica”.
- Entienden que el color rosa es de chicas.

En cuanto a las labores cotidianas consideran aspectos como los que siguen:

- Los papás juegan a coches de carreras y las mamás juegan a princesas y sirenitas.
- El padre arregla las cosas que se rompen de casa.
- Las madres cocinan (en general, aunque se observan excepciones, entienden que los padres no saben cocinar).
- Sí que piensan que si en una familia no hay papá o mamá, serán las personas que les cuiden quienes hagan cualquier labor.



## 5 años

En relación con juegos, juguetes y preferencias:

- Muestran un convencimiento tajante de que hay juguetes y juegos de chicos y de chicas (los coches y el fútbol de chicos, las muñecas y la comba de chicas), aunque terminan mostrando gustos hacia juguetes del sexo opuesto (a muchas chicas les gustan los coches y muchos chicos quitan las muñecas a sus hermanas para jugar con ellas). Parecen tener interiorizado que hay comportamientos que no son aceptables para su sexo y por ello los esconden.
- Sí que aluden a que se meterían con una chica que hiciera cosas de chicos.

Cuestiones relativas a la apariencia física:

- Consideran que la corbata es de chicos, aunque cambian de opinión cuando se les cuestiona.
- Consideran el pelo corto de chicos y el largo de chicas, aunque también cambian de opinión al mostrarles ejemplos.
- En el póster, confunden con un chico a la chica embarazada porque tiene el pelo corto y con una chica al chico de pelo largo porque lo tiene rosa.
- Hay cierto debate sobre si el rosa es color de chicos o de chicas, pero cuando se pide que levanten la mano a las personas que les gusta el rosa, todas las niñas lo hacen y muy pocos niños.

Labores cotidianas:

- Inicialmente les sale decir que son las mamás las que cocinan, planchan y hacen la cama. También consideran que los papás bañan peor que las mamás. Frente a alguna voz disonante comienzan a cuestionarlo.

- Si no hay papá en una familia, no regañarán.
- Aluden a que es más feliz la familia homoparental porque los dos llevarán dinero a casa.

### En definitiva, como puntos de interés:

Las cuestiones vinculadas con el género marcan la vida de los centros en cuanto a juegos y juguetes y preferencias explícitas de lxs menores.

- Según aumenta la edad son más patentes las diferencias por cuestiones de género.
- La solución de los problemas de la vida diaria en las familias la entienden en relación con qué funciones quedan cubiertas según los roles de género de lxs progenitores (llevar dinero a casa, regañar, cocinar, planchar, etc).

## 4.4 EDUCACIÓN PRIMARIA

### 4.4.1. EDUCACIÓN PRIMARIA: QUIÉNES LO PASAN PEOR EN EL COLE

#### 1º de primaria

Los insultos más escuchados por orden de aparición espontánea en el discurso y como motivo mayor de burla entre ellxs son:

- Gordx. Consideran que es mejor ser flacx que gordx. En ocasiones, algún niño más grande que el resto hace

comentarios como “yo aunque sea gordo tengo fuerza” o “puede haber gordos rápidos”.

- Bajx. Consideran que es mejor ser altx que bajx.
- Llamar niñas a niños con rasgos diferentes de género como llevar una coletilla.

Siempre que se les pregunta si se meten con lxs compañerxs por estos motivos lo niegan, suela ser la maestra o maestro del aula la persona que cuestiona y explicita que sí que se meten con lxs compañerxs por estos motivos, en muchos casos poniendo ejemplos concretos (sobre todo de menores con sobrepeso).

En relación con lo que hacen cuando ven que alguien insulta a otra persona, las respuestas más habituales son:

- Pasar de ellxs.
- Decírselo a la/al profe.

#### 2º de primaria

Es en 2º cuando, en la lectura del cuento algunx de lxs presentes sueltan risas al oír los insultos o, incluso en alguna ocasión, repiten alguno de los insultos del cuento. Entienden que la protagonista del cuento sigue la corriente a sus acosadores y hace cosas que no quiere para que no se metan con ella, incluso dicen que “ha acabado siendo lo que no quería ser”. Consideran que la protagonista no tenía amígx porque todxs se metían con ella.

En cuanto a los motivos que consideran que tenían lxs compañerxs de la protagonista del cuento para meterse con ella, aluden a los siguientes:

- Porque tenían envidia.

- Porque querían ser como ella.
- Porque querían ser amigxs suyxs.
- Porque querían tener su mismo pelo.

En relación con los insultos más escuchados en el cole, consideran que son:

- Culo gordo, gordx... Ven ventajas de ser bajx, altx, flacx... pero no de ser gordx. Ante la pregunta de qué es mejor, ser flacx o gordx, al unísono dicen “flacoooo”.
- Enanx (por ser bajx).
- Se observa algún caso de insultos a niñxs con diversidad funcional (por ejemplo, llaman loco a un niño con síndrome de Asperger).
- Gafotas, cuatro ojos.
- Por ser nuevxs en el colegio.
- No salen de manera espontánea insultos por cuestiones vinculadas con el género y la identidad sexual, sólo si se les pregunta. Pueden llamar chica a un niño si tiene el pelo largo y a una niña llamarla niño por tenerlo corto, en algún caso salen ejemplos de meterse con alguna niña que hace cosas que ellxs consideran de niños “Irene estaba jugando al fútbol, vinieron unos mayores le dijeron que no podía jugar al fútbol porque era una chica” “A Sandra (la profe) porque hacía Judo le llamaban marimacho”, “un día jugando al fútbol, un niño se chocó contra la farola y le llamaron nenaza”. No obstante ese es un insulto que afirman no oír en el colegio.

Cuando se les pregunta por el significado de marimacho dicen que es insultar a una chica diciéndole que es un chico, o una chica que se supone que hace cosas de chicos. No se alude en ningún caso a la orientación sexual sino a cuestiones de género.

Cuando se les pregunta qué significa nenaza se escuchan respuestas como “un chico que llora como una chica”, “he visto al entrenador decir que llora como una niña”. Es decir, no deja de ser algo asociado al género que, incluso está legitimado por personas adultas.

### 3º de primaria

En relación con el cuento, en ocasiones lo consideran divertido por “los chistes que hacían” aunque todxs dicen que al final da pena. Coinciden con el curso anterior cuando afirman que no hace falta cambiar, que “hay que ser la misma persona”.

Cuando se les pregunta el motivo de los insultos se observan dos razones fundamentales: para divertirse y por envidia (esta última coincide con el curso anterior).

En cuanto a las razones por las que se meten mayoritariamente en el colegio, destacan:

- Por ser gordx.
- Por no hacer la voltereta.
- “A un niño le llamaban cabeza de martillo por la forma de su cabeza”.
- Con otra niña se metían por tener mal los dientes (la maestra alude a que ahora los tiene mejor, es decir, es entiendo que hay una forma adecuada y otra que se escapa de la norma).
- Moro.
- Cuatro ojos.
- Melenas, por tener el pelo largo, a lo que responden “no pasa nada por llevar el pelo largo y ser chico”, a lo que la maestra interviene diciendo “bueno, también importa el

gusto de mamá”, es decir, para eliminar una cuestión sesgada de género, alude a otra (papá no decide sobre el aspecto físico de lxs hijxs).

En general, es difícil que lxs menores acosados de manera habitual tengan aliadxs, de hecho, si esto ocurre lo perciben como algo excepcional, por ejemplo unas niñas cuentan que juegan con un niño con el que se mete el resto de compañerxs.

De manera espontánea no salen insultos asociados con la orientación sexual, si se les pregunta por el término “mariquita” dicen que sí lo han escuchado pero marimacho no saben ni lo que es.

Se les pregunta también acerca de qué pasa si un chico juega con chicas, siempre, de manera inicial afirman que no pasa nada pero cuando la conversación sigue aparecen comentarios como “De pequeño nada, pero ya cuando eres mayor no”, es decir, repiten modelos según van creciendo.

En relación con las personas a las que se les cuentan si sufre u observan situaciones de acoso, destacan lxs hermanxs, la madre y el padre, a lxs maestrxs rara vez.

### 4º de primaria

En general, se quedan impactadxs con el cuento, nadie se ríe, piensan que no está bien lo que pasa, consideran que no hay que tratar a nadie así, coinciden con el curso anterior en que la protagonista del cuento se deja llevar por lo que dicen los demás. Dicen que esas cosas ocurren en el cole pero “no nos quitamos las cosas”.

Aluden a que estas cosas ocurren de manera frecuente, sobre todo en el patio, en los pasillos cuando vuelven del recreo, entre clase y clase.... En ocasiones aluden a que son los mayores los que más insultan, consideran normal que lxs mayores se metan con lxs pequeñxs.

Consideran que a la protagonista le pasa eso porque “era diferente, no era igual”.

Como motivo fundamental de la burla citan la diversión, incluso aluden a que al principio hace gracia pero luego cansa y molesta. Sí que se lo cuentan a personas adultas pero piensan que no sirve para nada. Pero, por otro lado, piensan que Melmer debería habérselo dicho a algún docente.

Como insultos habituales destacan:

- Albóndigas por ser gordxs.
- Imbécil, idiota, no tienes cerebro.
- A las niñas las llaman locas por creer en las hadas.
- Parecer rarx.
- Ser negrx.
- Por ser de otro país.
- Por hablar raro.

Como razones más específicas cuentan las siguientes:

- Una niña cuenta que se metían con ella por hacer taekwondo.
- Otra niña cuenta el caso de un niño con el que se metían llamándole Dumbo por sus orejas.
- Otra niña cuenta que se ríen de un niño que tiene una oreja mal.

En general, existe una contradicción con el tema de los insultos puesto que si se les pregunta directamente afirman que no ocurren, pero indirectamente dicen que sí lo ven.

En principio no parece que se metan con las chicas por jugar al fútbol, les parece algo normal pero si se plantea la idea de que un niño juegue con las niñas a peinarse se ríen y dicen que “en esta clase de eso no hay”. Las chicas argumentan que cuando ellas juegan con los chicos se meten con ellas, en cambio si un chico juega con ellas no pasa nada. No obstante, si continuamos preguntando, es fácil comprobar que sí que se meten con niños por hacer cosas que entienden que son de niñas (como jugar con princesas y peinarlas) y que, incluso las niñas se meten con las propias niñas cuando juegan al fútbol.

Cuando aludimos a insultos como mariquita o marimacho, dicen que esos insultos no tienen sentido, que ellos dicen “idiota, imbécil”. En todo caso, son los chicos los que insultan diciendo mariquita pero es un insulto que utilizan para llamárselo a las niñas. Hablando un poco más sí que salen casos en los que se insulta a las niñas que juegan con niños llamándolas marimacho.

A la hora de ayudar al débil dicen que les daría miedo ser el próximo objeto de burlas.

En general se lo cuentan a la madre y a lxs profes pero dicen que no suelen hacer nada.

Como conclusión, una niña añade “si todos fuéramos iguales de bajitos, gordos, altos, etc., nos quitarían las características que tenemos, sería aburrido”.

## 5º de primaria

En general no se ríen con el cuento (pero en alguna de las clases sí se oyen risas sueltas) y piensan que esas cosas ocurren en el colegio. Consideran que la protagonista lo resuelve mal porque hay otras soluciones “para no ser diferente y quitarse los defectos”. Aluden a los cambios físicos como consecuencia de que se metan con la protagonista. Coinciden con cursos anteriores en el tema de la diferencia, curiosa la percepción de la diferencia entendiendo lo diferente como defectos.

Los motivos más frecuentes para insultar son:

- Por peso (más por gordx que por flacx).
- Por altura (más por bajx que por altx).
- Por ser de otro país.
- Por el color de piel.
- Por la ropa (por ir siempre en chandal, por ser cursi, por ir hortera, por no gustar lo que lleva...).
- Por el pelo.
- Bizcx.
- Gafotas .
- Como insulto concreto, a un niño le llamaban “Felipa” porque iba con las niñas.

Hay que inducir la respuesta si queremos que nos digan algo relativo a si se insultan entre ellxs por hacer cosas que consideran propias del sexo opuesto. Hay desacuerdo general en relación a si llaman mariquitas a los niños por ir de rosa. Cuando se alude al término “marimacho” lo asocian a chicas que hacen cosas de chicos (como jugar al fútbol, vestirse de azul o tener el pelo corto) y a chicos que hacen cosas de

chicas (como saltar a la comba). En ocasiones consideran que estos insultos se hacen por envidia porque hay niñas que juegan al fútbol mejor que los chicos.

Curiosa la afirmación de un niño cuando aludimos a si un chico puede llevar el pelo largo responde “sí, pero yo no me metería con él, pero le llamarían mariquita”. A la pregunta de qué es “mariquita”, dudan en la respuesta “que les gustan las cosas de chicas”. Reconocen que se usa como insulto porque es despectivo.

En cuanto a las motivaciones para insultar consideran que se insulta para creerse mejores que los demás, también aluden a que “cuando te sientes ofendido te metes con alguien más débil”.

Al preguntarles si insultan a otras niñas, levantan la mano pocas personas y cuando se les dice que respondan en serio, levantan la mano casi todos.

Lo suelen contar en casa (en casa nos dicen que pasemos) y a la maestra o maestro (que lo intenta solucionar).

Como conclusión, la frase de un niño “Lo normal es aburrido a veces”.

### 6° de primaria

En general se mostraban atentos, algunos se reían cuando escuchaban los insultos que sufría Melmer y otros se echaban las manos tapándose la boca. El insulto que más gracia les hace es “culo gordo”. Todos están de acuerdo en que hay insultos y burlas en el colegio de manera habitual, incluso llegan a hablar de acoso general en el cole, el insulto se

encuentra normalizado en la cotidianidad. Consideran que la protagonista del cuento lo hace mal porque se quita los defectos.

En cuanto a los motivos de burla destacan:

- Por tener otro color de piel y ser de otra etnia, aluden a que insultan a un niño por ser marroquí.
- Por el peso (sobre todo por ser gordx, hay niñas que lo cuentan en primera persona, dicen que por ser flax nunca se meten), panceta.
- Por la altura (sobre todo por ser bajx o muy altx, aunque algunos afirman que con lxs altxs no se meten porque les pegan).
- Por llevar gafas.
- Por ser tontx.
- Por ser fex.
- Por caer mal.
- Porque una niña juegue al fútbol le dicen marimacho o chicoz.

Insultos que se oyen: negro, puto negro, rumano empollón, tonto, maricón, bicho .

Como casos particulares

- A un niño que habla raro se meten con él y han hecho un diccionario con las palabras que dice mal.
- A un niño negro que llevaba gafas le decían mierda con gafas.
- A una niña la llaman Dumbo por sus orejas.
- A un niño le dicen gay, mariquita y le repiten sin parar: ¿te gustan los chicos? ¿te gustan los chicos?, porque baila con las chicas, también le llaman bailarín y nenaza.

- Hay un niño en la ESO que se meten con él porque quiere ser una niña.
- A una niña la llaman campeón por el pelo.
- Hay casos particulares que se meten con ellos por cualquier cosa.

Cuando se les pregunta si han oído insultos como mariquita o marimacho, suele haber revuelo y responden que sí, aluden a que el insulto de mariquita se utiliza por la ropa o por llevar el pelo largo. Les preguntamos por la diferencia entre mariquita y gay y consideran que gay no es un insulto pero mariquita sí, aunque depende, es en función del tono y la situación y si la otra persona le importa que lo cuentes o no. Aluden a que a veces insultan así para hacer la gracia, en broma, otros aluden a que se utiliza el término mariquita “en plan cariñoso”. Consideran que llamar mariquita es una forma de hacer daño. Preguntamos que por qué se llama mariquita a alguien, dicen que por ser gay, por la manera de vestir (aluden a que los gays son pijos), por hacer cosas de chicas. En una de las clases aluden a un niño que se fue del colegio porque se metían con él por jugar con Barbies (la maestra dice que han pasado cuatro años y no se les olvida).

Cuando una chica juega a cosas de chicos la llaman chicoz pero “lesbiana nunca le dicen”, cuando dos chicas son muy amigas se les llama lesbianas como insulto.

En una de las aulas entendemos que es importante profundizar acerca de qué les parece la homosexualidad, hay revuelo, y respuestas como: “es un país libre, que hagan lo que quieran”, “antes se les mataba”.

Lo suelen contar en casa y a lxs profes, pero en casa no hacen nada, las respuestas más comunes desde casa es que pasen, que no hagan caso. De lxs profes esperan que les defiendan, lo que suelen hacer es tratarlo en clase en asamblea. Cuando cuentan casos particulares consideran que lxs profes no hacen nada. También suelen contárselo a lxs amigxs.

Continúa la incongruencia ante los insultos, pocxs afirman haber insultado pero todxs afirman verlos y oírlos. Suele ser en el patio a la hora del recreo, afirman que en clase no porque está la profe. Es habitual que lxs mayores se metan con lxs pequeñxs.

En cuanto a las razones por las que se insulta:

- “Se hace para hacer daño y si no se le hace caso al que insulta el que se fastidia es él”.
- “Es como un juego reírse de otros, por el placer de molestar, de hacer que otros se sientan mal, así disfrutan”.
- Por diversión.

#### **En definitiva, como puntos de interés:**

- En general lo que entienden por diferente no es aprobado
- Los insultos que primero se escuchan, con mucha diferencia, y que aparecen siempre de manera espontánea, nunca se encuentran vinculados con el género ni con la orientación sexual.
- Los insultos más habituales en primaria giran en torno a cuestiones físicas, especialmente el peso y la altura.
- Insultos como mariquita o marimacho se utilizan, sobre todo, para visibilizar cuestiones de relacionadas con el

género (niños que hacen cosas de niñas y niñas que hacen cosas de niños), en los primeros cursos incluso de manera indistinta y aparecen cuando los induce el adulto.

- Los insultos relacionados con la orientación sexual aparecen en el último ciclo de primaria, en 6º más específicamente, antes se vinculan con cuestiones de género.
- Ven insulto en la palabra mariquita si se utiliza con desprecio.
- Observan diferencias entre mariquita y gay, entendiendo que el primero es un insulto y el segundo no.

#### **4.4.2. EDUCACIÓN PRIMARIA: DIVERSIDAD FAMILIAR**

##### **1º de primaria**

- Piensan que las familias tienen que estar “enteras”, aluden a que tiene que haber un papá para pagar la casa.
- No saben si dos chicos o dos chicas se pueden casar aunque les parece bien que lo hagan.
- Consideran que todas las familias pueden ser felices y siempre aluden a la felicidad de las familias en función del número de menores que hay. Cuando se les pregunta qué familia consideran que es más feliz entiende que la que está esperando un bebé.
- Ante la pregunta de si conocen diferentes familias, un niño cuenta que debajo de su casa hay una que viven en la calle, y no tienen camas ni juguetes..., es decir, la diversidad familiar

no tiene sentido para ellxs en función de las personas encargadas del cuidado sino en función de otros aspectos como la vivienda.

##### **2º de primaria**

- Sí que tienen mayor conocimiento de diversidad familiar que en cursos anteriores, sobre todo homomarentales y homoparentales, muchxs de ellxs lo tienen dentro de su propia familia o amigxs cercanos a la misma, también aluden a que lo han visto en la calle. En cuanto a la diversidad familiar existente en el colegio dicen conocer a una niña que sólo tiene mamá y a otra niña que consideran que “su familia tiene un liooo” porque su padre y su madre se han casado por segunda vez y tienen hijxs con sus nuevas parejas.
- En cuanto a la diversidad familiar aluden a que las familias más felices son las que tiene más hijxs porque pueden jugar más y te pueden cuidar más, entienden que son más felices las que tienen más miembros, aunque es algo que no tienen claro porque entre ellxs ponen ejemplos de familias muy grandes que no son tan felices.
- Si se les pregunta si a alguna familia le falta algo, consideran que a todas menos a la hetero.
- En cuanto a la solución de los problemas cotidianos consideran que todas los solucionan igual aunque aluden a que los padres tienen más trabajo que las madres.
- En cuanto a la pregunta de qué les parece que haya dos papá o dos mamás, un niño dice que mal porque tiene que

haber un papá y una mamá, el resto le increpan diciendo que da igual, que lo importante es que se quieran.

- Aluden a que si todas las familias fueran iguales el mundo sería un rollo.

### 3° de primaria

- En cuanto a la diversidad familiar que conoce aluden a familias con miembros que viven en otras ciudades, padres y madres divorciadxs y con otras parejas, familias que viven con lxs abuelxs, familias numerosas, un abuelo con dos mujeres (de un niño árabe)..., es decir no asocian la diversidad familiar con la orientación sexual de sus progenitorxs.
- En cuanto a cuál de las familias del póster es más feliz aluden, por orden, a aquellas que tienen más miembros para jugar, a la que tiene un perro, a aquellas en las que hay bebés... Alguna opinión en cuanto a que son felices los que tienen dos progenitores y un solo hijo porque “dará menos guerra”. Terminan diciendo que todas son felices.
- En cuanto a las familias que solucionan menor sus problemas cotidianos aluden a una que consideran que el padre es electricista o albañil, a aquellas en las que son más porque tendrán más ayuda, también aluden a una en la que la madre parece mayor porque entienden que puede saber más cosas. Algunxs aluden a la formada por dos padres porque dicen que pueden arreglar mejor la lavadora y son más fuertes, incluso hay quien afirma que si a una chica le da un calambre saldrá corriendo.

- En cuanto a la cuestión de si consideran mejor tener dos papás o dos mamás se escuchan afirmaciones como: “es mejor tener dos madres porque no pegan tanto y no regañan” aunque ante esto un niño afirma que madre “coge la plancha y me la tira”, consideran que “los padres pegan”, que “dos padres no quiero porque son muy vagos”, “prefiero dos madres porque son más buenas”, una niña considera que “un padre y una madre te cuidan más”. No obstante, después de un debate afirman que lo importante es que los miembros de la familia se lleven bien.

### 4° de primaria

- En cuanto al conocimiento de la diversidad familiar aluden a niñxs que viven con sus abuelxs, hijxs adoptadxs, familias con dos madres, madres solteras (ponen ejemplos variados en docentes del centro)... y aluden a series de televisión como *Modern Family* o *Doraemon*.
- En general consideran que todas son familias aunque en el caso de la madre soltera algún niño dice que no, aunque no es capaz de argumentar por qué. Sí que piensan que si no hay hijxs no es una familia. Se les pregunta si para que haya una familia tiene que haber un padre, las posturas al respecto no están claras. Tanto en la familia homomarental como en la monomarental se alude a que igual el padre a muerto, que igual se ha ido... Como dato curioso decir que una niña alude a que “los curas obligan a casarse porque les interesa por su poder”, otra entiende que “los chicos que son novios sólo pueden tener hijos si los adoptan”.
- En relación con la familia que consideran más feliz aluden a que depende de lo que cada familia quiera “si uno quiere

estar casi solo o con más personas”, dicen que depende de lo que cada unx considere más que de la estructura familiar. Aluden a que más o menos felices todxs son iguales como personas.

- No consideran la diversidad familiar como motivo de burla, de hecho aluden a una niña hija de madre soltera y a un niño con dos madres, ambxs del colegio y afirman que nadie les insulta.
- En cuanto a las familias que solucionan mejor sus problemas cotidianos consideran que la madre sola tendrá más dificultades y que en las familias homoparentales y homomarentales se repartirán mejor las tareas. En cuanto a las familias que resuelven mejor sus problemas consideran que da igual si les cuidan hombres o mujeres si no a quién sepa hacer las cosas (por ejemplo entienden que el padre arreglará mejor la lavadora pero si la “madre ha hecho un curso de fontanería” también puede).

### 5° de primaria

- En general, no hay signos de sorpresa, ni extrañeza, asumen con mucha naturalidad la diversidad familiar. Consideran que todas son familias.
- En cuanto a las familias que conocen aluden a familias sin progenitorxs que viven con lxs abuelxs, niñxs que viven en “reformatorios”, hermanxs que cuidan de hermanxs, madre soltera, padres y madres separadxs que tienen hijxs y se juntan. Como dato curioso apuntar que, aunque en una de las aulas, una niña tiene dos mamás, el tema no sale a lo largo



del taller, se esperan a que acabe y sus amigas se acercan a contárselo a la pedagoga que dinamizó la sesión.

- En relación con quién es más feliz, las respuestas más habituales son la familia formada por el padre solo no lo es porque él es viudo y está triste y la madre soltera tampoco porque tiene que hacerlo todo sola (además entienden que cuando el bebé sea mayor le preguntará que por qué no tiene papá). Las familias más felices son: la que va a tener un bebé, la más numerosa, en general valoran como positivo el número de miembros que componen la unidad familiar, cuantos más, mejor. En general dicen que todas las familias son felices si tienen a quien quieren.
- Al preguntarles si es mejor tener dos papás o dos mamás aluden a que es mejor, porque son más. En cuanto a respuestas significativas en relación con la felicidad familiar entienden que es más feliz la de las dos mamás “porque te comprenden mejor”, “porque te lo hacen todo”, otrxs consideran que mejor un papá y una mamá porque “el padre te enseña cosas y la madre te controla”. Otrxs opinan que una familia con dos padres sería más feliz porque “las madres son muy controladoras, si una madre está todo el día detrás de ti, imagínate dos”, porque “las madres gritan más”.
- En cuanto a quién soluciona mejor sus problemas aluden a que las familias sólo con una madre o un padre tendrán más problemas por el trabajo y a la hora de cuidar a lxs hijxs. En general entienden que las familias que solucionan mejor sus problemas son aquellas en las que hay más miembros y que depende de las características de cada familia. En cuanto al cuidado de lxs hijxs alguna voz alude a que dos hombres no

cuidan igual de bien a un niñx, el resto de la clase responde que igual, que depende de la “personalidad” de cada unx.

### 6º de primaria

- En cuanto a la diversidad familiar que conoce aluden sobre todo a familias separadas, les parece raro el caso de un niño que estando su padre y su madre divorciadx vivan en la misma casa. Las familias homparentales y homomarentales que conocen es sobre todo por la televisión. Sobre la familia homomarental aluden a que “son lesbis”, en la familia con dos padres aluden a que “son homosexuales”; hay una niña que tiene una amiga con dos mamás. En una de las clases cuando se llega a la familia homomarental un niño dice “madre mía, qué gustos tienen”, les preguntamos por qué y aluden a que una de ellas es muy vieja y viste mal, después de entrar en debate de que el padre ha podido morir.
- Ante la pregunta de quién piensan que es más feliz, de forma unánime consideran que todas pueden ser felices que no hay ninguna familia mejor que otra. Existe mucha diversidad familiar en las aulas. Entienden que todas son felices porque han decidido lo que quieren y porque se sienten felices con lo que tienen, es generalizado que son felices porque han conseguido lo que quieren (tener un hijo...). Continúan aludiendo a que las familias más felices son las que sonríen y las que tienen un perro. No obstante aluden a que la familia que espera un bebé es más feliz porque nunca serán juzgadxs por ser gays o lesbianas. Consideran que la madre soltera es más infeliz porque está sola.
- Hay algunx que prefiere “dos madres porque son más comprensivas”. En cuanto a qué les parece tener dos padres

aluden a que depende porque “si tienes dos padres los demás te juzgarían...”, se les preguntan si ellxs juzgarían y aluden que no pero un niño dice “yo juzgo a la iglesia que no lo permite”. En general dicen que “no es nada raro, siguen siendo personas”, entienden que no se debería insultar por tener dos padres o dos madres aunque lo consideran como “un imán para los insultos”. Algunxs entienden que siempre está bien tener una influencia femenina y una masculina y que lo normal es que a los chicos les gusten las chicas. Consideran que lo importante es que sean felices.

- En relación con quién soluciona mejor sus problemas, se ponen ejemplos como quién da el jarabe o quien pone una estantería. La cuestión de los cuidados es diferente en función de sus familias, aunque en general queda a cargo del padre y la madre, incluso de las abuelas; en cuanto a los arreglos de la casa consideran de son capaces el padre y la madre aunque piensan que los padres son más fuertes y tienen menos tiempo. Algunxs consideran que hay cosas que las madres no saben hacer y las tiene que hacer el padre como enseñar a montar en bici o nadar. En ocasiones cuando se hace la pregunta ¿quién pensáis que soluciona mejor sus problemas? se escuchan voces diciendo “los hombres”. También se alude a aquellas familias con más miembros porque podrán repartirse las tareas.

### En definitiva, como puntos de interés:

- La valoración de las familias la continúan haciendo en función del sexo de lxs progenitorxs asociándolo a cuestiones de género (los hombres llevan dinero a casa, son vagos en



las tareas del hogar...; las mujeres realizan mejor labores de cuidado, son más controladoras...)

- La felicidad de las familias continua estando en función de los miembros que las componen, cuantos más, mejor, tanto en las personas encargadas del cuidado como en el número de hijos (aunque a partir de 2º hay voces que cuestionan esto). También se continúa aludiendo a lo largo de toda la etapa a la felicidad en función de si hay animales o juguetes (cuanto más se avanza en edad menos aparece el tema de los juguetes). Es a partir de 4º cuando aluden a la felicidad de las familias en función de si tienen lo que han elegido. En 6º entienden que será más feliz la familia hetero porque no serán juzgados ya que entienden que es más fácil que se insulte a las otras.

- Entienden que las familias en las que no hay un padre o una madre falta algo, incluso aluden a que el padre haya muerto, les haya abandonado...

- Asocian al concepto de familia el hecho de que haya hijos.

- Es a partir de 4º cuando aluden a series concretas de TV para ejemplificar la diversidad familiar y cuando sale la iglesia como censuradora de determinadas familias.

- También es a partir de 4º cuando aluden a que el reparto de las tareas será más equitativo en parejas homoparentales y homomarentales. Es decir, son conscientes de que el reparto en parejas hetero suele venir dado por cuestiones relativas al género que se asocia a cada progenitor.

- No es hasta 6º cuando se alude a las parejas como que son lesbianas u homosexuales.

- Es decir, en 4º de primaria se comienza a observar un análisis de la diversidad familiar más vinculado con la sociedad en la que se mueven (TV, iglesia, sexismo...) y es en 6º cuando este análisis se relaciona directamente con cuestiones relacionadas con la homosexualidad.

#### 4.4.3. EDUCACIÓN PRIMARIA: NOS PONEMOS LAS GAFAS DE GÉNERO

##### 1º de primaria

Parece tener claro que las muñecas son para niñas y que el color rosa es de chicas. Consideran que el chico del póster que tiene el pelo rosa es una chica por su pelo, llegan a decir que la persona que lo ha pintado “debe estar como una cabra”.

En cuanto a las cosas que consideran de chicos, claramente ponen de ejemplo jugar al fútbol y como cosas de chicas, saltar a la comba. En el momento en que se les dice que en la televisión hay partidos de fútbol de chicas o que los deportistas saltan a la comba, cambian de opinión. También consideran que no se burlan de nadie por hacer cosas que consideran del otro sexo.

Les parece raro que la mujer lleve corbata y que la niña esté jugando con el coche y el niño con muñecas. Sin embargo, cuando se les pregunta con que juegan, muchas niñas dicen con coches, cromos, superhéroes, etc...

##### 2º de primaria

Juegos, juguetes y preferencias.

Consideran que en el colegio no se insulta a chicas que hagan cosas de chicos o que vistan como chicos, afirman que cada uno puede ir como quiera y ponen ejemplos de chicas que visten de Karate y no pasa nada o video juegos como Monster High en el que hay una chica que lleva corbata. Al parecer también hay chicas que se visten de chulapos en San Isidro.

Aluden a que “todo es de todos” cuando se les pregunta de si hay juguetes de chicos y de chicas. Hay ejemplos en la clase de niñas que juegan con coches y de niños que juegan con muñecas.

No obstante cuando se pregunta más directamente por juegos de chicos y de chicas aluden como juegos de chicas: Monster High (aunque es un juego que muchos niños afirman que les gusta), Pin y Pon (aunque una niña dice que se le olvidaron en el baño y vio a un niño jugando con ellos) y cantar y bailar; como juegos de chicos: fútbol, baloncesto, coches, carreras, rugby, bici, kárate, jugar a Godzilla, incluso alguna niña alude a que en el mundo del deporte hay pocas chicas.

En cuanto a la apariencia física consideran que un chico con el pelo largo parece una chica.

En relación con las labores cotidianas aluden a que las madres son las que más trabajan porque hacen la comida, la cena, etc. (aunque cuando se les pregunta si en casa cocinan

sus padres dicen que sí), algunxs dice que los padres trabajan fuera de casa y cuando llegan casa se tiran en el sofá, muchxs piensan que los padres “se rascan la barriga”.

### 3º de primaria

Cuestiones relativas a la apariencia física. Consideran que el negro es un color de chicos y que las chicas son “más femeninas y alegres”. Piensan que todxs somos personas pero que no todxs somos iguales. Aluden a que en infantil era normal que las chicas hicieran cosas de chicos y viceversa pero que ahora no (incluso ponen de ejemplo un niño que en infantil llevaba bolso y se pintaba las uñas). No obstante cuentan que en otra clase hay una niña que se viste como un chico y que nadie se ríe de ella. En relación con el tema hay menores que consideran que “una niña que se crea un niño es como una enfermedad”.

### 4º de primaria

Juegos, juguetes y preferencias.

Aluden a los cambios sociales por la incorporación de la mujer, por ejemplo una niña comenta que los boy scout, se llamaban así porque sólo eran chicos y ahora también hay chicas.

En cuanto a las cosas que consideran de chica, se destacan:

- Peinar y hacer coletas (un niño cuenta que cuando las niñas se lo hacen a él, el resto se ríe).
- Ponerse diademas.
- Ser delicadas y presumidas (aunque alguna niña alude que no hace falta y que un chico también puede ser presumido).

- Jugar a las muñecas (hay niños que afirman que no es sólo de niñas, que ellos juegan con muñecas de sus hermanas).
- Jugar a las hadas.
- Jugar a las Barbies y a las Bratz.

En cuanto a las cosas que se consideran de chico, se destacan:

- Jugar al fútbol (una niña se queja que no hay equipo de chicas y cuando juega en el de chicos se meten con ella).
- Estar “cachas”.
- El coche y la pelota “triunfan más en los niños”.
- Jugar a videojuegos de guerra o violentos.

Después de debatir estas cuestiones terminan afirmando que cualquiera puede aprender a jugar a cualquier cosa que no es que haya juguetes o juegos de chicos y de chicas sino que los usan más unos u otras o les gustan más. También ven en el colegio que cuando algún niño juega con muñecas o lleva mochilas “de chica” el resto se mete con él. Aluden a que es posible que si un chico jugara a juegos de chica le llamarían “maricón”. También aluden a que de pequeñxs jugaban a todo, que un niño podía tener un cochecito rosa y no pasaba nada, pero ahora sí.

Ven positivo el empoderamiento de ciertos niños y niñas que juegan a cosas propias del sexo contrario y no les importa si se meten con ellxs.

Aluden a que en infantil jugaban a todo pero cuando entraron en primaria, como los de 5º no lo hacían, ellxs tampoco.

Cuestiones relativas a la apariencia física

Piensan que en la familia homoparental uno de los padres hablará de forma femenina.

En relación con la mujer que lleva corbata ponen otros ejemplos, como las azafatas, que las usan y que “no pasa nada” aunque “es más chicazo”, piensan que hace más cosas de las que hace una madre, en ocasiones, incluso la confunden con un chico por llevar corbata.

Confunden al chico de pelo rosa con una chica y piensan que, si de verdad fuera un chico, se cortaría el pelo.

Les parece una anécdota que, en una ocasión, un chico se disfrazó de chulapo y una chica de chulapa.

Piensan que los chicos son más brutos y más fuertes que las chicas y que las chicas son más listas, que “es por naturaleza, el colegio es naturaleza”.

En ocasiones aluden a que los gays se visten de chica por la calle y “no pasa nada”, a estas afirmaciones otrxs responden que los que se visten de chicas no son gays son travestis. Una niña se plantea que es curioso que una chica pueda ir con pantalones y camiseta en cambio un chico no pueda ir con falda o con vestido, no obstante piensan que si los ves más veces pensarías que es menos raro. En general piensan que es más fácil que se metan con un niño que viste con vestidos en primaria que en infantil (“al niño mayor le importa porque no quiere parecer una niña pero si es pequeño puede pasar de todo y hacer lo que a él le gusta”) y que se meterían con él más los chicos que las chicas (a ellas les parecería raro “pero no nos reiríamos tanto”). También cuentan anécdotas de que en la intimidad (con hermanxs, primxs...) se visten con ropa de

cualquier sexo y “no pasa nada”, al igual que en determinadas situaciones de fiesta los chicos pueden vestirse de chicas.

El hecho de llevar el pelo corto o largo también supone que puedan confundirte con un chico o una chica.

Asocian el rosa y el azul a colores de bebé, pero luego cuentan anécdotas de niños que han vestido de rosa y se han metido con ellos en el colegio. Piensan que asociar el rosa y el azul con determinado sexo de bebés lo habrá decidido “la gente antigua”, que “viene de la antigüedad”, también piensan que puede ser algo que se ve en los dibujos de la tele y que ellxs reproducen hasta en sus dibujos (aluden a que colorean a su madre de rosa y a su padre de azul). Aluden también a que los juguetes rosas son de niñas.

Labores cotidianas.

Piensan que en la familia homoparental los dos papás tendrán que cocinar y tender.

### 5° de primaria

Juegos, juguetes y preferencias.

Consideran cosas de chicos jugar al fútbol; cosas de chicas la natación sincronizada y el ballet. Entienden también como actividad de niñas hablar en el patio y bailar, piensan que esas actividades se ven raras en niños. Afirman que si un niño jugara con muñecas se burlarían de él aunque no deberían hacerlo. Incluso alguno alude a que si un niño juega con muñecas “cuando fuera mayor le iba a crecer chichi”.

Afirman de manera unánime no jugar los niños y las niñas juntos, las niñas se quejan porque los niños dicen que ellas no saben pasar la pelota. Sólo juegan juntxs al pilla-pilla, al escondite y al bote-botero.

Cuestiones relativas a la apariencia física.

Se sorprenden con el chico del póster que tiene el pelo rosa porque dicen que parece una mujer por tener el pelo largo y llevarlo rosa.

### 6° de primaria

Juegos, juguetes y preferencias.

En el patio, los chicos y las chicas no juegan juntos, los chicos aluden a que “si las chicas te tocan, te pegan el germen (con cara de asco)”, los chicos dicen que las chicas juegan mal al fútbol que siempre la tiran fuera.

En relación con cosas que consideran de chicas, hablan de lo siguiente:

- Mover las manos al caminar.
- Jugar a las barbies.
- Pintarse las uñas (aluden a que Mario Vaquerizo se pinta las uñas porque es transexual, dicen que los gays se pintan las uñas aunque otros apuntan que son los travestis los que lo hacen).
- Pintarse los ojos.
- Llevar falda o vestido.

En relación con cosas que consideran de chico, exponen lo siguiente:

- Chocar las manos.

- Jugar al fútbol y hablar sólo de fútbol (en un aula se alude a que el fútbol es de todxs, es “bisexual”).
- Jugar a pistolas y detectives.
- Jugar a lucha.
- Hacer y hablar de deportes (aunque en algún aula aluden a que eso es machismo).
- Ser un impresentable.
- Jugar a videojuegos violentos (un niño alude a un videojuego es “querer tener un instrumento largo para mear”).
- Jugar a videojuegos de coches (piensan que si una chica jugara a ellos mostraría carácter)
- Hacer el vago.

Ellxs mismx afirman “cuando eres pequeño juegas con todo, luego te das cuenta de qué es para chicos y qué para chicas”.

Cuestiones relativas a la apariencia física.

No piensan que hay colores de chicos y de chicas, no obstante, de forma mayoritaria confunden a la pareja heterosexual que espera un bebé con dos mamás lesbianas porque entienden que el del pelo rosa es una chica, asimismo, otrxs piensan que el del pelo rosa es un hombre “afeminado” porque tiene el pelo rosa. También confunden a uno de los niños del póster con una niña por tener el pelo rosa.

En el dibujo de la mamá que lleva corbata un niño dice “¡es travesti!” a lo que le responden lxs compañerxs que “no tiene por qué”.

Se plantea la posibilidad de que cualquiera lleve una camisa rosa. A algunos niños y niñas les produce risa que uno niño lo

haga. Hay niños en clase que afirman que lo hacen, porque les queda bien.

Labores cotidianas.

Mantienen debate en relación con quién arregla las cosas en casa, en general, depende de la familia.

#### En definitiva, como puntos de interés:

- Tienen claro que hay juegos y juguetes “de chicos y de chicas” aunque consideran que cualquier persona puede aprender a jugar a cualquier cosa. Bien es cierto que parece que hay juegos a los que se juega de manera natural (como los chicos al fútbol) y que las personas del otro sexo tendrían que aprender.
- Hay aspectos físicos que les llaman la atención como que un chico tenga el pelo largo o que una chica lleve corbata.
- Consideran que hay labores del hogar propias de hombres y otras propias de mujeres.
- Hay mucha confusión en conceptos como gay, travesti y transexual. También aluden a la propia identidad sexual adulta en función de los juegos que se practiquen en la infancia.
- Parece que según van creciendo hay juegos y maneras de comportarse que no son permitidos.
- Repiten los roles que ven en cursos superiores, lo que hace que haya inmovilismo.
- Hay juegos y maneras de comportarse que lo hacen en la intimidad pero no socialmente.

## 4.5 LOS CENTROS EDUCATIVOS ANTE LA DIVERSIDAD SEXUAL

Se recogen en este epígrafe algunas impresiones sobre el tratamiento de la diversidad derivadas de las observaciones llevadas a cabo durante el trabajo de campo. Destacamos de nuevo que los centros a los que accedido han sido aquellos en los que, o bien había algún o alguna docente que ya estaba trabajando estos temas en el colegio, o bien el equipo directivo entendía que era un tema interesante a tratar, o bien se promovió a través de alguna madre o padre del AMPA. Por ello podemos hablar de centros que tienen un interés en tratar la diversidad en general y afectiva, sexual y familiar en particular.

Destacamos en primer lugar el tratamiento de las distintas diversidades a través de la decoración de las aulas y los distintos espacios de los centros visitados, en general con anuncios que facilitan la convivencia. Así, se proclaman frases en los centros por medio de carteles como: “*La Tolerancia detiene la Violencia*”, “*El diccionario de la Real Academia Española define la tolerancia como el respeto por los pensamientos y las acciones de terceros cuando resultan opuestas o distintas*”. Los pasillos y espacios comunes suelen encontrarse decorados con afiches de respeto hacia las demás personas, así como imágenes que hacen referencia a fechas conmemorativas tales como: 20 de Febrero (Día de la Juventud), 8 de Marzo (Día Internacional de la Mujer), 15 de Mayo (Día Internacional de la Familia), 31 de Mayo (Día Mundial sin Tabaco), 20 de Junio (Día Mundial contra el Trabajo Infantil), 2 de Octubre (Día Internacional de la no Violencia),

16 de Noviembre (Día Internacional para la Tolerancia), etc. Aunque en ningún centro se observaron carteles del 15 de Mayo (Día Internacional contra la Homofobia) o del 28 de Junio (Día del orgullo LGBT), en alguno de ellos pudimos observar pegatinas de la campaña del sindicato CCOO “Yo en contra de la homofobia”. Aunque en todos los centros se celebran la mayor parte de estas efemérides, sólo dos de todos los visitados celebran actividades específicas durante el Día Internacional contra la Homofobia.

Otras diversidades se expresan también de forma gráfica en los muros y ventanas de los centros: así, encontramos un aula con toda una cenefa de fotos en las que aparece el alumnado con sus respectivas familias, para mostrar la diversidad familiar al interior de la propia clase. En otro aula se recoge la diversidad cultural y funcional presentando en las paredes distintos alfabetos del mundo: braille, cirílico, lengua de signos, hindú y chino.

La igualdad entre hombres y mujeres ocupa un lugar protagonista en aproximadamente la mitad de los centros visitados con eslóganes, carteles, fotos de mujeres científicas, cuentos y actividades específicas para trabajar esta cuestión. De este modo, en una de las aulas observamos una definición de igualdad de género realizada por alumnado de quinto de primaria: “*el género ya sea hombre o mujer no tiene importancia, ya que tanto hombres como mujeres somos capaces de hacer las mismas tareas. Porque los dos tienen el mismo nivel de inteligencia y en una sociedad de igualdad no hay nada que diga que la mujer está destinada a hacer unas tareas que el hombre no pueda hacer y viceversa. En una sociedad con igualdad no importa el sexo, raza o religión para llevar a cabo algún deseo*”.

Respecto a la metodología para tratar el respeto a la diversidad, tanto el alumnado como el profesorado de infantil y primaria nos comentan que en las asambleas se tratan temas como: insultos, temas tabú, sexismo y cualquier inquietud que manifieste cualquier niño o niña. Consideran que esta actividad sirve a todo el mundo no sólo para resolver conflictos, sino para empatizar con las personas afectadas. La asamblea también es positiva para transmitir cómo se sienten. En un aula de primaria tenían puesto en la pared “El termómetro de la emoción” dónde se pregunta cómo se sienten hoy y debajo hay caras con los distintos estados anímicos: enfado, dolor, alegría, felicidad, miedo, aburrimiento, atención... En cualquier caso, estos y estas docentes de primaria aseguran que antes de trabajar temas de respeto a la diversidad en el aula se observaban muchos más conflictos y se apunta la posibilidad de incluir la asamblea dentro del horario de secundaria como un instrumento para evitarlos.

Es importante señalar que, en general, los centros educativos a los que hemos asistido muestran una intención de trabajar la igualdad de oportunidades y suelen denunciar la violencia especialmente por cuestiones de sexo, étnicas o funcionales, aunque no tan explícitamente aquellas que se dan por cuestiones de orientación sexual. Como orientaciones que proponen algunos docentes que se encuentran en la actualidad trabando la lucha contra la homofobia de manera explícita queremos destacar la importancia de tener libros y cuentos que traten la diversidad sexual en la biblioteca del centro y tenerlos como referentes, junto a otros, para poder hacer lecturas en voz alta y tertulias. Desgraciadamente, son muy pocos centros los que tienen libros sobre diversidad sexual disponibles en la biblioteca.

## 4.6 CONCLUSIONES

- Es frecuente el conocimiento de familias y homo y mono-parentales por medio de la TV.
- No saben de dónde salen los estereotipos de género de manera binaria (“lo dice la policía”, “los antiguos”, “me lo he inventado yo”...).
- El insulto se encuentra normalizado en la vida de los centros y el que más se oye hace alusión al sobrepeso.
- Existe una incongruencia generalizada, nadie dice insultar pero todos han oído insultos.
- Es fácil el debate y después de realizarlo cambian de opinión.
- En definitiva, quiero resaltar algunos aspectos observados.

La importancia de los medios de comunicación en el conocimiento de la diversidad sexual en general y familiar en particular, así como en el binarismo de género que asumen lxs menores, especialmente en lo que a juguetes se refiere (no hay más que ver los catálogos de juguetes de determinadas empresas conocidas que no hacen más que reforzar labores de cuidado exclusivamente para las chicas y actividades de movimiento para los chicos, limitando incluso los colores asociados a unas y a otros).

En relación con los insultos, como hemos mencionado, aparecen de manera generalizada en los centros escolares. No son los insultos homofóbicos ni mucho menos los más oídos en primaria y mucho menos en infantil, los insultos más habituales y que implican una mayor discriminación, son, sin lugar a dudas, aquellos vinculados con cuestiones físicas, especialmente con el sobrepeso. Si entendemos insultos

homofóbicos aquellos que se refieren a las personas que se saltan los roles de género, sí que aparecen en primaria (no de manera espontánea ni como insultos habituales), no obstante sólo aparecen en los últimos cursos aquellos dirigidos a chicos que les gustan chicos o chicas que les gustan chicas.

Sí algo es destacable es el peso específico que tienen todas las cuestiones vinculadas con el binarismo de género, limita sus juegos, sus preferencias, sus gustos, su forma de vestir, sus amistades, su actividad diaria, las limitaciones en la diversidad familiar... establece lo que está bien y lo que está mal, mucho más que cualquier otra cuestión. Es algo que no cuestionan y que limita absolutamente su visión del mundo y de las personas. Asimismo es destacable el hecho de que repiten actitudes emulando lo que hacen lxs que son mayores, es decir, que probablemente emulen lo que se viene haciendo desde décadas.

No obstante, como aspecto fundamental decir que en el momento en que se les hace cuestionar cualquier cosa, en el momento en que se interviene, se debate, se ponen en duda ideas que consideran cerradas y únicas, están absolutamente abiertxs al debate e, incluso, se cuestionan sus ideas y terminan dando por aceptables otras más abiertas.

Por ello, entiendo fundamental hablar de diversidad familiar y de diversidades sexuales desde las primeras etapas educativas, entiendo fundamental romper desde las primeras etapas con el binarismo de género que no hace más que limitar a las personas, entiendo fundamental eliminar como forma de relación el insulto, entiendo fundamental, por tanto, la formación del profesorado en esta línea para lograr una escuela de calidad. Difícil labor con la nueva ley educativa (LOMCE) que relega la atención a las diversidades a la nada.

**05**

## El alumnado de secundaria ante la diversidad sexual

JOSÉ IGNACIO  
PICHARDO GALÁN

MATÍAS  
DE STÉFANO BARBERO



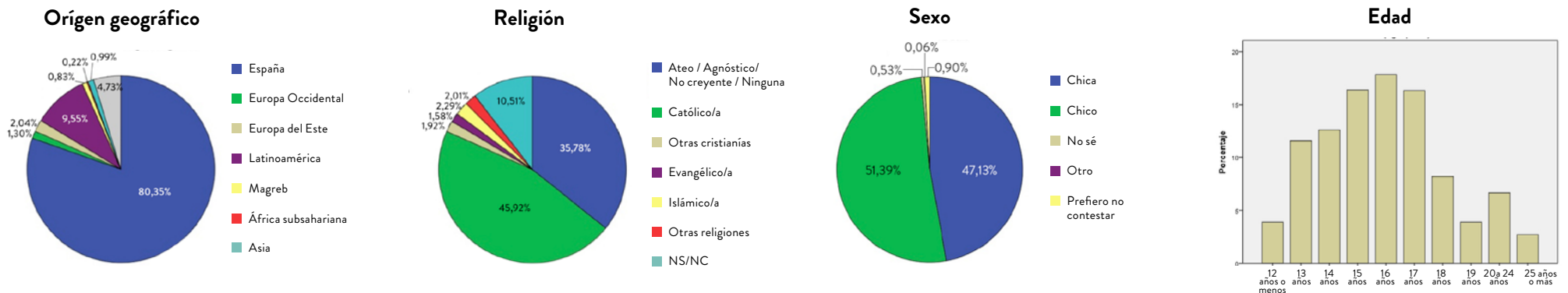
En este texto nos centraremos en analizar las actitudes respecto a la diversidad en general y la diversidad sexual en particular por parte del alumnado que cursa estudios de secundaria, incluyendo tanto la secundaria obligatoria (ESO) como la no obligatoria (PCPI, Bachillerato y FP de Grado Medio y Superior).

Hemos recogido un total de 3.236 cuestionarios válidos en los que están representados estudiantes de todos los cursos de secundaria. La muestra está concentrada geográficamente en las tres comunidades autónomas en las que el trabajo de investigación se ha llevado a cabo de una forma más intensiva (Madrid, Canarias y Andalucía). De hecho, 5 centros acumulan dos tercios del total de la muestra (67,6%). Como suele ser habitual en este tipo de estudios, la mayor parte de centros pertenecen a la red pública, aunque uno de los cinco centros que ha participado de forma muy amplia en el estudio es un colegio concertado que, además de primaria, imparte también educación secundaria y bachillerato.

Hemos trabajado con una muestra amplia, en la que existe una paridad muy importante entre los dos sexos (el 51,39 % de las personas que responden son chicos y el 47,13% son chicas). La diversidad se ve reflejada al revisar la edad de la muestra, con un 90% de respuestas de alumnado de 11 a 19 años. Aunque la media es de 16 años, existe un 6,6% de informantes que tienen entre 20 y 24 años y un 2,7% de personas que tienen más de 25 años, ya que en los cursos de Bachillerato y especialmente en FP de Grado Medio y Superior encontramos estudiantes de edades más altas que la media (en FP se concentra la mayor parte de respuestas de personas que tienen 19 o más años)<sup>17</sup>.

La selección de las personas que han respondido al cuestionario no se puede tomar como estadísticamente representativa del conjunto del alumnado de secundaria de nuestro país ya que no ha sido aleatoria. Sin embargo, podemos hablar de un estudio con una muestra muy heterogénea que

17. Algunos estudiantes de más edad nos han hecho notar en la zona de comentarios libres que el cuestionario les parecía dirigido a gente más joven tal y como, en efecto, estaba planteado. Decidimos mantener las respuestas de las personas de 20 años o más ya que ellas también contribuyen a generar un determinado ambiente de convivencia en los centros educativos.





una vez más nos puede dar claves sobre distintas situaciones de discriminación que se viven en los centros educativos y nos puede proveer de pistas para emprender acciones que permitan una convivencia pacífica y enriquecedora para todos los miembros de la comunidad educativa y, muy especialmente, para los chicos y chicas que estudian en los centros. Así nos lo han hecho notar varios de ellos/as, que parecen sentir que existe una cierta invisibilización de estas cuestiones porque entienden que los miembros del claustro en ocasiones no se percatan de su existencia cuando tienen lugar: *“me parece muy bien este cuestionario más que nada para que los profesores se enteren de lo que hay”* (Chico, 16 años); *“me parece muy interesante que se hagan este tipo de cuestionarios, para que se estudien las diferentes situaciones que se presentan en los centros educativos, ya que hay muchas veces en las que los profesores no te ayudan o no ven cosas que deberían ver”* (Chica, 15 años).

Respecto al origen geográfico del alumnado, como podemos ver en los gráficos de la página anterior, es mayoritariamente español (80,35%) con un porcentaje muy significativo de personas de origen latinoamericano (9,55%). Centrando la mirada en la religión, más de la mitad indica alguna identidad religiosa (especialmente cristiana) y un tercio de la muestra se declara agnóstica, atea o no creyente. Estas identidades se articulan en una asistencia a clase de religión de un 21,48% del total de estudiantes.

## 5.1 AMBIENTE DE CONVIVENCIA PERCIBIDO EN LOS CENTROS

Al igual que ocurría con el profesorado, existe, en general, una percepción bastante positiva del ambiente en los colegios e institutos de educación secundaria. De hecho, la gran mayoría de estudiantes se siente “alegre” en su centro de estudios la mayor parte del tiempo: siendo 0 “triste” y 5 “alegre”, la media se situaría en la zona alta, con un 3,81. También se respira en general un ambiente tranquilo, ya que la media se sitúa en un 3,63. Este ambiente en general positivo, tiene una contraparte preocupante si se pone el foco en la minoría de chicos y chicas que se sitúan en la zona “triste” o “tensa” de la escala, es decir, de 0 a 2, que sería de un 6,3% en el primer caso y de un 9,6% en el segundo. Es decir, una media de 2/3 estudiantes para una clase de 30 alumnos.

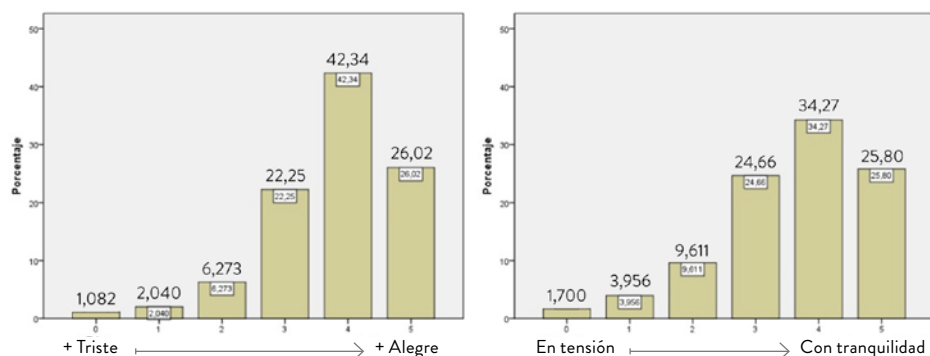
Como no podía ser de otra manera, la mayor frecuencia de respuestas de 0 a 2 en ambas variables se da entre aquellos y aquellas alumnas que responden haber sufrido algún tipo de burlas, como esta chica de 15 años que marcó 0 (triste) y 1 (en tensión) para expresar cómo se siente la mayor parte del tiempo en su centro educativo: *“Por favor, acaben con el bullying. Es muy triste sentirse prisionera en mi propio cuerpo y pensar en el suicidio e intentarlo y luego tener que fingir. Me siento prisionera: me juzgan de lesbiana y me gustan los chicos, y tengo novio. Tener que hablar mucho para ocultarlo, llorar en silencio y vestir oscuro, esconder mis cortadas, por favor... Páren el Bullying”*. Como vemos, aunque afecte a una minoría de estudiantes, las consecuencias perduran durante muchos años en la vida de esa persona, como nos cuenta un alumno

de más edad: *“He sufrido acoso escolar y creo que es lo primero que debemos solucionar o minorizar las consecuencias”* (Chico, 24 años). Otra chica, de 15 años, ahora no sufre acoso, pero lo ha vivido anteriormente y aún padece sus consecuencias: *“en mi otro instituto me han hecho bullying en 2º y 3º y me parece muy feo, que una niña tan pequeña pueda llegar a pensar las cosas que pensé yo en hacerme. Que una niña se sienta así, quiera irse, y haya pensado la posibilidad de hacerse algo aunque ella no sea la culpable de nada. Todo esto mayormente es por falta de autoestima, sentirse inferior a los demás y que ellos, no obstante, se crean muy superiores... El acoso escolar, me parece un tema muy interesante y del que deberíamos de hablar mucho. Es probablemente, uno de las peores cosas que te puede pasar de adolescente. Y sobre todo, la huella que deja, es imborrable”*.

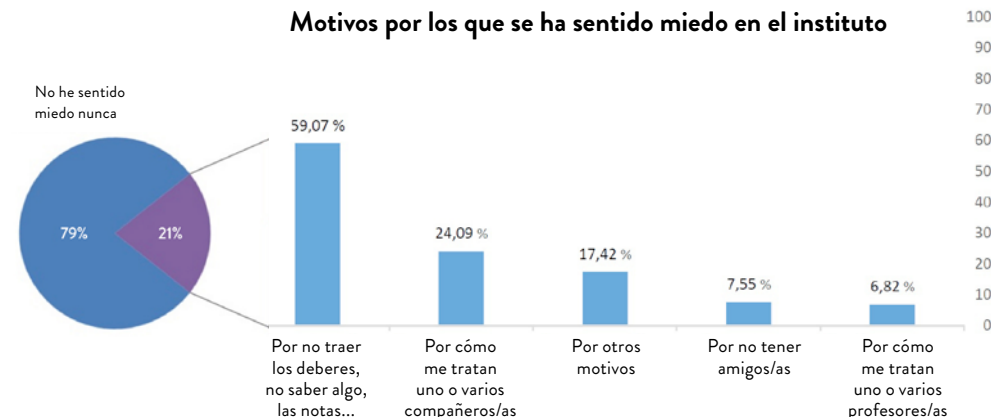
Cuando se permite dar una respuesta libre para expresar cómo se sienten en el colegio o el instituto, si bien las palabras “muy bien o bien”, “contento”, “feliz” o “a gusto” aparecen de forma recurrente, hay un 7% del total que responde que se siente “aburrido”, un 5,6% “agobiado o estresado” y un 11% adicional de compañeros y compañeras van a describir su experiencia en el centro educativo en términos negativos (cansancio, decepción, frustración, impotencia, soledad...). En las respuestas a la siguiente pregunta comprobamos que un 20% del alumnado entrevistado ha tenido miedo alguna vez al ir al colegio y un 1,3% siente este miedo a menudo o constantemente.

Este miedo parece tener normalmente un origen académico, ya que viene derivado de no traer los deberes hechos, de no saber algo o por las calificaciones (respuestas de un 59,07% entre quienes dicen haber tenido miedo en algún

### ¿Cómo te sientes en tu colegio o instituto la mayor parte del tiempo?



### Motivos por los que se ha sentido miedo en el instituto



momento). Al mismo tiempo, un 24,09% de este grupo señala que ha sido por el modo en que le tratan algunos compañeros o compañeras, un 7,55% por no tener amigos o amigas y un 6,82% por cómo le trata alguna persona del equipo docente. Al mismo tiempo, este miedo puede ser el principal motivo de que las agresiones se mantengan invisibles a los ojos del resto del alumnado y del claustro: *“Me parece bien que hagan este tipo de cuestionarios porque hay personas que no pueden contárselo a nadie por miedo”* (Chica, 17 años).

Apenas uno de cada diez estudiantes dicen que nunca han visto que se insulte, que se deje de lado o se burlen de los compañeros en el centro escolar, mientras que un 29% dicen que este tipo de prácticas se producen a menudo o constantemente. Aunque es muy mayoritario el porcentaje de alumnado que considera que este tipo de prácticas es inadmisible y que habría que hacer algo (67,3%), no deja de ser

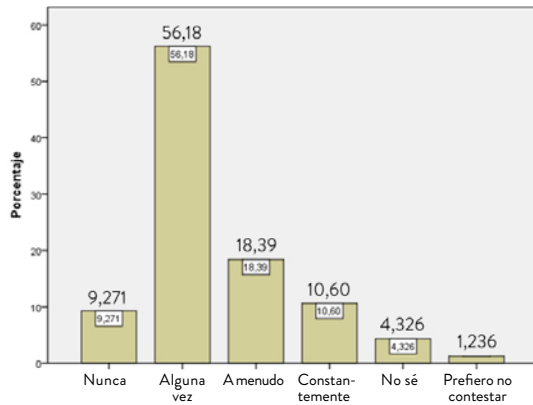
causa de preocupación que casi 1 de cada 5 estudiantes justifique este tipo de prácticas de una forma u otra: señalando que ocurre en todas partes y no pasa nada (7,5%), que no hay mala intención y no hay que darle importancia (6,5%) o que es inevitable porque hay gente que se lo merece (5,4%).

Un estudiante de 17 años que declara insultar constantemente lo ve así: *“La mayoría de los insultos son coñas, yo llevo desde 1º de la ESO soportando insultos como gorda, vaca, foca, etc... pero al igual yo contesto y llega un punto en el que nos lo tomamos a coña todos”*. Este discurso banalizador que identifica el insulto con una broma se repite a menudo con expresiones como: *“algunos insultos son jugando o bromeando entre amigos”* (Chica, 15 años); *“muchos insultos se han convertido en una forma amistosa de hablar y no hay que tomarlos como algo negativo”* (Chico, 17 años); *“los abusos no son ofensivos, por mi parte por lo menos, cuando [...] me he metido*

*alguna vez con alguien siempre ha sido con finalidad graciosa, nunca ha sido para ofender a nadie ni para hacer daño a nadie”* (Chica, 15 años); *“la mayoría de las veces que nos vacilamos es sin ánimos de ofender”* (Chico, 17 años)... Este carácter banal y normalizador que se proyecta sobre el insulto se hace específico cuando tiene un sentido homófobo: *“Se oye ‘maricón’, ‘bollera’ que, por ejemplo, hay veces que se dicen de forma inofensiva a un amigo tuyo también, no solo como forma de insulto”* (Chico, 15 años); *“Yo saludo a amigos míos como ‘¡Ey, marica!’ y etc... Y respeto a los homosexuales”* (Chico, 16 años); *“Los insultos referentes a homosexualidad no se dicen en serio”* (Chico, 15 años).

Algunas alumnas van más allá, percatándose de que, aunque la intención pueda no ser negativa, sí lo son sus consecuencias: *“Creo que las burlas de los compañeros suelen ser bromas. Pero que hay personas que al final se cansan de eso y sufren.*

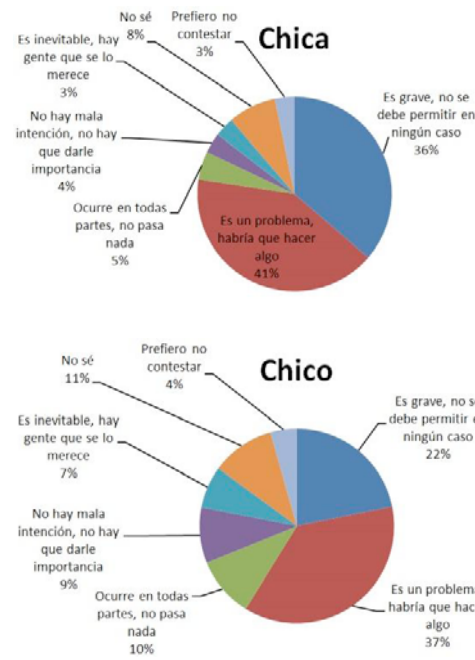
**Han sido testigos de insultos y burlas**



*Pero los que gastan esas bromas no lo saben, a veces” (Chica, 15 años); “Las burlas sobre mí tampoco son de mucha importancia, me da un poco igual, pero a veces molestan” (Chica, 13 años); “No me gusta que la gente discrimine. Lo odio, lo odio, lo odio con toda mi alma. ¡Que hagáis algo ya, joder! [...] Yo llevo una vida normal y sufro mucho al ver a las personas que les insultan y están con depresión por varios gilipollas que se creen perfectos” (Chica, 12 años).*

De hecho, aunque no reciban esos insultos en primera persona, son conscientes de que los insultos de carácter homófobo generan mal ambiente de convivencia, como señala esta alumna heterosexual de 13 años: *“La verdad es que varias personas del colegio usan expresiones como ‘bujarra’, ‘trucha’, etc. como expresiones para insultarse y no me gusta nada: es una gran falta de respeto para los homosexuales”.*

**Opinión sobre la existencia de insultos y burlas (por sexo)**

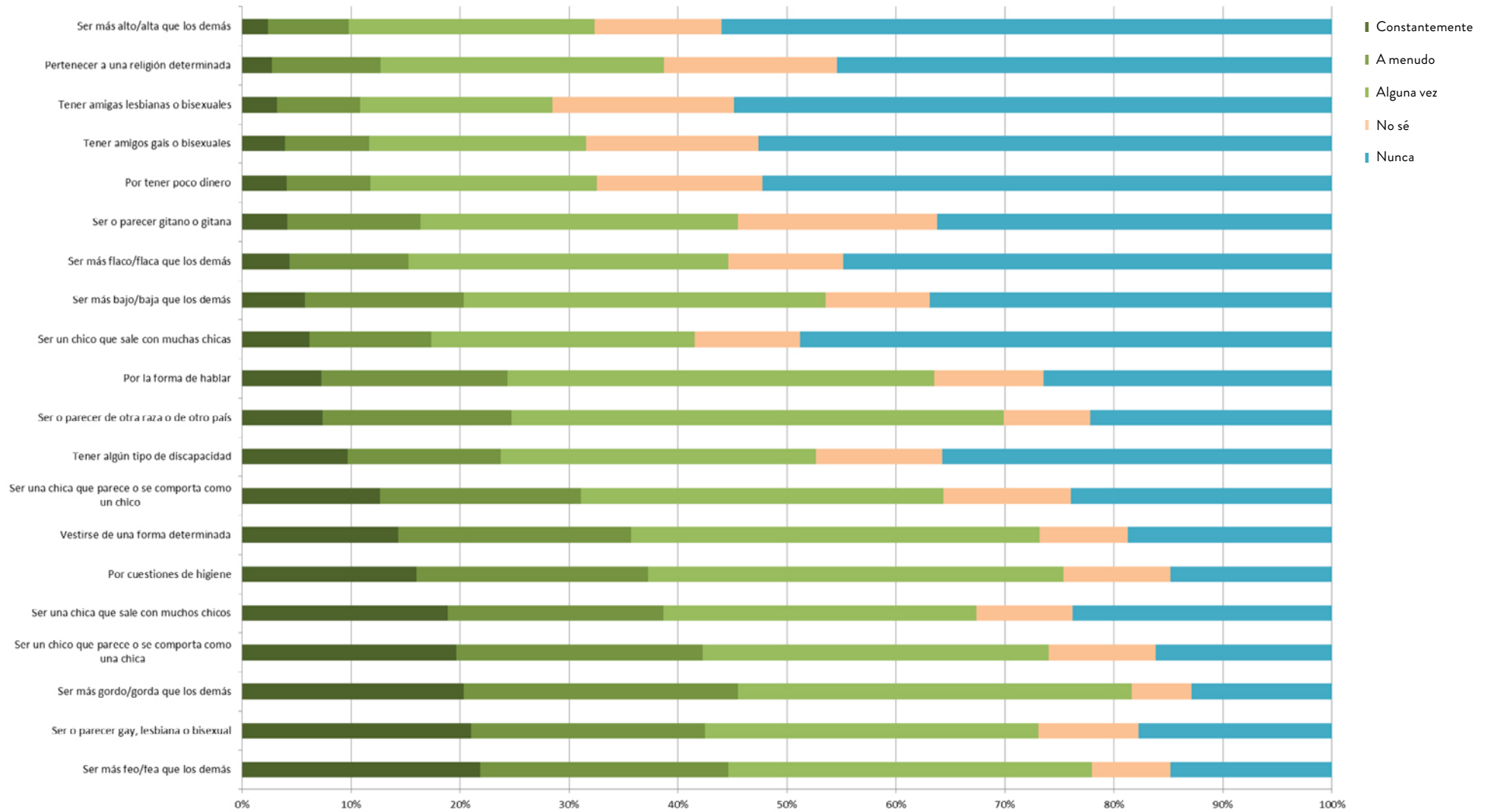


Una vez más, como hemos visto en el apartado referido al profesorado, nos encontramos con una percepción altamente generizada en este punto, ya que mientras que entre las chicas un 77% considera que no se debería permitir y habría que hacer algo cuando existen insultos y burlas, este porcentaje baja al 59% entre los chicos, donde los que justifican estas situaciones sube hasta el 25%.

**5.2 MOTIVOS DE INSULTO Y EXCLUSIÓN**

A la hora de revisar los principales motivos de insultos, burlas y exclusión en los espacios escolares para el alumnado tenemos que tener en cuenta en primer lugar la percepción generalizada que tienen sobre lo que ocurre en los centros. Aquí, como ocurría con el profesorado (ver apartado 3 de este informe), las primeras motivaciones referidas por los y las alumnas tienen que ver por un lado con el aspecto (no encajar en los patrones de belleza hegemónicos, la gordura y, en menor medida, la higiene y el vestido) y, por otro, la puesta en cuestión del sistema sexo-género hegemónico: ser o parecer lesbiana, gay o bisexual; ser un hombre que rompe con los roles de género masculinos y, en la misma línea, ser una chica que tiene relaciones sexoafectivas con muchos chicos. Como muestran otros estudios recientes, el machismo sigue muy presente entre nuestros adolescentes y en los centros educativos. Así lo sienten varias alumnas que hacen comentarios como este de una estudiante de 16 años: *“En esta edad, no sé si es esta generación o no, pero existe mucho machismo. Los chicos en esta edad ven su futuro con una chica que les limpie, les cocine y que este a su disposición para lo que ellos quieran. Si una chica por estar con muchos chicos es una guarra, un chico por estar con otras chicas es un héroe. Eso me parece fatal”.* Estas motivaciones aparecen como las principales para recibir insultos con más intensidad y frecuencia (constantemente o a menudo), tal y como se puede comprobar en el cuadro de la página anterior.

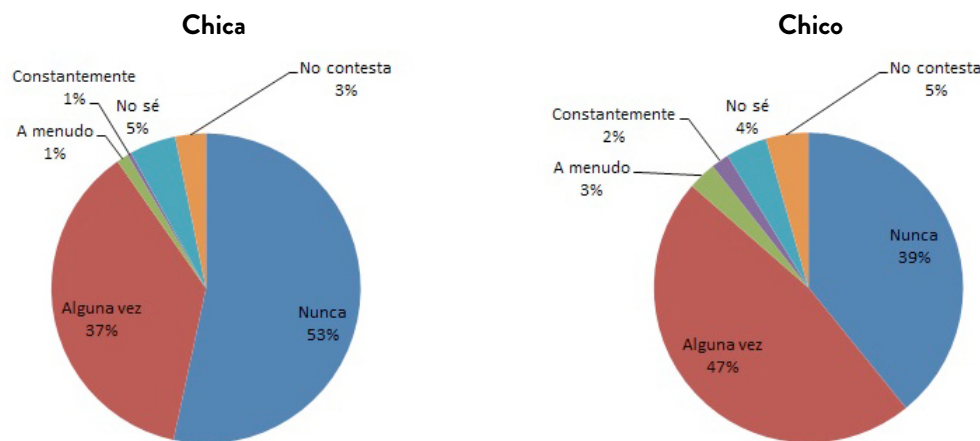
PERCEPCIÓN SOBRE LOS MOTIVOS DE INSULTOS Y EXCLUSIÓN EN EL INSTITUTO



Algunos de los elementos que aparecen en los primeros lugares de esta tabla fueron sugeridos por el propio alumnado cuando se hizo un pretest del cuestionario<sup>18</sup>, como por ejemplo, las cuestiones de higiene o el hecho de que una chica salga con muchos chicos. En el apartado de “otros” motivos de discriminación, aparecen varias veces dos posibilidades (ser diferente o “friki” y ser estudioso/a o “empollón/a”) que no estaban recogidas entre las propuestas del cuestionario: “Sí que alguna vez me han discriminado, pero por llamarme ‘friki’ por gustarme distintos grupos de música” (Chica, 15 años); “Uno de los hechos que también causan en el instituto, si no rechazo, sí comentarios negativos, es el hecho de tener buenas notas y trabajar en clase. Creo que no se valora el estar interesado por el conocimiento en sí, fuera del interés común por las notas. Evidentemente, estas reacciones no son siempre así, pero pienso que es una tendencia social bastante acusada” (Chico, 18 años).

Es revelador comprobar que, si bien casi la mitad del alumnado revela que nunca ha discriminado a algún compañero o compañera por alguna de las razones expuestas en el cuestionario (46%), existe prácticamente el mismo porcentaje (45,5%) que sí lo ha hecho alguna vez (42,2%) o de forma recurrente, ya que un 2,1% lo hace a menudo y un 1,2% reconoce hacerlo constantemente. Si cruzamos estos datos con el sexo, nos encontramos con una cuestión de género que va a aparecer otra vez aquí y en otros momentos del análisis de los datos: la construcción de una masculinidad hegemónica que incita a la violencia verbal. De este modo, mientras el número de chicas que dice no ser nunca la agente en estos casos es del 53%, el porcentaje baja al 39% para el caso de los chicos.

### ¿Te has burlado de o discriminado a algún compañero/a? (por sexo)



El número de estudiantes que denuncia haber recibido burlas o insultos es muy similar al que dice perpetrarlos (46,3%). Un 4,9% del total de quienes respondieron la encuesta indica que sufre estas discriminaciones a menudo y un 2,6% que las sufre constantemente, en estos casos podríamos hablar de acoso por la alta frecuencia con la que están sometidos al insulto: “en primero, me fue muy difícil afrontar tanto insulto y brutalidad en un centro” (13 años, Chico). Un 44,1% señala que nunca es víctima en este tipo de situaciones. ¿Son las personas que insultan las mismas que son insultadas? No necesariamente, aunque sí comprobamos que aquellas personas que sufren insultos con mayor frecuencia, también los reproducen con mayor frecuencia: el insulto como respuesta al insulto aparece como una de las salidas posibles antes este tipo de agresiones,

como vemos en estos cuadros que muestran la frecuencia en la que se dicen insultos y burlas cruzado con el hecho de ser, al mismo tiempo, receptor o no de los mismos.

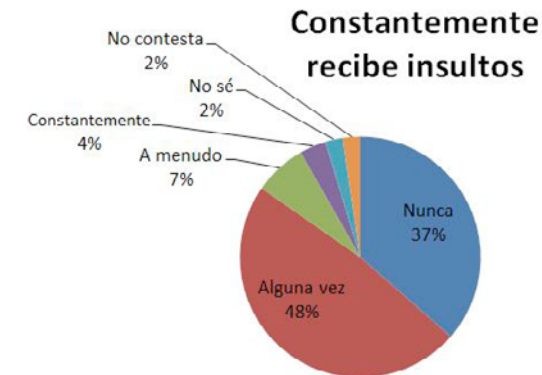
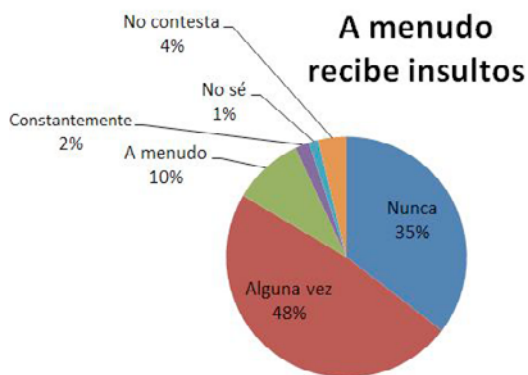
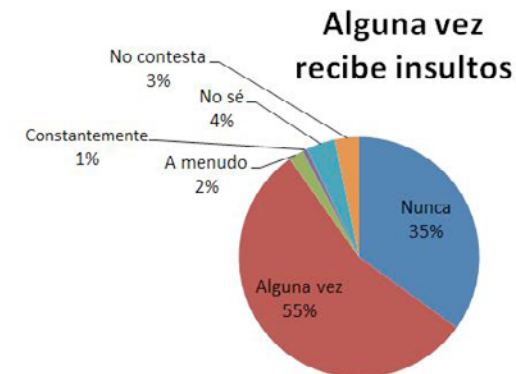
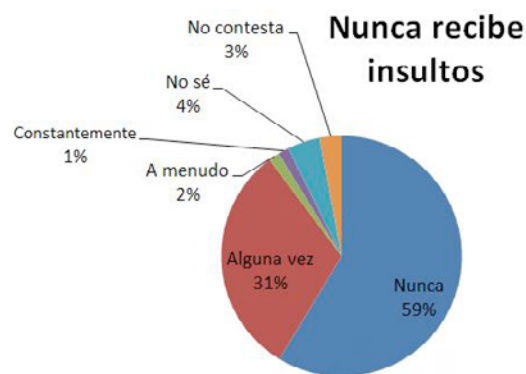
Los comentarios escritos no dejan lugar a duda en este sentido, ya que hemos recogido bastantes de ellos que presentan la violencia como forma de respuesta al insulto, la burla o la exclusión, sobre todo cuando fallan otras alternativas:

18. Agradecemos al equipo docente y al alumnado del IES Juan de Mairena de San Sebastián de los Reyes (Madrid) su colaboración en el pretest para mejorar el cuestionario.

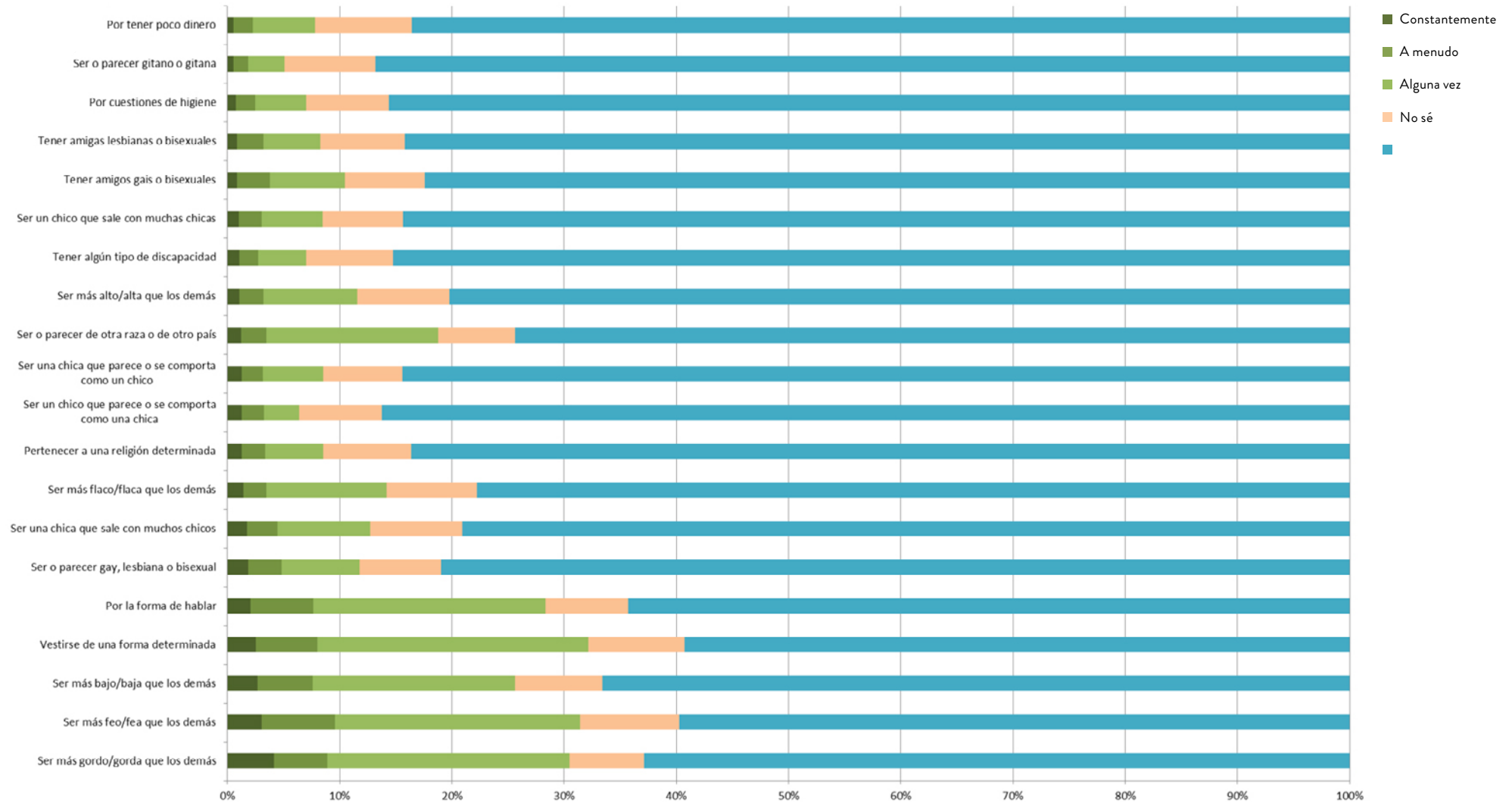
*“Yo fui marginada en el colegio desde 3° hasta 6° de primaria. En el instituto los dos primeros años también... y, bueno, lo único que hice para cambiar eso fue plantar cara, hacerme más fuerte y simplemente, cuando me insultaban o intentaban pegarme, lo primero que hacía era hablar las cosas y poniéndome en mi sitio. Si eso no funcionaba, les partía la cara: porque si no, no había manera. Ya estaba harta de hablar con los profesores... Y, bueno sí, se calmaban durante un tiempo. Pero luego volvían a las andadas. Así que cuando decidí ponerme en mi sitio, las cosas cambiaron y empezaron a respetarme” (Chica, 17 años).*

Cuando el alumnado señala en primera persona los motivos por los que han recibido burlas o se han sentido discriminados o discriminadas, de nuevo el aspecto corporal aparece como la razón principal para convertirse en víctima: sobrepeso, cánones de belleza, estatura y la forma de vestir o hablar. También aparece aquí entre las principales razones para ser víctima de este tipo de insultos el hecho de ser o parecer lesbiana, gay o bisexual o de saltarse las normas de género (Ver cuadro siguiente página).

**FRECUENCIA DE EMISIÓN DE INSULTOS SEGÚN LA FRECUENCIA DE INSULTOS QUE SE RECIBEN**



### MOTIVOS POR LOS QUE SE HAN SUFRIDO INSULTOS Y EXCLUSIÓN EN EL INSTITUTO

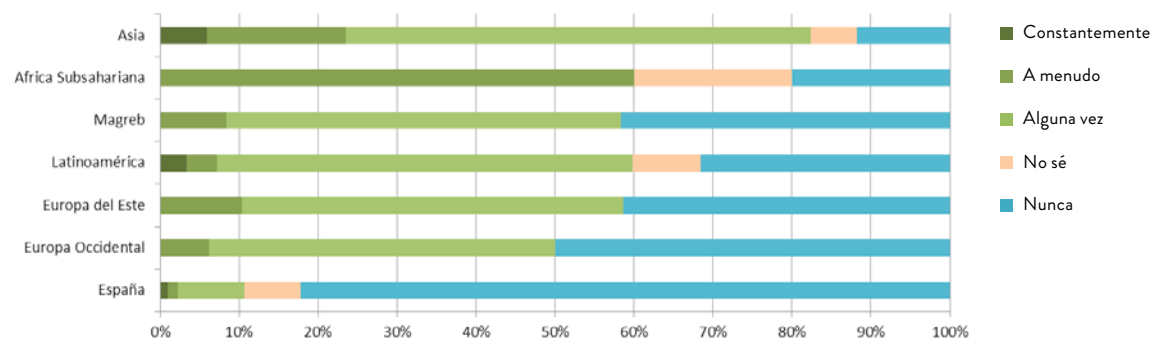




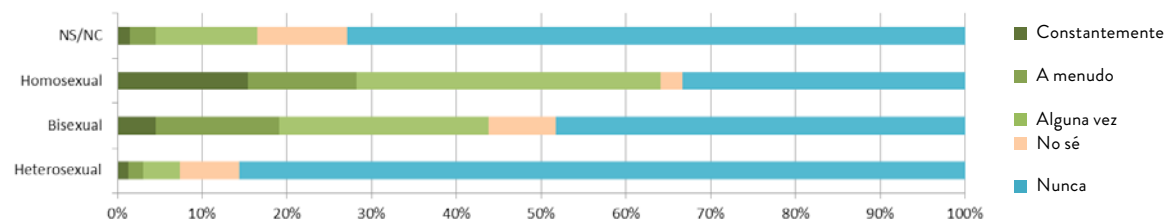
Hay que tener ciertas precauciones al analizar los datos de este apartado porque en primer lugar, según la composición sociodemográfica de cada centro, tendrán más preponderancia un tipo de insultos que otros: “en este instituto no hay ningún alumno de raza gitana, dado que las instalaciones se encuentran en un barrio de clase media alta” (Chica, 19 años)<sup>19</sup>. Efectivamente, entre todos los motivos propuestos, la clase social siempre aparece como el elemento que menos insultos o rechazo genera, algo que, probablemente, venga explicado por el hecho de que los centros educativos, sobre todo públicos, acogen, por lo general, al alumnado de una misma zona de escolarización.

Y, además, obviamente, según sean las características personales de cada persona, se estará más expuesto o expuesta a un tipo de insultos y agresiones u otros. De este modo, sufren más insultos racistas las personas que provienen de determinados contextos geográficos<sup>20</sup> que el resto, como se puede comprobar al recoger la frecuencia de estos insultos entre aquellas personas que dicen haber recibido algún tipo de discriminación:

**Frecuencia de insultos racistas recibidos según origen geográfico**



**Frecuencia de insultos homofóbicos recibidos según orientación sexual**



19. Se presume en esta cita que la etnicidad gitana va unida a una clase social determinada.

20. El fenotipo (color de piel, rasgos faciales o corporales) no está necesariamente vinculado a un área del mundo concreta.

21. Sólo se preguntó por los motivos por los que recibían insultos al alumnado que efectivamente refirió ser víctima de insultos o discriminaciones en algún momento (un total de 1.733), dejando fuera a quienes no sabían o dijeron que nunca recibían insultos..

De la misma manera, las personas que tienen una orientación sexual minoritaria, sufren muchos más insultos que las personas que comparten un deseo sexual hegemónico, es decir, heterosexual. De modo que entre aquellas personas que se reconocen homosexuales y han sido víctimas en algún momento de insultos<sup>21</sup>, casi dos tercios reciben insultos por este motivo y un 15% los recibe constantemente. Al igual que pasaba con el profesorado, existe también un

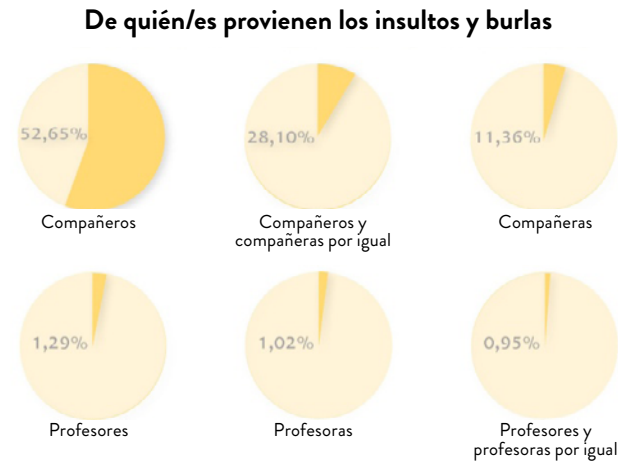
grupo de chicos y chicas heterosexuales que reciben insultos y discriminación de carácter homófobo, lo que corrobora la idea de que la homofobia no sólo la sufren las personas que son gays, lesbianas y bisexuales: “A mí a veces me dicen ‘gay’, ‘marica’, etc... y la verdad es que no me importa lo que digan los demás porque no pienso cambiar nada, yo sé que me gustan las chicas” (Chico, 13 años).

### 5.3 CONTEXTO EN EL QUE SE PRODUCEN LOS INSULTOS, BURLAS Y DISCRIMINACIONES

En el estudio quisimos identificar no sólo quién recibió insultos o burlas y los motivos por lo que estos tuvieron lugar, sino de quién o quiénes provenían. La mitad de estudiantes que sufrieron burlas e insultos en su centro educativo afirma haberlas recibido de compañeros varones. Además, según los resultados, si bien no existe diferencia entre los sexos a la hora de recibir burlas e insultos, sí existe una relación: si eres hombre, tienes hasta 12 veces más probabilidades de sufrir acoso por parte de otros compañeros varones que por parte de compañeras mujeres.

Por otra parte, cabe destacar que, si bien el colectivo del profesorado prácticamente no es señalado como agente del insulto o la exclusión (con porcentajes siempre inferiores al 1,5%), sí existen casos en los que el alumnado se siente insultado por algún docente. Así lo hemos recogido en uno de los comentarios de una alumna de 15 años: *“Me parece desmoralizador que a una persona la critiquen por su forma de ser o vestir. Que los profesores te digan que no vales para nada también influye en que te desmorones y lo acabes pensando. Que constantemente te recuerden que tu físico deja que desear y el sentir que nadie se interesa por ti”*.

Respecto al lugar en que ocurren estas situaciones, tal y cómo se puede observar en el gráfico, destacan aquellos



espacios físicos donde existe un mayor y constante contacto entre el alumnado: el 46,27% de quienes han recibido insultos los escuchan en los cambios de clase, el 41,19% durante las clases y el 39,57% en el patio de recreo<sup>22</sup>. No debemos pasar por alto el hecho de que se trata de espacios de carácter público y abierto en los centros educativos. Este hecho nos muestra cómo esta violencia en forma de insultos, burlas y discriminación no sólo no se esconde, sino que coloca, tanto a quién se burla como a quién es acosado/a, en una situación social y valorativa muy determinada que refuerza a las personas que insultan y minimizan a las que sufren esta exclusión.

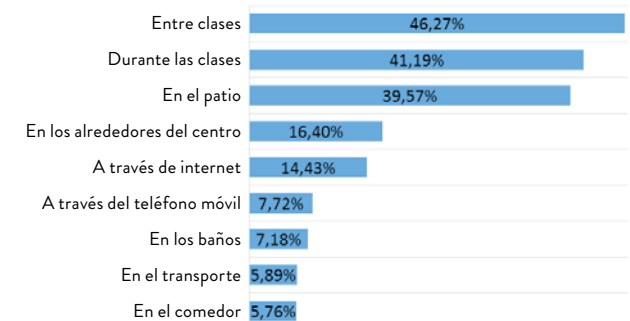
Los datos muestran que las situaciones de insulto no se limitan al espacio físico del centro educativo, sino que también

22. Los porcentajes no suman el 100% porque se podía dar más de una respuesta a esta pregunta y a las siguientes.

se producen en los alrededores del mismo (16,40%) o en el transporte hacia el lugar de estudios (5,89%). Como muestran otras investigaciones recientes (Ortega, Calmaestra y Mora, 2008; Díaz-Aguado, 2013), las tecnologías de la información y la comunicación devienen cada vez más un espacio en el que se reproducen estas situaciones de acoso verbal: un 14,43% ha recibido insultos a través de internet y las redes sociales y un 7,72% a través del teléfono móvil.

Volviendo a poner en juego la variable sexo, aunque el hecho de ser chico o chica no pareciera tener relevancia en cuanto a los espacios en los que se sufren burlas, hay dos de ellos en los que sí encontramos alguna diferencia significativa: el 36,20% de los chicos las sufrió en el patio frente al 30,08% de chicas y el 17,75% de las chicas las sufrió por internet frente al 7,41% de los chicos. Cabría preguntarse, en futuras investigaciones, sobre la relación entre la construcción de la masculinidad y la femineidad y su relación con los espacios públicos y privados a la hora de insultar o sufrir acoso en los centros educativos.

#### Dónde tienen lugar los insultos y burlas



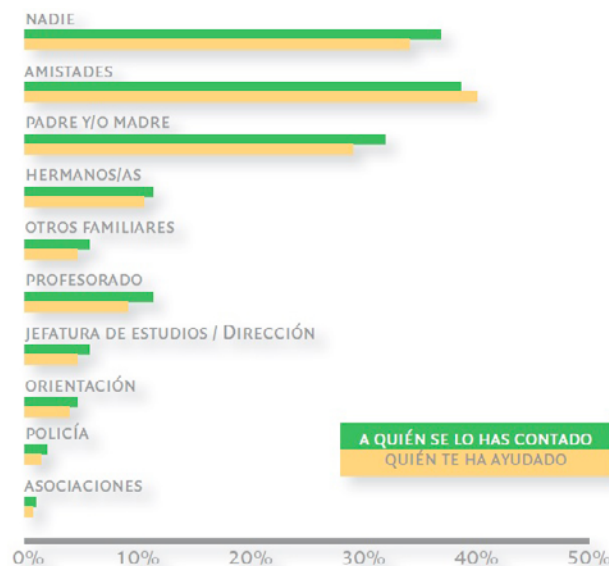
## 5.4 RESPUESTA FRENTE AL INSULTO Y LA EXCLUSIÓN

Al preguntar a los chicos y chicas que han sufrido burlas o exclusión a quién se lo contaron y quién les ayudó, vemos que existe una verdadera sensibilización de las redes de apoyo frente a estas situaciones de acoso: esto es, quien es puesto sobre aviso de este tipo de hechos, suele apoyar y ayudar a quien las sufre tal y como muestran los porcentajes de respuesta a ambas preguntas, que son similares.

La familia constituye el principal punto de apoyo ante los conflictos que puedan surgir en el centro escolar. Este dato es coherente con el hecho de que la inmensa mayoría de encuestados/as dice llevarse muy bien (58,90%) o bien (32,48%) con su familia. El ámbito familiar en su conjunto (padre/madre, hermanos/as y otros familiares) recibe porcentajes muy altos en cuanto a personas con las que se comparte una situación de discriminación o burlas y de quienes, posteriormente, se recibe apoyo.

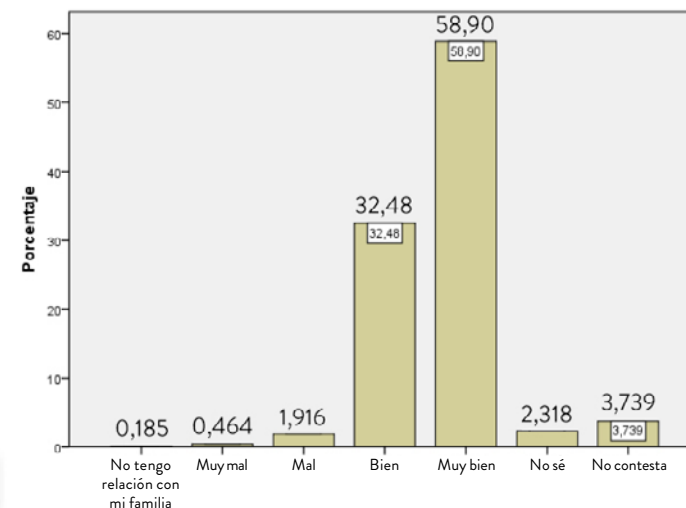
De nuevo, y como hemos señalado en otras estadísticas, es interesante fijarse en esos porcentajes minoritarios de alumnado que señalan que no tienen una relación positiva con sus familiares o que no consideran que serían las personas adecuadas a las que acudir ante determinadas situaciones. Parece, por tanto, que no se puede dejar exclusivamente sobre las familias todo el peso de estar pendiente o evitar situaciones que pueden generar malestar entre los y las adolescentes en los colegios e institutos de educación secundaria ya que hay alumnos, aunque sean una minoría, que no cuentan con ellas.

### ¿A quiénes le has contado y quiénes te han ayudado en situaciones de insultos o burlas?



De hecho, se observa al mismo tiempo una clara preferencia (39,19%) por las amistades a la hora de compartir las situaciones de agresiones verbales sufridas. Este dato nos pone sobre aviso de la necesidad de incluir al alumnado en la formación y el asesoramiento contra el acoso en los centros educativos no sólo en primera persona, sino para saber cómo ayudar a un compañero o compañera que está experimentando discriminación o exclusión. Entre las respuestas abiertas a esta pregunta hemos comprobado que varios/as jóvenes que sufren exclusión lo comparten con sus novios o novias, una posibilidad que no habíamos recogido al diseñar el cuestionario.

### ¿Cómo te llevas con tu familia?



Vemos que no es especialmente amplio el número de chicos y chicas que han sufrido insultos y lo pone en conocimiento del personal docente (profesorado, 10,11%; jefatura de estudios y dirección, 4,72% y orientación, 4,39%), a pesar de que son estos los adultos que más cerca están de lo que está ocurriendo. Hemos recogido algunas impresiones de alumnos y alumnas que sienten que hay docentes que no están pendientes de este tipo de situaciones: “A menudo el profesorado se muestra indiferente o distante ante los problemas de los alumnos” (Chico, 17 años). Pero, como hemos dicho más arriba, buena parte de ellos y ellas no sólo responden de forma positiva ante una petición de apoyo en casos de insultos o exclusión, sino que están alerta para no llegar a esos extremos: “A mí me pasó una vez en mi colegio de educación

primaria e infantil que se metían conmigo algunos compañeros. Menos mal que mi seño estuvo observando durante las clases recreos. Ella fue la que lo arregló todo” (Chica, 12 años).

Destacamos finalmente el dato de que un 32,49% de quienes recibieron insultos, burlas o discriminación en algún momento afirman no haber buscado apoyo en ninguna persona. Durante las observaciones, algunos docentes señalaron el reto de educar al alumnado para que sea capaz de buscar apoyos cuando lo precise. En este caso, nuevamente observamos una diferencia por sexos: del total de chicos que respondieron a esta pregunta, hasta un 42% afirma no haber buscado nunca ayuda al haber sufrido insultos, frente a un 21,8% de las chicas. Si bien no podemos extraer conclusiones más certeras sobre esta cuestión, sí se pone de manifiesto el interés que tiene profundizar en las cuestiones relativas al género a la hora de buscar apoyo frente al acoso escolar.

¿Qué hacer frente a situaciones de insultos, burlas y discriminaciones? De los y las estudiantes que las han vivido, un tercio no ha pensado o aplicado ninguna medida para evitarlas, lo que denota una falta de herramientas para enfrentarse a ellas o que, simplemente, no se les dio importancia por tratarse de situaciones no reiteradas. En segundo lugar, un 28,02% del alumnado ofendido ha preferido hacer como si no se diera cuenta de la situación, negando e invisibilizando estos conflictos. Mientras tanto, la primera medida que implica una disposición activa para enfrentarse al acoso verbal (15,53%) supone un cambio de actitudes, conductas o preferencias de la persona que sufre el acoso, es decir, desear dejar de ser quien eres para intentar parar el insulto: “*El cambiar para agradar a otras personas no me parece bien pero,*

*después de las constantes críticas, hay días en los que desearías ser otra persona, tener otro cuerpo...*” (Alumna de 15 años). Es en los porcentajes minoritarios donde descubrimos posibles salidas alarmantes como abandonar los estudios (2,77%) o, lo que es peor, pensar en quitarse la vida (5%)<sup>23</sup>: “*Me hubiese quitado la vida, porque eso es más apacible que la vida, que es más dura. Pero no sé cómo la gente reaccionaría a ello. Me imaginaba muerta y nadie lloraba, incluso se alegraban. Eso pasó y ahora estoy bien y tranquila*” (Chica, 14 años).

Aunque no se ofreció como una de las posibles respuestas, el alumnado (en el espacio reservado en el cuestionario para las respuestas espontáneas) se refiere en 28 ocasiones a la violencia física como una manera de responder a las situaciones de acoso y en 18 ocasiones propone responder con violencia verbal. ¿Es esto una solución o complica la convivencia en el centro y el respeto a la diversidad? Obviamente, no parece la salida más adecuada, pero los medios de comunicación (películas, series y otros instrumentos culturales) refuerzan constantemente la idea de la violencia como respuesta a situaciones de violencia, especialmente para los varones.

Trabajar todas estas temáticas en clase podría ser una buena forma de prevenir los insultos y el acoso. Por este motivo, preguntamos al alumnado sobre qué temas habían trabajado en clase y, analizando las respuestas a esta pregunta, vemos que los relacionados con el aspecto físico, la orientación sexual y la transexualidad se sitúan en la segunda mitad de la tabla. Se trata precisamente de los temas que el alumnado y el profesorado indican como principales detonantes de las burlas y la exclusión.

### ¿En qué medidas has pensado para evitar las situaciones de acoso?



Por otro lado, el presentar estos temas en clase no tiene por qué implicar que se trabaje el respeto: “*En el cuestionario se pregunta si en clase se ha estudiado, por ejemplo, la igualdad entre hombres y mujeres; la diferencia entre homosexuales,*

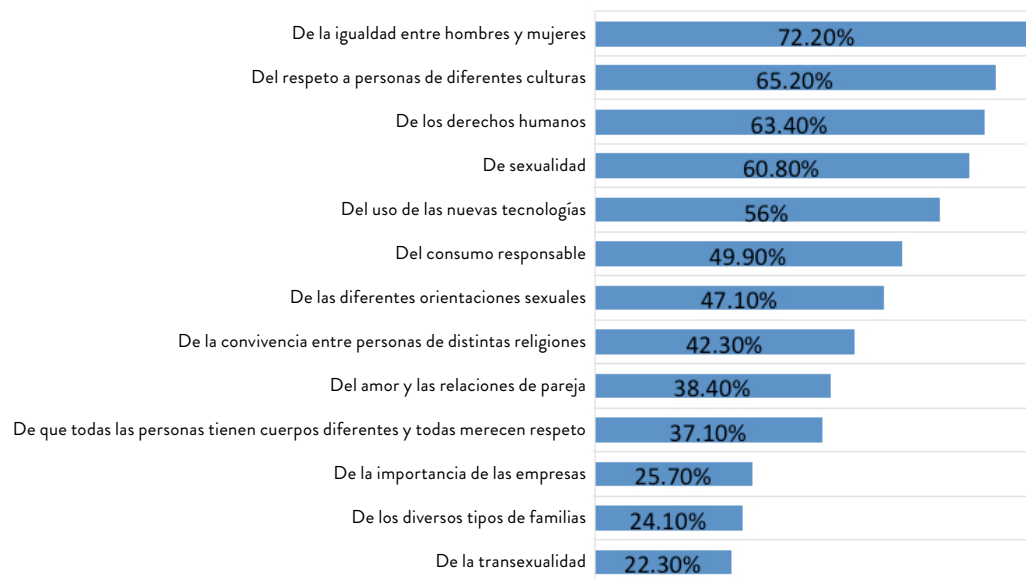
23. Entre el porcentaje de personas que han sido acosadas y son heterosexuales, el 4% ha pensado en suicidarse. Este porcentaje sube al 13% entre aquellas personas no heterosexuales del estudio, es decir, tres veces más.

heterosexuales, bisexuales, transexuales; amor; personas de distintas religiones... Sí que se han tratado, por parte de un profesor o por alguna persona enviada al centro. Nos informan sobre qué significan esos términos, pero en ningún momento se centran en respetarlo. Por ejemplo, cuando hablamos sobre sexo: se tratan todas las cuestiones referentes, pero nunca sobre respetar a quien tenga una orientación sexual u otra” (Alumna de 17 años).

En la administración de cuestionarios para esta investigación en Gran Canaria, el Colectivo Gamá impartió talleres sobre diversidad sexual y homofobia. Al final del cuestionario, en el espacio reservado para realizar comentarios libremente, hemos recogido hasta en 28 ocasiones comentarios de estudiantes que piden espontáneamente que se realicen más charlas sobre diversidad y convivencia. Una alumna de Formación Profesional de Grado Medio, de 19 años comentó que “el taller de Gamá estuvo super interesante, aclaró muchas dudas a las personas”.

Parece, sin embargo, que el alumnado -al igual que ocurre con el profesorado-, entiende que este tipo de formaciones tendría que tener lugar mucho antes en el sistema académico: “Se debería hablar más abiertamente de la sexualidad y las diferentes orientaciones de la familia en los colegios, pero desde que son pequeños (en primaria). Así aprenderán a ser tolerantes e, incluso si no comparten las otras orientaciones, al menos las respetan y no van en su contra” (Chica, 17 años). En cualquier caso, el hecho de recibir charlas se estima insuficiente para acabar con los insultos, las burlas y la exclusión: “no creo que estos sean problemas que se puedan evitar con la charla estándar de ‘respeto a tus compañeros’ o ‘no hagas a los demás lo que no

### ¿De cuáles de los siguientes temas te han hablado en clase?



te gustaría que te hiciesen a ti’.. Muchas personas enfrentan esos discursos como provocaciones para aumentar su desprecio” (Chica, 15 años).

Analizando las respuestas a los cuestionarios nos hemos encontrado con varios textos que constituyen una demanda contundente -en ocasiones desesperada- pidiendo que se intervenga para evitar las situaciones de acoso:

“Estoy harto del acoso escolar: ¡pongan medidas ya!” (Chico, 14 años).

“Creo que deberían tomar medidas de estas preguntas y llevarlas a la práctica. Ya que anteriormente se han dado unas charlas y cuestionarios y después no ha habido ningún tipo de interés en la hora de llevarlo al día a día” (Chico, 17 años).

“Pues que a ver si hacen algo para remediar las cosas, tanto cuestionario para seguir igual” (Chico, 17 años).

*“Dejaros de putos cuestionarios para que parezca que hacéis algo, y hacedlo de una vez. Medidas reales y prácticas, no preguntar jodidas opiniones” (Chico, 18 años).*

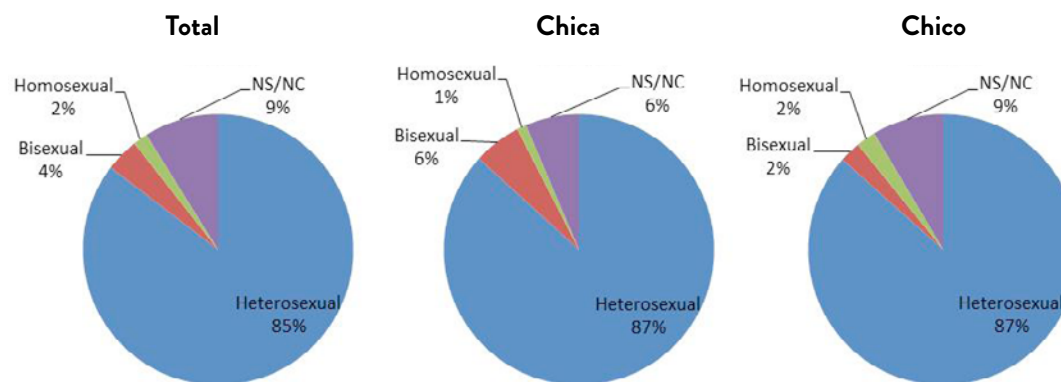
*“¿Con que propósito elaboras este cuestionario? Deberían de dejar de perder el tiempo en estas estúpidas encuestas, y hacer más charlas para concienciar desde pequeños. Ya que el saber cuánta gente insulta a qué o quién hace qué, no sirve de nada. ¡Actúen coño!” (Chico, 21 años).*

## 5.5 DIVERSIDAD SEXUAL EN LAS AULAS

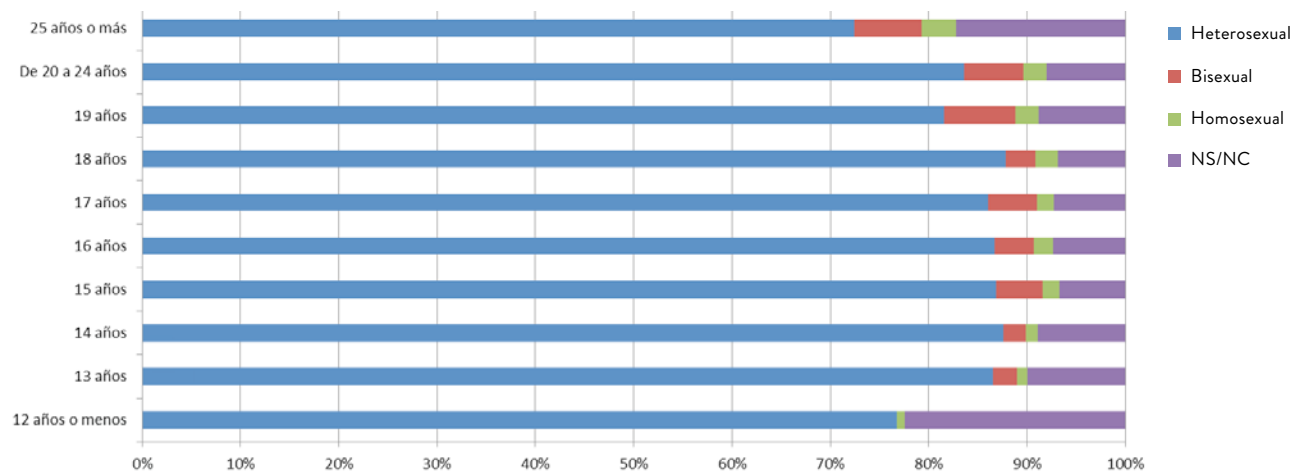
Teniendo en mente las precauciones metodológicas que se han expuesto al principio de este capítulo, podemos comprobar que entre el alumnado que formó parte de este estudio se reproducen similares porcentajes referidos a la orientación sexual del alumnado que los obtenidos en investigaciones anteriores con muestras distintas (Pichardo, 2009:75). Así, el 85% manifiesta un deseo heterosexual, el 9% prefiere no contestar a esta pregunta, el 4% declara un deseo bisexual hacia chicos y chicas y un 2% expresan una atracción homosexual. De nuevo, este porcentaje se mantiene muy similar entre chicos y chicas, aunque estas últimas se sitúan en mayor medida en distintos grados de bisexualidad, tal y como se puede apreciar en los gráficos siguientes<sup>24</sup>:

24. Las personas que no han respondido a la pregunta sobre su sexo están incluidas en la categoría NS/NC del primer gráfico: este es el motivo por el que en el primero hay un 85% de alumnado heterosexual y este porcentaje sube al 87% en los otros dos gráficos

### ORIENTACIÓN SEXUAL POR SEXO



### ORIENTACIÓN SEXUAL POR EDAD

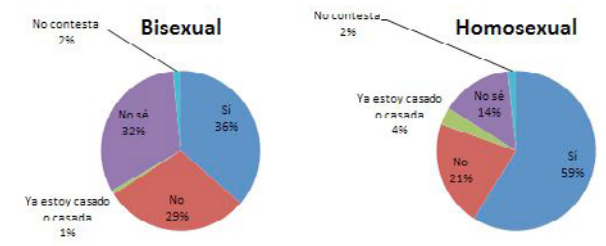




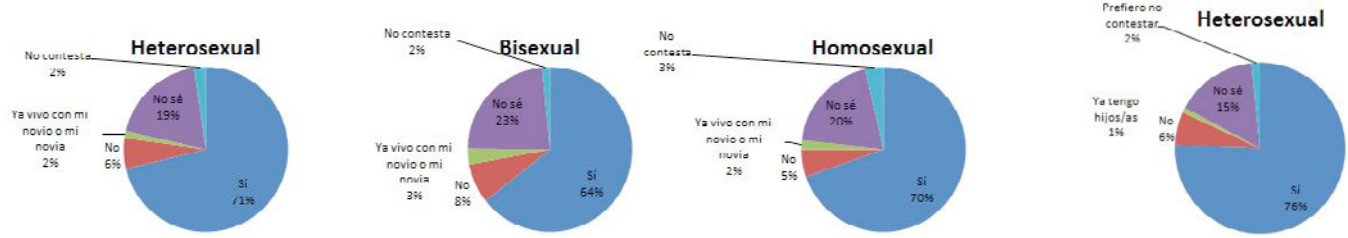
¿Sales con alguien?



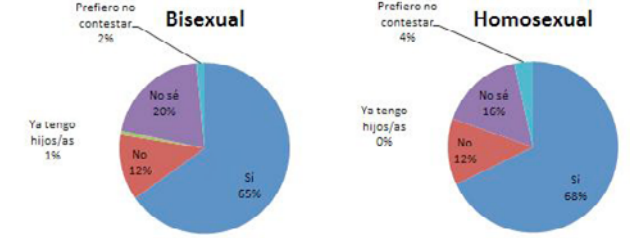
En el futuro, ¿te gustaría casarte?



En el futuro, ¿te imaginas viviendo con tu novio o novia?



En el futuro, ¿te gustaría tener hijos?



Y todo ello a pesar de que el reconocer ante uno mismo o una misma un deseo sexual hacia personas del mismo sexo supone un proceso de aceptación con varias etapas hasta llegar a tener la autoafirmación suficiente para poder escribirlo en un cuestionario, aunque sea anónimo. Una alumna unía a esta dificultad el riesgo que supone declarar una sexualidad no heterosexual: “Muchísimas personas no van a contestar con sinceridad sobre su orientación sexual: con la edad de 14 años suele ser ocultado por miedo a la exclusión” (Chica, 14 años). Aunque los porcentajes de alumnos y alumnas que expresan un deseo homosexual o bisexual (o

que no responden a esta pregunta) crecen con la edad, vemos que en todas las edades existen chicos y chicas que no muestran expresamente un deseo heterosexual. Este dato puede ser especialmente relevante para el profesorado, que parece no ser consciente de que en todos los niveles educativos hay chicos gays, pero también hay chicas lesbianas y, en un número mayor del que se percibe, chicos y chicas a los que le atraen sexual y afectivamente en mayor o menor medida personas de ambos sexos.

Durante algún tiempo del pasado cercano, el ser homosexual (lesbiana o gay) parecía implicar estar condenado o condenada a vivir una vida solitaria, sin familia ni hijos o hijas, y morir en soledad. Pues bien, a la luz de los datos recogidos para este estudio, ya no parece ser el caso. Como se ve en los siguientes gráficos, las personas homosexuales y bisexuales muestran, en general, similares perspectivas de futuro respecto a la posibilidad de vivir con sus parejas, casarse y tener hijos/as. Las únicas excepciones son las intenciones de casarse, menores entre las personas bisexuales, y la posibilidad de tener hijos/as, ligeramente mayores entre heterosexuales.

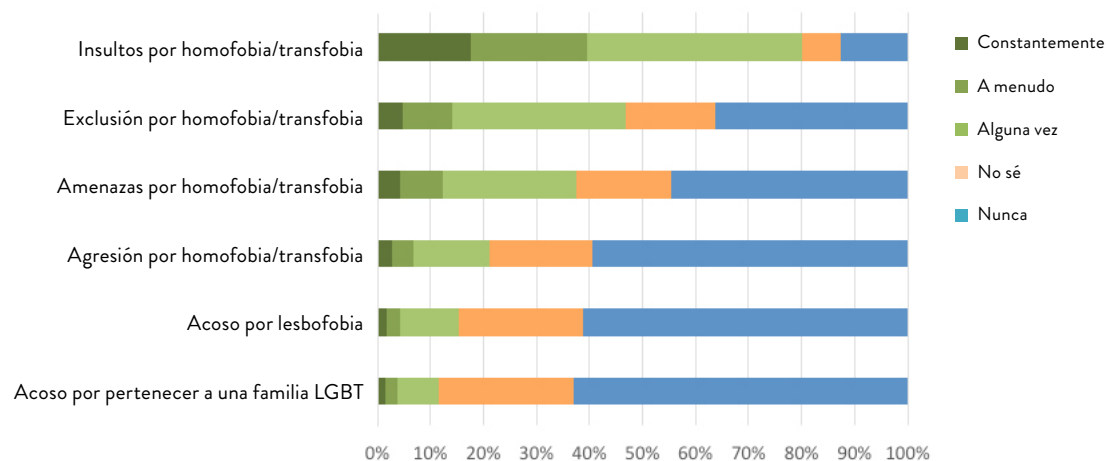


Generalmente se da una percepción generalizada de cambio en las actitudes del alumnado respecto a la diversidad, mucho más respetuosa que en años y generaciones anteriores, de modo que se relaciona este tipo de insultos con el pasado: “ya que no vivimos en la edad media y los tiempos han cambiado” (Chico, 16 años).

En cualquier caso, sigue existiendo una presencia significativa de situaciones de carácter homóforo (que incluyen la lesbofobia y la bifobia) y tránsfobo. En el gráfico siguiente aparece en color verde el grado de frecuencia de respuestas que indican que sí se han presenciado esas situaciones por parte del alumnado, del color más oscuro para indicar mayor frecuencia (“constantemente”) al color más claro para indicar menor frecuencia (“alguna vez”), pasando por un grado de frecuencia y color intermedio (“a menudo”). Aparece en color naranja el porcentaje de estudiantes que no supo dar una respuesta concreta a la pregunta y en color azul el porcentaje de respuestas que en las que se niega haber presenciado tales situaciones.

Al analizar las respuestas encontramos, por orden de frecuencia, que hasta 8 de cada 10 estudiantes han sido testigos de burlas e insultos relativos a la orientación sexual y la identidad de género, tales como “maricón”, “bollera”, “marimacho”, etc. Sólo un 12% afirma no haber presenciado en ninguna ocasión insultos y burlas de este tipo en sus centros educativos. Si tenemos en cuenta el grado de frecuencia desagregado, 2 de cada 5 estudiantes afirma haber presenciado constantemente o a menudo en su centro educativo insultos y burlas de carácter homóforo, llegando a ser 4 de cada 5 quienes los han presenciado alguna vez. Hay varios

### ¿Con qué frecuencia se dan las siguientes situaciones en tu centro?



estudiantes que han expresado este tipo de comentarios en el propio cuestionario: “soy homofogo [sic] y temo darle la espalda a los maricones” (Chico, 15 años); “Ser homosexual es un pecado y no debería ser aceptado” (Chica, 19 años). La orientación sexual aparece, pues, como un posible desencadenante de insultos y exclusión: “Creo que nos debería de hablar más sobre otro tipo de preferencias sexuales ya que la gente suele despreciar a las personas que se sienten atraída por personas de su mismo sexo” (Chica, 16 años).

Entre las y los chicos no heterosexuales que respondieron al cuestionario, existen distintas impresiones sobre este tipo de situaciones y varios de ellos y ellas muestran una gran capacidad de autoafirmación y resiliencia<sup>25</sup> ante los insultos

y comentarios de carácter homóforo. Como dice esta estudiante: “creo que todos somos iguales y si nos gusta nuestro mismo sexo pues es problema nuestro y no de la gente. Por eso hay que pensar que si a alguien le molesta que seamos homosexuales, el que tiene que cambiar es esa persona” (Chica, 17 años). Este estudiante budista y gay de 18 años también gestiona los pocos rumores o comentarios que recibe de una forma resiliente: “Yo soy homosexual y gracias a Shiva jamás me han faltado el respeto. Tal vez algún comentario... pero jamás me han hecho daño”.

25. Para conocer más sobre resiliencia entre lesbianas, gays y bisexuales, se puede consultar la tesis de Gil Hernández (2010).

Las situaciones de exclusión, tales como dejar de lado, evitar la relación directa en clase o evitar la interacción en contextos de ocio, sufridas por ser o parecer homosexual o por mantener un comportamiento que cuestiona los roles de género, han sido presenciadas por casi la mitad del alumnado (46,8%). Hasta un 13,9% afirma haber sido testigo de la exclusión homófoba a menudo y constantemente. Las amenazas y las expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales ocupan el tercer lugar; casi 4 de cada 10 estudiantes afirma haberlas presenciado en algún momento (37,6%).

Es especialmente alarmante que 1 de cada 5 estudiantes hayan sido testigos de agresiones físicas por ser o parecer homosexual. Si pensamos en una clase de 30 estudiantes, 6 de ellos y ellas habrían presenciado hechos de violencia física motivada por la orientación sexual o cuestiones de género. Situaciones como las que narra este alumno de 12 años: *“Hay a veces que meten a algún alumno en un cubo y le vuelcan”*.

Las situaciones de acoso sexual específico que sufren las chicas homosexuales en las que uno o varios chicos intentan ligar con una compañera de la que se piensa o se sabe que es lesbiana han sido presenciadas por un 15,3%. Seis de cada diez estudiantes manifiesta no haber presenciado nunca este tipo de acoso y el 23,5% no lo sabe. Si nos enfocamos en el grupo de chicas que dicen tener un deseo y atracción sexual por otras chicas, el porcentaje de quienes dicen haber sido testigos de este acoso constantemente, a menudo o a veces sube hasta el 35,3%. Nos encontramos de nuevo con una invisibilización de este tipo de agresiones

que, como ocurriera con el profesorado, ni siquiera se suelen percibir habitualmente como tales.

Finalmente, la percepción del alumnado de que un chico o chica reciba un trato diferente al resto por tener padres o madres homosexuales, bisexuales o transexuales, resulta ser la menos frecuente de las situaciones de rechazo percibidas, situándose en un 11,6%. Por un lado es un dato positivo, ya que cuestiona el supuesto ambiente de persecución generalizado que iban a encontrarse los hijos e hijas de personas LGBT. Sin embargo, teniendo en cuenta que esta es una temática que, hasta la aprobación de LOMCE, debería ser explícitamente abordada en el temario de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, resulta una cifra aún elevada.

Para concluir, recogemos el texto de una chica de 17 años que opina que para erradicar cualquier tipo de discriminación por razón de orientación sexual o identidad de género, es imprescindible generar alianzas en las que participen todos los miembros de la comunidad educativa: *“Mayor visibilidad es necesaria, y mayor implicación en general. Sería muy positivo que personas heterosexuales apoyen la causa LGBT, y se haga ver que por los derechos de gays, lesbianas, transexuales y bisexuales no sólo luchan ellos, sino que luchamos todos”*.

## 5.6 CONCLUSIONES

Tal y como ocurriera con el profesorado, detectamos una percepción generalizada de buen ambiente para la convivencia en los centros educativos. Existe, eso sí, una conciencia de que los insultos, las burlas y la exclusión continúan presentes en estos espacios y que, aunque lo habitual es que se limiten a situaciones puntuales, hay una minoría del alumnado que los emite y los recibe a menudo o constantemente.

Está presente una cierta banalización del insulto -especialmente del insulto de carácter homófobo- que se presenta como una mera broma sin intención de ofender. No obstante, entre quienes reciben este tipo de agresiones verbales de una forma continuada podríamos hablar de acoso, ya que suelen devenir en situaciones de incomodidad y tristeza que pueden conllevar, en los casos más extremos, una pérdida de autoestima y falta de autoaceptación para las víctimas de estas prácticas.

Los motivos que comúnmente sirven de excusa y dan contenido a estos insultos y burlas están vinculados, sobre todo, con el aspecto físico y la puesta en cuestión del sistema sexo-género hegemónico: las personas que son o parecen lesbianas, gays o bisexuales y quienes se saltan los roles de género. En el caso de las chicas, tiene que ver con el control de sus cuerpos, ya que se insulta a aquellas que salen con muchos chicos. En el caso de los varones, se relaciona especialmente con la reproducción de la masculinidad dominante, ya que las burlas (normalmente utilizando injurias

de carácter homóforo), se dirigen contra los chicos “que hacen cosas de chicas”. Y es que, efectivamente, el género vuelve a cruzar todas las variables que tienen que ver con la frecuencia del insulto: los chicos los emiten y los reciben con más frecuencia que las chicas. La construcción de esa masculinidad hegemónica hace también que los varones que sufren algún tipo de discriminación no acudan a pedir ayuda a nadie con mucha más frecuencia que las chicas.

Cuando sí se pide ayuda, las redes familiares suelen ser el primer punto de referencia. A continuación vienen las amistades y, en menor medida, los equipos docentes de los centros. Al tiempo, existe un discurso claro y repetido que demanda la implicación del profesorado ante estas acciones con el fin de detener situaciones de acoso que, si bien pueden ser excepcionales, buena parte del alumnado considera que no se deben permitir, por lo que hay que intervenir cuando y donde tienen lugar, ya que normalmente ocurren en espacios públicos del centro.

La diversidad sexual está presente en el alumnado de todas las edades y, aunque parece que ha habido una mejora significativa en lo que se refiere al respeto a las personas lesbianas, gays y bisexuales, la orientación sexual sigue siendo para un pequeño grupo del alumnado una coartada para insultar y discriminar. Sin embargo, los y las jóvenes homo y bisexuales describen unos horizontes vitales (tener pareja, vivir con ella, casarse, tener hijos o hijas) porcentualmente muy similares a los de sus compañeros y compañeras heterosexuales.

Como ocurría con los docentes que respondieron a un cuestionario similar, de nuevo la formación (del profesorado,

pero también del alumnado) aparece como el principal instrumento para prevenir y evitar escenarios de falta de respeto o exclusión de algún alumno o alumna en el centro. Precisamente porque en la práctica las cuestiones referidas al cuerpo y el aspecto y aquellas que tienen que ver con el género y la sexualidad no tienen una presencia reseñable en los contenidos del sistema educativo, es aquí donde se encuentran los principales desafíos para construir ese futuro cercano en las escuelas. Un futuro que refuerce el respeto a la diversidad para que el tiempo en los colegios e institutos sea -para todas las personas que allí conviven- un tiempo de crecimiento intelectual, pero también emocional y personal.



**06**

La disconformidad  
de sexo-género  
como fuente de  
discriminación  
escolar: variantes de  
género en las aulas

LUIS PUCHE CABEZAS

En este texto se recogen los resultados de la investigación que se refieren a la diversidad de género del alumnado. Se coloca el foco de atención sobre la disconformidad de sexo-género y sobre la transgresión cotidiana por parte de ciertos estudiantes de los roles de género que les han sido asignados.

Con frecuencia, cuando un chico o una chica en edad escolar no responde con sus comportamientos, preferencias, sentimientos, identificaciones personales o apariencia física a las expectativas de género que se han depositado sobre él o ella en función de su sexo de nacimiento, surgen procesos de discriminación y exclusión (que calificamos de “transfóbicos”) en diferentes formas e intensidades, así como respuestas también diversas ante tales formas de violencia. Esta disconformidad entre sexo anatómico y género<sup>26</sup> se manifiesta en algunos casos como transexualidad, es decir, supone la puesta en marcha de una serie de técnicas corporales, vestimentarias y médico-quirúrgicas encaminadas a adecuar la vivencia de género de la persona a su sexo anatómico y su apariencia.

Sin embargo, en este texto se apuesta por no hablar de transexualidad para referirnos al conjunto de transgresiones de los roles e identificaciones de género que puedan emprender los y las menores, puesto que no siempre la disconformidad de sexo-género lleva a procesos de transexualidad sino que existen variadas formas de vivir el género y no todas ellas pasan por la medicalización del cuerpo: se habla cada vez más, por ejemplo, de transgenerismo y de identidades *trans* o *queer* para nombrar estas otras realidades (Missé y Coll-Planas, 2010). Por otro lado, la infancia y la adolescencia son etapas del desarrollo humano en las que se experimenta

y negocia continuamente con el género (Connell, 2002: 12-16), de modo que conviene tratar de evitar esencialismos identitarios y no adjudicar patrones de comportamiento ni horizontes de futuro unívocos a vivencias complejas que desbordan cualquier etiqueta. Kim Pérez propone la denominación de “variantes de género” para referirse a todas las personas menores de edad que transgreden el binarismo hombre/mujer, una categoría que incluiría a quienes “no se ajustan o no quieren ajustarse a la estereotipada visión binarista del sexogénero que todavía nos domina” (Pérez, 2013: 294). Así, aunque en algunos momentos de este texto nos referiremos a estudiantes transexuales o trans, hablaremos sobre todo de disconformidad de sexo-género y de prácticas de transgresión del género asignado, huyendo deliberadamente de las categorías identitarias, que tienden a fijar y homogeneizar lo que suele ser móvil y diverso.

En esta misma línea, al diseñar el cuestionario tomamos la decisión de preguntar por comportamientos y no por identidades: por ejemplo, hemos prestado atención a los casos en que un alumno o una alumna solicita en su centro escolar un cambio en su nombre y trato de género. Esta situación

26. Entendido el género como el conjunto de cualidades y roles sociales asignados a hombres y mujeres de forma diferenciada desde su nacimiento.

se da con frecuencia en el caso de los y las estudiantes que se autoidentifican como transexuales (Puche, Moreno y Pichardo, 2013) y nos pareció pertinente proponerla en el enunciado de algunas de las preguntas del cuestionario para detectar casos claros de disconformidad de sexo-género e indagar sobre el tratamiento que se hace de ellos y sobre la percepción de los mismos por parte del alumnado y el profesorado. Por otro lado, para abordar los procesos de discriminación escolar entre pares que sufren las personas “variantes de género”, hemos optado por preguntar acerca de las actitudes y percepciones que se tienen ante “chicos que parecen chicas o se comportan como chicas” y ante “chicas que parecen chicos o se comportan como chicos” (y no ante chicos y chicas transexuales o trans). Éramos conscientes de la simplificación y de la reproducción del binarismo de sexo-género en las que incurriamos al enunciarlo de este modo, pero consideramos que se trataba de la forma más abarcadora y eficaz para no inducir a errores de comprensión por parte de los y las estudiantes que responderían al cuestionario. Finalmente, para preguntar sobre la disconformidad de sexo-género como materia de estudio o como eje de intervención educativa, sí que hemos optado por usar en el cuestionario los términos “transexualidad” y “transgenerismo”, puesto que son los más empleados en las (escasas) ocasiones en las que se aborda de forma explícita la diversidad de género en las aulas. Los aciertos y las debilidades de estas opciones metodológicas merecen ser analizados y mejorados en próximas investigaciones sobre esta materia.

La primera parte de este capítulo recoge los resultados del cuestionario de docentes, estableciendo siempre que se considera pertinente una distinción entre profesorado de

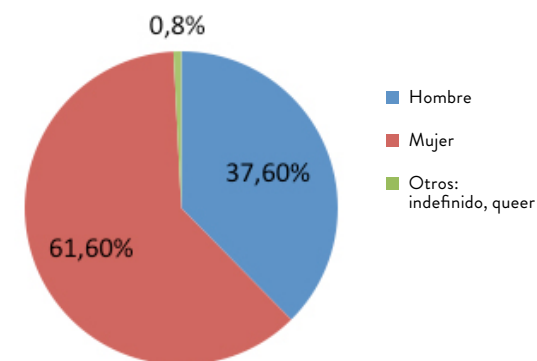
educación infantil y primaria y profesorado de educación secundaria; la segunda parte se centra en exclusiva en las percepciones y actitudes del alumnado de secundaria ante las transgresiones de género de sus compañeros y compañeras y ante las suyas propias<sup>27</sup>.

## 6.1 LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

### 6.1.1. PERFILES DE SEXO-GÉNERO DEL PROFESORADO

Como señalan Moreno y Pichardo en el capítulo dedicado al profesorado, de entre los 250 docentes encuestados, un 61,60% se definen como mujeres, un 37,60% como hombres y un 0,8% (2 personas) prefieren ubicarse en la categoría de “otros” (*queer*, indefinido). El predominio de mujeres (el 73% de las cuales manifiesta tener una orientación heterosexual) y la alta proporción de hombres que no se identifican como heterosexuales (el 40% de entre los varones participantes) es coherente con otros estudios (Meyer, 2009) que apuntan hacia la mayor predisposición de mujeres (heterosexuales, lesbianas y bisexuales) y de hombres no heterosexuales a abordar la cuestión de la diversidad sexual y de género en el contexto escolar, a tomar medidas ante los casos de discriminación que se derivan de ella y, por extensión, a responder a un cuestionario como el nuestro. En efecto, cuando las razones del malestar escolar de un alumno o alumna tienen que ver con su identidad o expresión

Sexo del profesorado participante



de género no normativa, el papel del profesorado que igualmente se sitúa en una posición de subalternidad sexual o de género es clave.

Es destacable ese exiguo 0,8% de docentes de la muestra que no se sitúan en ninguno de los dos polos del binomio hombre-mujer, binomio que parece seguir constituyendo el único horizonte posible para ser persona disponible en las aulas. Pese a ello, no hay que olvidar que poco a poco

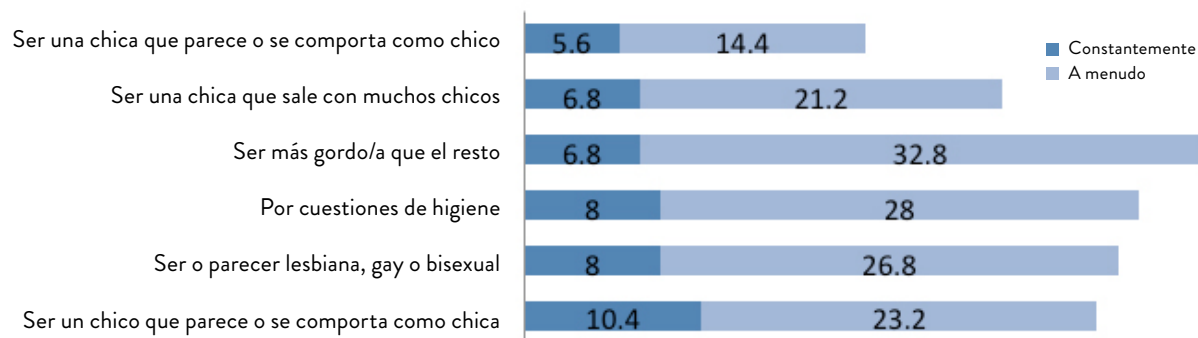
27. En el capítulo sobre educación infantil y primaria incluido en este informe, Mercedes Sánchez se ocupa de analizar desde el punto de vista del género la vivencia de la diversidad por parte de niños y niñas menores de 12 años a partir de datos cualitativos (entrevistas y observaciones) generados en el marco de este mismo proyecto de investigación.

comienzan a hacerse visibles docentes trans que reivindican su posición al margen de este binarismo hegemónico así como las posibilidades de transformación educativa que tal posición favorece, sobre todo en lo relativo al fomento del respeto por la diversidad en las aulas. Así se puso de manifiesto en la mesa redonda sobre docentes trans celebrada en 2010 en el marco de las I Jornadas Universitarias *Educación en la diversidad afectivo-sexual: una propuesta de intervención educativa* de la Universidad Complutense de Madrid y en algunos de los capítulos escritos por docentes trans de una monografía sobre transexualidad, adolescencia y educación de reciente aparición (Moreno y Puche, 2013).

### 6.1.2. TRANSGRESIONES DE GÉNERO Y PROCESOS DE DISCRIMINACIÓN ENTRE PARES

En el cuestionario se proponían hasta 20 motivos posibles de burlas, insultos y discriminación entre estudiantes. De entre todos ellos, a juicio del profesorado, los 6 más frecuentes (es decir, aquellos que se dan “a menudo” o “constantemente”) son, de mayor a menor frecuencia: el sobrepeso, la falta de higiene, el tener una orientación sexual no heterosexual, el ser un chico “que se comporta como una chica”, ser una chica “que sale con muchos chicos” y ser una chica “que se comporta como un chico”. Aunque el sobrepeso y la falta de higiene se sitúan a la cabeza de la lista (la tabla completa de motivos de discriminación y su glosa se pueden encontrar en el apartado 3 de este informe), si centramos la mirada solo en aquellos motivos de discriminación que se dan “constantemente”, la ruptura con los roles de

**Motivos más frecuentes de discriminación entre estudiantes según el profesorado (%)**



género por parte de los varones, es decir, la transgresión de la masculinidad hegemónica (“Ser un chico que parece o se comporta como una chica”), pasa a ocupar el primer puesto con un 10,4% de frecuencia. En proporciones menores, con un 8% están la falta de higiene y la transgresión de la heteronormatividad (“Ser o parecer gay, lesbiana o bisexual), el sobrepeso (6,8%) y, a continuación, las transgresiones de los roles sexo-afectivos y de género asignados a las chicas (“Ser una chica que sale con muchos chicos” y “ser una chica que parece o se comporta como un chico”), que generan una sanción constante del entorno en un 6,8% y un 5,6% respectivamente. En suma, podemos destacar aquí que a juicio del profesorado, la transgresión de los roles de género es penalizada con más contundencia (casi el doble) cuando la emprenden los chicos que cuando la llevan a cabo las chicas, aunque la vigilancia de género sobre estas últimas no deja de ser importante.

Si desglosamos estos datos en función del nivel educativo (infantil y primaria por un lado y secundaria por otro) obtenemos matices de interés. Un 24% de los y las docentes de infantil y primaria afirman que las burlas e insultos hacia un chico que “hace cosas de chicas” se producen “a menudo” o “constantemente” en sus aulas; en el caso de chicas “que hacen cosas de chicos” este porcentaje desciende al 19%. Es mayor la proporción de docentes que consideran que estos acontecimientos son de carácter puntual, es decir, que se dan “alguna vez” pero no de forma continuada: el 47% en el caso de chicos que son discriminados por tener actitudes consideradas como femeninas y el 39% en el caso de las chicas percibidas como masculinas. En secundaria la presión de género parece crecer. El 20% del profesorado considera que las chicas percibidas como masculinas o que rompen con los roles de género asignados a su sexo son discriminadas “a menudo” o “constantemente” y el 36% opina



lo mismo de los chicos percibidos como femeninos o que transgreden las normas de la masculinidad hegemónica. Del 24% en primaria hemos pasado al 36% en secundaria, 12 puntos más en el caso de los chicos. Y solo un 16% del profesorado de secundaria considera que un chico “que parece o se comporta como una chica” nunca recibirá discriminación por parte de sus iguales. Esto apoya los resultados obtenidos en la investigación cualitativa realizada en educación infantil y primaria (apartado 4 de este informe), donde se muestra la progresiva importancia que va adquiriendo el binarismo de género como forma de relación/conflicto entre niños y niñas a medida que cumplen años y pasan de curso.

### 6.1.3. ACTITUDES Y RECURSOS DEL PROFESORADO ANTE LA POSIBILIDAD TRANS

Una de las preguntas del cuestionario interrogaba directamente al profesorado sobre la actitud y las medidas que adoptaría si se encontrase entre su alumnado con un chico o chica que manifestara una clara disconformidad de sexo-género. En concreto se planteaba una situación hipotética de demanda de un cambio en el trato de género por parte del alumno o alumna: “Si una persona que aparece en la lista de alumnos como chico quiere ser tratada como chica o viceversa, ¿cómo actuarías?”.

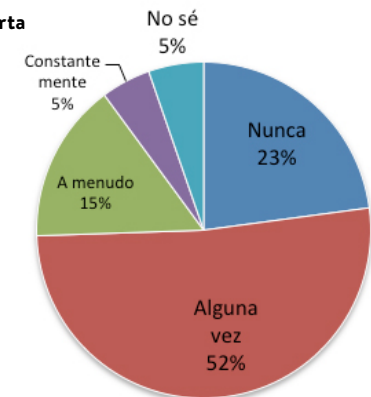
Las respuestas a esta pregunta, consideradas globalmente (infantil, primaria y secundaria) nos devuelven una clara actitud de respeto por la decisión del/la estudiante respecto a su trato de género elegido: un 72% del profesorado afirma

### PERCEPCIÓN DE FRECUENCIA DE INSULTOS Y EXCLUSIÓN POR SALTARSE LAS NORMAS DE GÉNERO POR GÉNERO Y SEGÚN NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE IMPARTE DOCENCIA

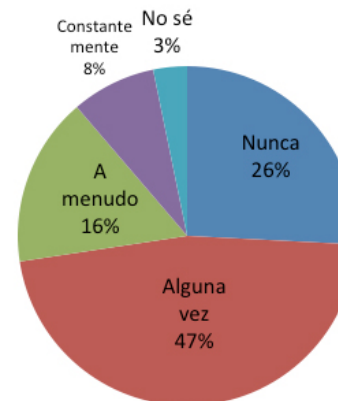
**Ser una chica que parece o se comporta como un chico**  
INFANTIL - PRIMARIA



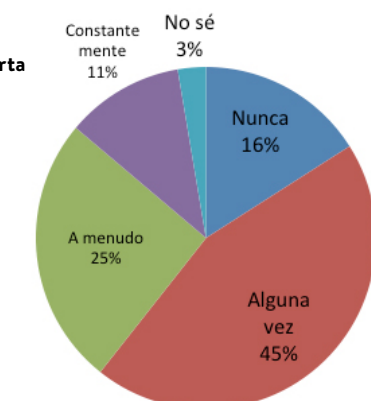
**Ser una chica que parece o se comporta como un chico**  
SECUNDARIA



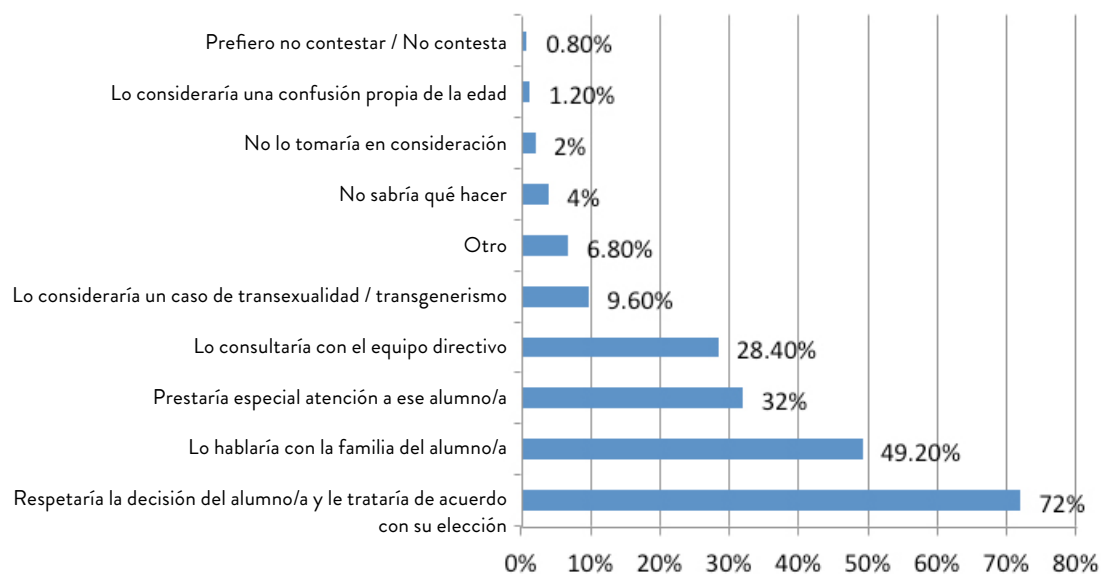
**Ser un chico que parece o se comporta como una chica**  
INFANTIL - PRIMARIA



**Ser un chico que parece o se comporta como una chica**  
SECUNDARIA



**RESPUESTA ANTE LA DEMANDA DE UNA PERSONA QUE APARECE EN LA LISTA DE ALUMNOS COMO CHICO QUE QUIERE SER TRATADA COMO CHICA O VICEVERSA**



que “respetaría la decisión del/la alumno/a y le trataría de acuerdo con su elección”. En proporciones menores, se consideraría necesario consultar la decisión a tomar con otros agentes implicados en la vida escolar del menor: el 49,20% lo hablaría con la familia antes de tomar ninguna medida y el 28,40% lo consultaría con el equipo directivo del centro. Un 32% afirma que le prestaría mayor atención a ese o a esa estudiante, y una minoría entre el profesorado encuestado o bien no sabría que hacer (4%), o no tomaría en consideración las demandas del menor (2%), o las

contemplaría únicamente como una confusión propia de la edad (1,20%). El sesgo de la muestra expuesto en el capítulo introductorio puede explicar esta escasa proporción de docentes sin recursos o reticentes a abordar una situación como la que se proponía.

Tan solo un 9,60% de los profesores encuestados considera que esta demanda de cambio en el trato de género se correspondería con un caso de transexualidad o transgenerismo, lo cual apunta hacia una comprensión flexible y

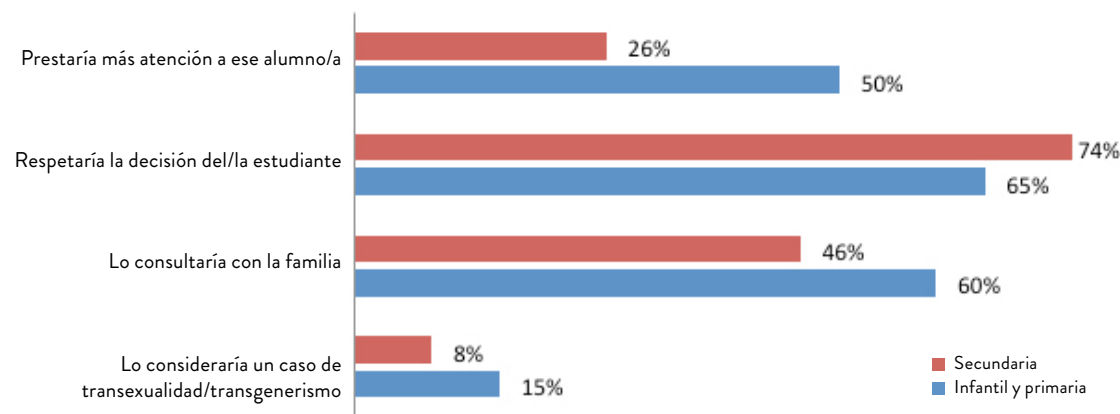
cambiante de la identidad de género como la que hemos expuesto al inicio de este capítulo (por lo que no hay que etiquetarla) o bien hacia un desconocimiento acerca de lo que significa la transexualidad y el transgenerismo en edades tempranas y de su incidencia.

El desglose por niveles educativos de estas respuestas aporta algunos matices interesantes. Sorprende que un 15% del profesorado de infantil y primaria habría identificado este tipo de situación como la manifestación de un caso de transexualidad o transgenerismo infantil, frente al 8% del profesorado de secundaria. Por otra parte, en infantil y primaria se otorgó mayor importancia a la familia como primera interlocutora ante este tipo de demanda por parte del menor: un 60% del profesorado consultaría con los familiares la manera de abordar la situación frente a un 46% en secundaria. Esto conecta con la mayor proporción de profesorado de secundaria que respetaría la decisión del/la estudiante y le trataría de acuerdo con su elección de género (un 74%) respecto al profesorado de infantil y primaria que actuaría del mismo modo (que desciende hasta un 65%). Por último, es reseñable que en infantil y primaria un 50% de maestros y maestras afirma que prestaría más atención a ese alumno o alumna, mientras que en secundaria este porcentaje cae a la mitad, hasta un 26%. Parece, pues, que en la etapa de secundaria no se considera tan necesaria (o no resulta posible) una atención individualizada hacia el alumnado más vulnerable; o puede ser que no se considere que esta circunstancia personal (la disconformidad de sexo-género) otorgue una mayor vulnerabilidad al alumno o alumna. Sin embargo, como han señalado Ponferrada y Carrasco (2008: 17), una mirada atenta por parte del profesorado,

un trabajo tutorial de calidad y las relaciones de confianza entre profesorado y alumnado son factores protectores de cara a la generación de situaciones de acoso y confrontación en la escuela. Además, en el estudio cualitativo realizado por estas autoras con estudiantes de secundaria, una de las principales demandas de los y las jóvenes a quienes se entrevistó fue la de que existiera una verdadera cercanía emocional por parte del profesorado, lo que estas autoras traducen como la necesidad de implantar una política del cuidado y del cariño en las aulas.

Junto a las respuestas ya analizadas, el profesorado aportó algunas otras de interés que no estaban contempladas en el cuestionario. En primer lugar, varios/as docentes destacaron la importancia del equipo de orientación, al que acudirían de inmediato para tomar decisiones en casos como este; en segundo lugar, se señala en tres ocasiones la necesidad de acudir a especialistas e incluso al Ministerio de Sanidad para abordar la situación, lo cual conecta con una visión más psicologicista y patologizante de la disconformidad de sexo-género; dos docentes supeditan su decisión a la legalidad: si es legal un cambio de nombre/trato de género, no ven problema en llevarlo a cabo; por último, en tres ocasiones se subraya que la presencia de una alumna o alumno que desea cambiar su trato de género no es sino una “oportunidad” privilegiada para trabajar el “respeto”, la “tolerancia” y la aceptación de la diversidad con el grupo-clase.

### SI UN ALUMNO O ALUMNA SOLICITA UN CAMBIO EN SU NOMBRE Y TRATO DE GÉNERO...

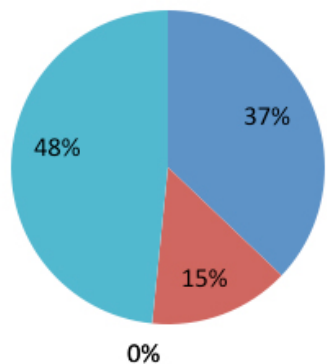


#### 6.1.4. ESTUDIANTES TRANS: ESTIMACIÓN DE FRECUENCIA Y DESCRIPCIÓN DE CASOS REALES

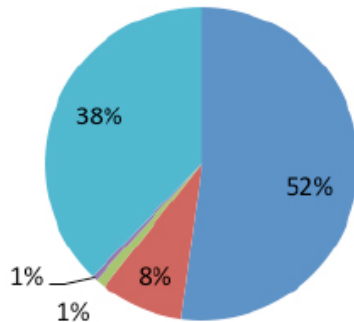
Al pasar de las hipótesis a los hechos, nos encontramos con un mayor desconocimiento (o una mayor precaución) acerca de la diversidad de género presente en las aulas. El 40,4% de docentes encuestados contesta que “no sabe” si existen estudiantes transexuales entre su alumnado (frente al 23,6% que cuando se les pregunta por gais dice que no sabe, el 34,4% cuando se pregunta por lesbianas y el 61,2% cuando se trata de bisexuales). El 48,4%, por su parte, afirma claramente que no existen personas transexuales entre su alumnado. Un 1,2% afirma que “suele haber” o que “siempre hay” y el 10% considera que “rara vez” las hay. De modo

que, sumando estos últimos porcentajes, podemos presumir que a un 11,2% del profesorado encuestado no le resulta del todo ajena la realidad trans cuando piensa en su alumnado. Desglosando los datos por niveles educativos observamos que en infantil y primaria la proporción de presencia trans parece ser algo mayor según la perspectiva del profesorado.

Cuando les preguntamos no ya por la identidad de género de sus estudiantes sino, en un sentido más amplio, por situaciones de disconformidad de sexo-género vividas en su centro escolar, los porcentajes positivos aumentan: el 20% del profesorado (46 docentes) de secundaria afirma haber sabido “alguna vez”, o haber sido testigo “a menudo” o “constantemente”, de casos de personas que aparecen en la lista de clase como chicos y quieren ser tratados como chicas y



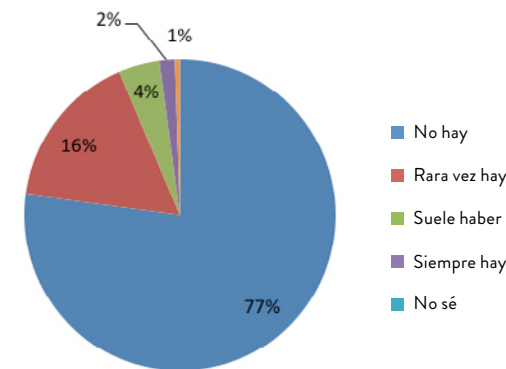
**Presencia de transexuales entre el alumnado (infantil y primaria)**



**Presencia de transexuales entre el alumnado (secundaria)**



**Alumnos/as que solicitan un cambio en el nombre y trato de género (primaria)**



**Alumnos/as que solicitan un cambio en el nombre y trato de género (secundaria)**

viceversa. En los niveles inferiores de enseñanza (infantil y primaria) el porcentaje desciende hasta el 16%. Un 60,8% afirma que nunca ha sido testigo de este tipo de situación y un 19,2% que no lo sabe (sin distinciones significativas entre infantil, primaria y secundaria).

A la pregunta “¿Se ha dado el caso, a lo largo de tu trayectoria como profesor/a, de que algún alumno haya querido ser tratado como una chica o viceversa?”, el 74% contestó que esto no les había ocurrido nunca. Sin embargo, un 22% (55 docentes) afirma que este caso se ha dado al menos en una ocasión a lo largo de su carrera docente, y un 2,40% no está seguro.

Si atendemos únicamente a los resultados del profesorado de educación infantil y primaria, vemos que el 24% ha

presenciado esta situación en al menos una ocasión y un 2% en más de una ocasión. Un 5% no está seguro. Por tanto, al menos un 26% del profesorado de las etapas de infantil y primaria se ha visto ante la situación de una transgresión de género deliberada y sostenida en el tiempo por parte de alguno de sus alumnos o alumnas (16 casos); solo en uno de esos casos el alumno se reivindicó como transgénero/transsexual. Uno de los maestros de primaria encuestados, por otra parte, afirma que se encontró con este caso de forma puntual en una actividad realizada en clase pero que no tuvo trascendencia más allá de este momento. Esto conecta con la idea defendida por Connell de que en la etapa infantil el género es un campo de juegos y experimentaciones en el que los niños y las niñas participan activa y creativamente: “El género es importante en su mundo pero es importante

como una dimensión de lo humano con la que dialogan, no como un marco fijo que les reduce a meras marionetas” (Connell, 2008 : 15- 16). Así se explicaría la mayor proporción de casos de disconformidad de sexo-género percibidos en las etapas de infantil y primaria respecto de secundaria.

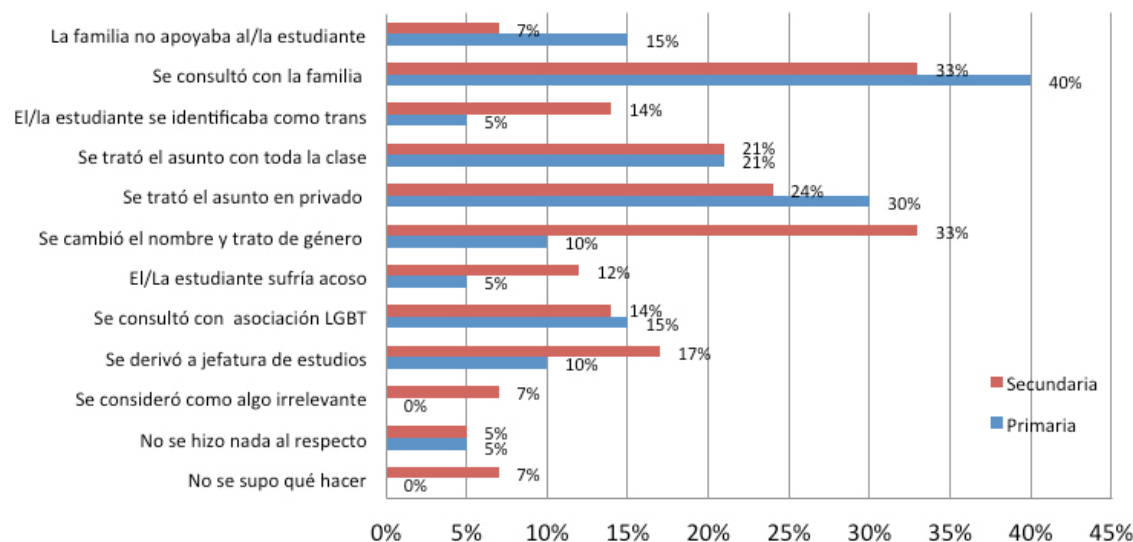
En secundaria el porcentaje disminuye: un 16% del profesorado afirma haber tenido en una ocasión a alguna o algún adolescente transgresor de género en su clase (31 casos) y un 4% ha conocido más de un caso (esto lo afirman 8 de los profesores/as encuestados). Un 2% no está seguro. De modo que al menos un 20% del profesorado encuestado ha conocido casos de disconformidad de sexo-género entre su alumnado de secundaria. Solo en 6 de estos 39 casos el alumno o la alumna (no contamos con distinción por

género en las respuestas) se identificaba como transexual o transgénero, de ahí la importancia de no poner etiquetas ni adjudicar identificaciones (transexualidad, transgenerismo) precipitadamente, puesto que una cosa son las prácticas de género rupturistas y otra la conformación de identidades estables según los modelos normalizados, que no siempre van de la mano ni se relacionan con coherencia.

Al fijarnos en el tratamiento que se le dio a los casos de disconformidad de sexo-género identificados por el profesorado, nos encontramos de nuevo con diferencias significativas entre niveles educativos. En un 35,48% de todos estos casos se acordó con la familia del /la estudiante el modo de actuar: observamos, de nuevo, que en infantil y primaria se recurre más a la familia (en un 40% de los casos), aunque en secundaria sigue siendo la primera medida en ser tomada (en el 33% de los casos). En un 25,81% de los casos se trató el asunto de forma privada con el/la estudiante interesado/a, y en un 24,19% se trabajó la cuestión con toda la clase: en infantil y primaria este trabajo colectivo tuvo lugar en mayor medida (30% de los casos) mientras que en secundaria esto solo se hizo en un 21% de los casos<sup>28</sup>. Se constata, así, una menor disponibilidad de recursos, de espacio-tiempo y/o de voluntad por parte del profesorado para abordar cuestiones de diversidad y convivencia que se salgan del currículum establecido en la etapa de secundaria.

28. En esta pregunta, como en otras del cuestionario, el total suma más de 100% porque se podía marcar más de una respuesta a la vez.

**ACCIONES QUE LLEVARÍA A CABO EL PROFESORADO SI UNA PERSONA QUE APARECE EN LA LISTA DE ALUMNOS COMO CHICO QUIERE SER TRATADA COMO CHICA O VICEVERSA.**



En infantil y primaria tan solo en dos casos se optó por cambiar el nombre y trato de género del estudiante con el consenso de profesorado y equipo directivo, mientras que en secundaria, se optó por hacerlo en un 47% de los casos (20 casos), aunque en 6 de ellos se trató de una medida tomada por algún profesor o profesora a título individual, y en el resto sí que se contó con el apoyo del equipo directivo. En un 7% de los casos vividos en secundaria la familia no apoyaba la transgresión de género, falta de apoyo familiar que aumenta hasta un 15% en infantil y primaria.

Entre los casos de secundaria, un 5% (2 casos) quedaron sin ser resueltos: no se hizo nada. Y en un 7% (3 casos) se consideró que se trataba de algo irrelevante o de un capricho por parte del o la estudiante. En primaria tan solo uno de los casos quedó sin ser abordado y nunca se consideró que la demanda de un cambio en el trato de género por parte de un niño o una niña fuese una cuestión irrelevante o caprichosa. Lo cual apunta hacia una mayor conexión afectiva, confianza y cuidado personal por parte del profesorado en las etapas de infantil y primaria.

La existencia de canales de comunicación y colaboración entre centros educativos y organizaciones LGBT parece ser escasa. Solo en un 14,52% de los casos (y no hay diferencias significativas entre infantil, primaria y secundaria) se estableció contacto con una asociación LGBT para pedir asesoramiento especializado.

Pese a la falta de formación para abordar en el aula la diversidad sexual y de género que reconoce la mayoría del profesorado de la muestra, tal y como lo detallan Pichardo y Moreno en el apartado 3 este informe, dos de las docentes encuestadas nos han dejado testimonios de casos en los que la disconformidad de sexo-género ha sido tratada con aparente éxito:

*“Tenemos el caso de una niña que quiere ser niño y lo hemos naturalizado, de manera que el alumnado lo tiene perfectamente integrado” (Maestra de infantil en colegio concertado de Madrid, 31 años).*

*“Tuvimos el caso de un alumno transexual, en tratamiento hormonal, y todos los profesores le llamábamos por el nombre que había escogido, sin que se dieran problemas” (Profesora de secundaria en centro público de Tenerife, 49 años).*

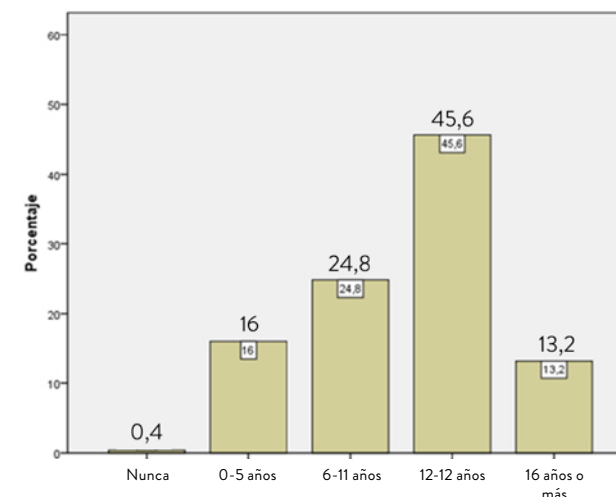
La actitud favorable a la diversidad sexual y de género de la mayoría del profesorado participante en esta investigación (debido a su sesgo) explicaría estas buenas prácticas. Sin embargo, esta no parece ser la tónica general a juzgar por algunos estudios realizados anteriormente (Puche, Moreno y Pichardo, 2013; Platero, 2010) y por otros casos, especialmente de chicas *trans* (consideradas chicos al nacer), de los que hemos tenido noticia de manera informal a lo largo de esta investigación. En ellos se apreciaban altos niveles de

acoso escolar, una deficiente gestión de la situación por parte de las autoridades educativas y el subsiguiente abandono temprano de los estudios, perfilándose los centros escolares como espacios especialmente hostiles para estas personas. Se trata de una cuestión que deberá ser explorada con detalle desde la investigación social, preferentemente desde enfoques cualitativos que permitan evaluar mejor el impacto de estas experiencias escolares en las trayectorias de vida de quienes las padecen.

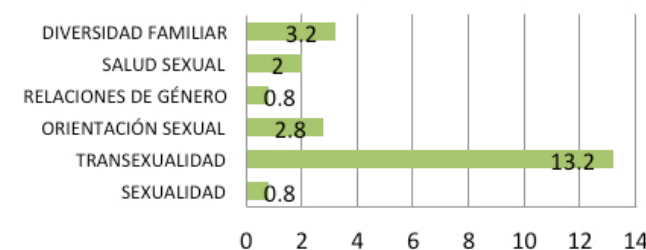
### 6.1.5. ¿CUÁNDO EMPEZAR A HABLAR DEL NO-BINARISMO DE GÉNERO Y DE LA TRANSEXUALIDAD?

Existe un amplio acuerdo entre el profesorado acerca de que los temas relacionados con la sexualidad, la igualdad de género y la diversidad familiar deben ser tratados en las etapas de enseñanza obligatoria (de los 6 a los 16 años). Sin embargo, resulta significativo el caso singular de la transexualidad entre este conjunto de temas. Aunque un 45,6% de los docentes optaría por introducirla el aula a partir de los 12 años y un 24,8% desde los 6 años, un 13,2% del profesorado considera que esta cuestión no debería tratarse hasta los 16 años: esta respuesta se sitúa a diez puntos porcentuales de diferencia del resto de los temas propuestos. Quizás se considera que se trata de un asunto que requiere de una mayor madurez para ser comprendido o que puede constituir una fuente de confusión identitaria para el alumnado, pero en todo caso parece alzarse para una parte del profesorado como una cuestión más problemática que las demás.

### ¿Cuándo hablar de transexualidad?



### Temas a tratar a partir de los 16 años





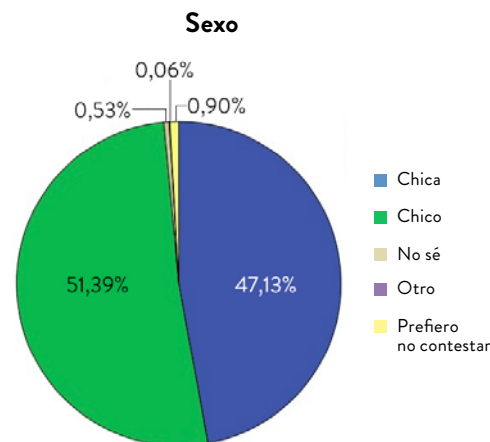
## 6.2 LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

### 6.2.1. PERFILES DE SEXO-GÉNERO DEL ALUMNADO

De entre las 3236 personas encuestadas, un 47,1% se identifican como chicas, un 51,4% como chicos, un 0,5% no lo sabe, un 0,1% se etiqueta como “otro” y un 0,9% prefiere no contestar. Pese a que las opciones “No sé” y “Otro” generaron a menudo risas e incomprensión por parte del alumnado mientras respondían a los cuestionarios y a que incluso uno de los estudiantes manifiesta por escrito que “no deberían de poner cosas absurdas como lo del sexo, que te daban elegir como opción ‘No sé’”, vemos que hay al menos un 1,5% del alumnado que, de forma explícita, parece no sentirse cómodo o identificado con el binarismo hombre/mujer.

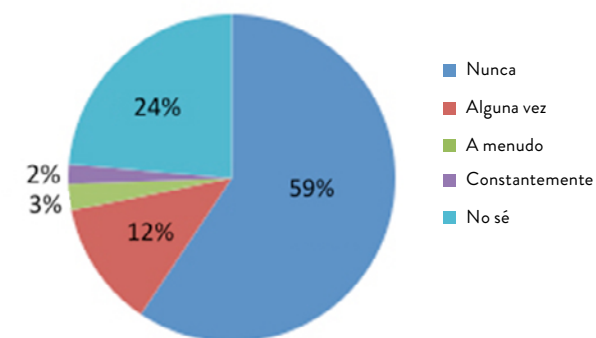
### 6.2.2. LA DIVERSIDAD DE GÉNERO COMO FUENTE DE DISCRIMINACIÓN: FRECUENCIA Y CONTEXTOS

Un 12% del alumnado afirma que alguna vez ha conocido el caso de un compañero o compañera que ha deseado cambiar su nombre y modificar el trato de género recibido, de modo que la disconformidad de sexo-género no parece ser un asunto del todo desconocido por el alumnado de secundaria. Un 5% considera, incluso, que esto ocurre de forma frecuente (“a menudo” o “constantemente”). En suma, un 17% parece haber tenido contacto con situaciones de ruptura de los patrones de género por parte de alguno de sus pares.



Como señalan Pichardo y de Stéfano en el capítulo dedicado a analizar los resultados del cuestionario de alumnado, los motivos de burla, insulto o exclusión en los espacios escolares percibidos como más frecuentes son los relativos al aspecto físico (sobrepeso, canon de belleza, higiene y forma de vestir) y los relacionados con las rupturas del sistema sexo-género: ser o parecer lesbiana, gay o bisexual; ser percibido como “un chico que hace cosas de chicas” o como “una chica que hace cosas de chico”; y ser una chica con una vida afectiva y sexual activa y variada (“una chica que sale con muchos chicos”). La censura de las transgresiones de género se sitúa entre las primeras formas de discriminación citadas por el alumnado, y encontramos una sensible distinción por sexos que es coherente con la perspectiva aportada por el profesorado: la ruptura con las normas de la masculinidad y todo acercamiento a la femineidad por parte de los varones es

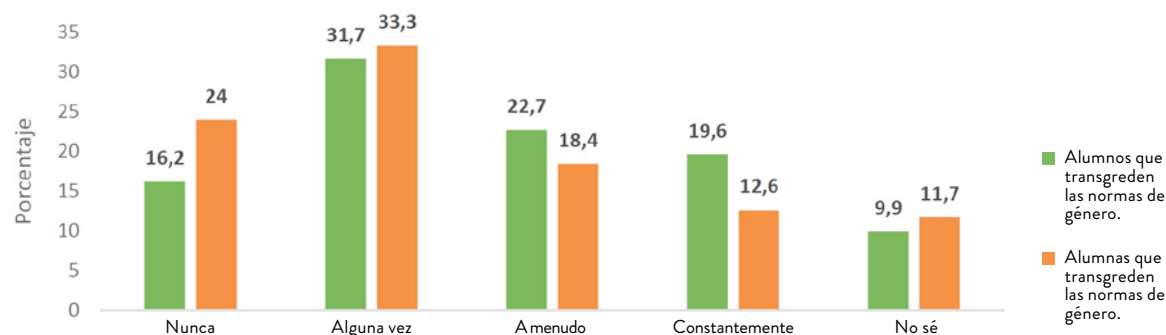
### He sabido de un compañero o compañera de clase que quiere cambiar su nombre y trato de género



severamente penalizada: el 74% de los alumnos consideran que “un chico que hace cosas de chicas” será discriminado “alguna vez”, “a menudo” o “constantemente” en el contexto escolar, mientras que el 64,3%, (un 10% menos) opina lo mismo pero de las chicas que tienen actitudes o roles considerados como masculinos. Además, el 19,6% de las personas encuestadas considera que este tipo de discriminación se producirá “constantemente” en el caso de chicos que “hacen cosas de chicas”, cifra que baja al 12,6% cuando se trata de “chicas que hacen cosas de chicos”. Tan solo un 16,2% considera que nunca se producen burlas o discriminaciones hacia varones que rompen con los patrones de género hegemónicos, y un 24% opina lo mismo en el caso de las chicas. La feminización de los varones es percibida, por tanto, como una experiencia más problemática que la masculinización de las mujeres.



**Percepción del alumnado sobre la frecuencia con la que podrían sufrir burlas, insultos y exclusión quienes transgreden las normas de género.**



Cuando el alumnado habla en primera persona acerca de la discriminación que ha sufrido o está sufriendo, es de nuevo el aspecto corporal el que se sitúa en primer lugar como fuente de las burlas o insultos y a muy poca distancia las rupturas con los patrones de sexo-género.

El 3% (96 estudiantes de la muestra) de entre quienes han sufrido algún tipo de discriminación o burlas<sup>29</sup>, dice haberlas sufrido por ser “chicos que hacen cosas de chicas” y otro 3,4% (111 alumnos) no contestan o dicen no saber si han sufrido este tipo de discriminación. En el caso de las chicas percibidas como poco femeninas o que “hacen cosas de chicos”, el porcentaje de las que se han sentido discriminadas, burladas o insultadas por ese motivo es del 4% (128

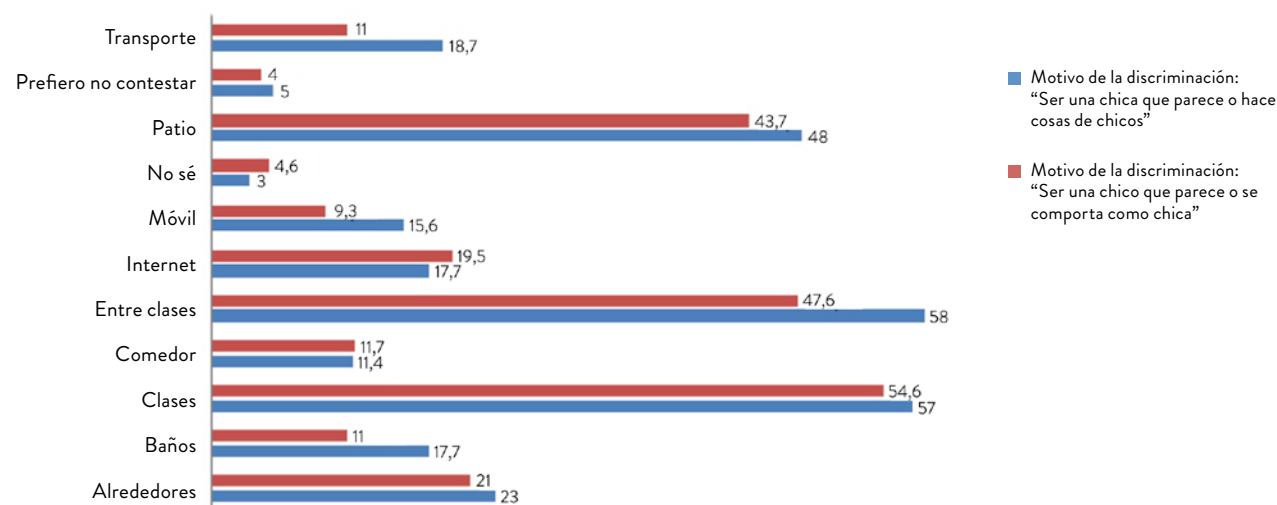
estudiantes) y un 3,3% no contestan o dicen no saber si han sufrido ese tipo de violencia (106 alumnas). Las chicas, por lo tanto, reconocen en mayor medida que sufren discriminación al romper con lo que se espera de ellas en tanto chicas, lo cual contradice la opinión mayoritaria señalada más arriba según la cual quienes reciben un mayor castigo del entorno son los chicos percibidos como femeninos, una contradicción que también se ha puesto de manifiesto en otros lugares (Alessandrin, 2013) y sobre la que habrá que ahondar en futuras investigaciones.

Como se analiza en el capítulo 5, los lugares más recurrentes en los que se producen las burlas, insultos y discriminaciones (sea cual sea su motivo) son los espacios en los que los y las estudiantes pasan más tiempo en contacto, como el aula durante las clases (41,19%), el aula y los pasillos del centro en los tiempos que hay entre clase y clase (46,27%) y el patio de recreo (39,57%). Además, el 14,43% de las y los estudiantes encuestados han sido agredidos a través de Internet y

el 7,72% a través del teléfono móvil. En ciertas entrevistas y conversaciones informales realizadas a lo largo de esta investigación se ha puesto de manifiesto, de hecho, la creciente importancia de este tipo de dispositivos tecnológicos como vehículos para la discriminación y el acoso hacia personas que transgreden los códigos de género normativos. Es significativo, en fin, que un 7,18% de estas situaciones se produzcan en los baños, espacio especialmente conflictivo para las personas que experimentan una disconformidad entre su sexo anatómico y su género. Si tenemos en cuenta únicamente las respuestas de los y las estudiantes que han sufrido discriminación por romper con los patrones de género, observamos, además, ciertas diferencias en función del sexo de nacimiento: los chicos a los que se considera afeminados o que se comportan “como chicas” son sometidos a burlas, insultos y discriminación sobre todo en los tiempos que median entre clase y clase (58%), porcentaje que en el caso de las chicas baja a un 47,6%. Resulta significativa, igualmente, la diferencia porcentual que se da en un espacio marcadamente sexuado como son los baños: un 17,7% de los chicos a quienes se insulta o agrede por ser femeninos o por hacer “cosas de chicas” dicen sufrir estas situaciones en los baños, mientras que en el caso de las chicas a las que se insulta o agrede por hacer “cosas de chicos”, ese porcentaje desciende al 11%. Welzer-Lang (2002) ha señalado el papel fundamental de estos lugares “monosexuados” (baños, vestuarios, espacios de socialización masculinos) en la construcción de la masculinidad en edades tempranas y su estrecha relación con la reproducción de la homofobia y la transfobia.

29. Como se señaló en el apartado 5, sólo se preguntó por los motivos por los que recibían insultos al alumnado que efectivamente refirió ser víctima de insultos o discriminaciones en algún momento (un total de 1.733), dejando fuera a quienes no sabían o dijeron que nunca recibían insultos

**Lugares donde ocurren los insultos o discriminación**



### 6.2.3. RESPUESTAS ANTE LA TRANSFOBIA POR PARTE DE QUIENES LA SUFREN

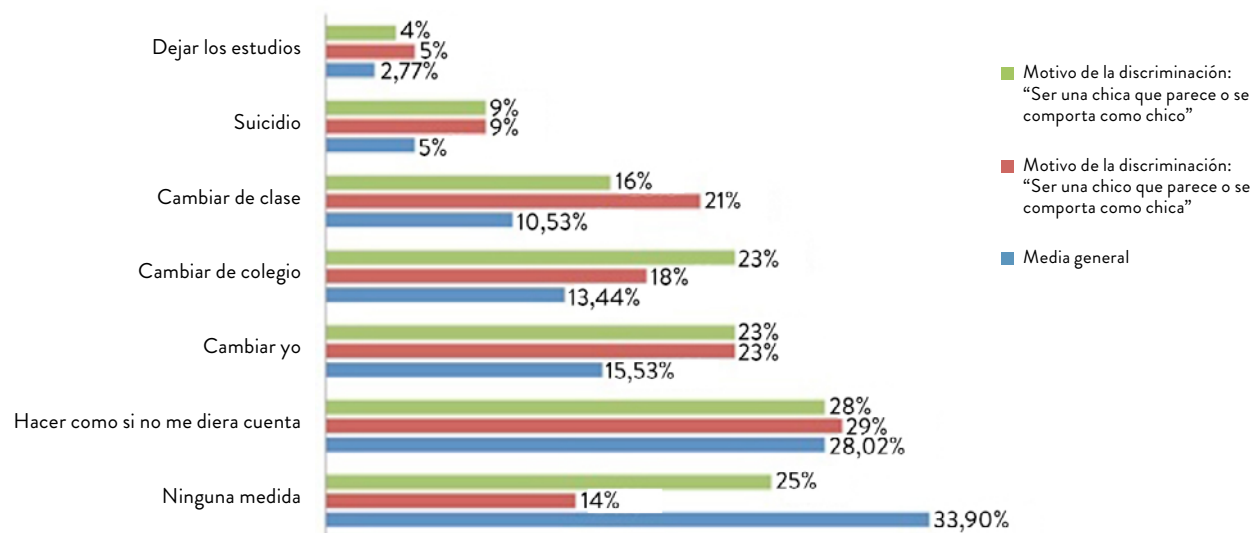
Ante situaciones de burlas, insultos o discriminaciones de tipo transfóbico, las actitudes y estrategias de afrontamiento por parte de las y los estudiantes que las sufren son diversas y manifiestan variaciones significativas con respecto a las respuestas del alumnado en general. En el siguiente gráfico comparativo se puede apreciar la relación entre las respuestas de chicos y chicas transgresores de género y el promedio del alumnado que ha sido discriminado por cualquier otro motivo.

El 33,9% de quienes sufren otros tipos de discriminación dicen no haber tomado ninguna medida para evitar esa situación, lo cual puede revelar, como señalan Pichardo y de Stéfano en este mismo informe, que no tienen recursos para defenderse o que no consideran que se trate de situaciones graves. Frente a esto, el 25% de las chicas de las que se burlan o insultan por no ser femeninas o “hacer cosas de chicos” y tan solo 14% de los chicos a los que se considera afeminados no han pensado nunca en estrategias para evitar la discriminación. Estos datos sugieren que el impacto subjetivo de la transfobia es mayor que el de otro tipo de discriminaciones y que se suelen buscar salidas, sobre todo por

parte de los chicos percibidos como femeninos. El 21% de estos chicos transgresores de género ha pensado en cambiarse de clase frente al 16% de las chicas masculinas; sin embargo, el porcentaje se invierte entre quienes han pensado/deseado cambiar de centro escolar: un 21% de chicas transgresoras vs. un 18% de chicos. La estadística general, cuando no hacemos distinción entre los motivos de las burlas o insultos, nos da un porcentaje del 10,53% para cambiar de clase y del 13,44% para cambiar de colegio. Vemos cómo en el caso de quienes son discriminados o discriminadas por cuestión de género estos porcentajes aumentan y llegan hasta a duplicarse (especialmente en el caso de los chicos). Un 28% manifiesta que su manera de hacer frente a los insultos es hacer como si no se dieran cuenta, es decir, que se opta por una opción de pasividad y no confrontación ante la violencia. El 23% (tanto de chicas como de chicos) ha tratado de cambiar su forma de ser y su comportamiento para evitar los insultos y las discriminaciones, un porcentaje que se sitúa 8 puntos por encima de la media. Este dato pone de manifiesto el enorme poder de la homofobia y la transfobia sobre el desarrollo de la personalidad, así como la capacidad de los sistemas de género para constreñir las experiencias vitales y condicionar la autoestima.

La frecuencia de ideaciones suicidas, que en la estadística general de estudiantes se encuentra en el 5%, en el caso de este tipo de discriminaciones asciende hasta el 9%. Y en el caso de quienes sufren discriminación homófoba, es decir, por ser o parecer gais, lesbianas o bisexuales el porcentaje se eleva hasta un 11%. La homofobia y la transfobia se perfilan, pues, como dos fuentes de discriminación especialmente virulentas y que se solapan. Estos alarmantes

### ¿En qué medidas has pensado para evitar las situaciones de discriminación?



datos revelan que la cuestión del género y la construcción de la identidad en torno a él en la adolescencia es un asunto de capital importancia que genera un gran sufrimiento para quienes no encajan en los modelos de género establecidos y que además tiene consecuencias directas en las trayectorias académicas de una minoría de estudiantes. Un 2,77% de entre los estudiantes que han sufrido cualquier tipo de discriminación se plantea dejar los estudios, pero en el caso de quienes han sufrido discriminación por motivo de género y/o sexualidad este porcentaje se eleva al 5%.

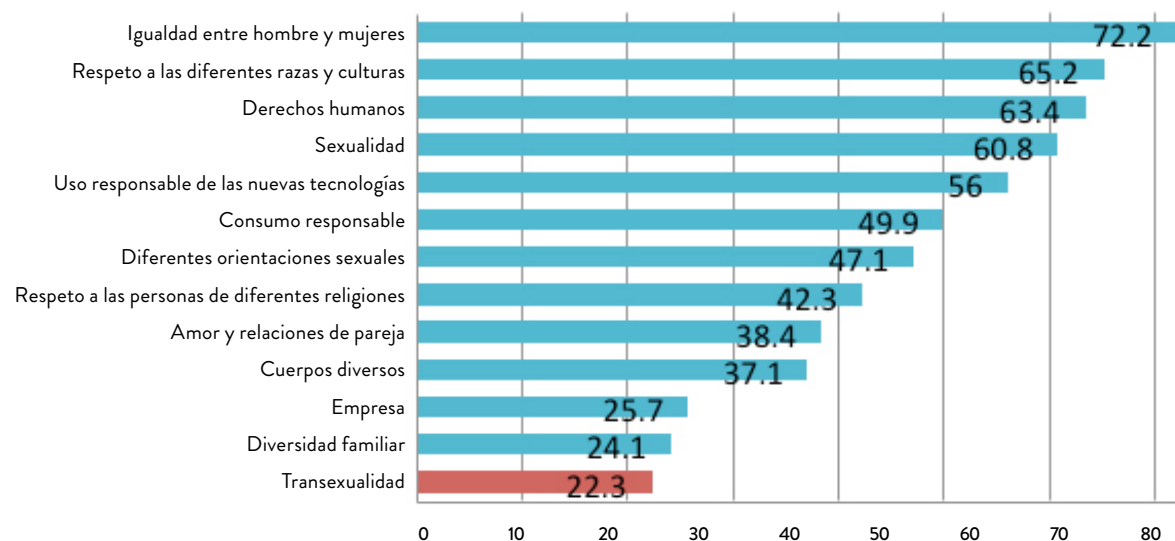
Junto a este tipo de respuestas de huida o negación de la propia personalidad, en otros estudios se ha mostrado cómo los y las jóvenes trans también ponen en marcha estrategias activas y constructivas de afrontamiento (Platero, 2010; Puche, Moreno y Pichardo, 2013). En las conversaciones informales a lo largo de esta investigación y en algunas entrevistas también hemos tenido noticia de chicos y chicas que reaccionan de otras formas ante la violencia escolar:

- Algunos y algunas se refugian y concentran en el estudio, en sacar buenas notas para poder estudiar la carrera que les gusta.
- Otros/as optan por la ambigüedad de su apariencia y expresión de género o por intentar pasar desapercibidos la mayor parte del tiempo para eludir una excesiva visibilidad.
- Muchos/as buscan espacios de socialización alternativos o tener una vida paralela fuera de la escuela en espacios físicos y sobre todo en espacios virtuales (Internet).
- Y hemos conocido el caso de un estudiante transexual que, desde una voluntad transformadora, propuso en su centro de secundaria que se impartiera una charla sobre transexualidad para tener la oportunidad, en ese marco, de presentarse y explicar su opción de género ante el resto de sus compañeros. Esto ocurrió, obviamente, en un centro en el que existe un clima favorable hacia la diversidad y donde las cuestiones de género y sexualidad se trabajan de forma transversal.

Este último caso muestra cómo la presencia de un o una estudiante trans puede ser un eficaz motor de cambio y la oportunidad para abordar la cuestión de la transexualidad en los centros escolares. Sin embargo, lo cierto es que la diversidad de género sigue siendo uno de los aspectos menos tratados en la escuela. En un momento en el que la prensa nacional y los medios de comunicación han comenzado a poner la mirada sobre casos de niños, niñas y adolescentes trans, sus apoyos, sus dificultades y la violencia institucional a la que deben hacer frente, sigue existiendo una significativa carencia de información sobre cuestiones

de transexualidad y transgenerismo y sobre las formas de abordarlas en los centros escolares<sup>30</sup>. Este desconocimiento (o precaución, o rechazo) de la realidad trans en edades infantiles y adolescentes se refleja en la escasa presencia de esta temática en las charlas y lecciones que se imparten en los centros educativos: a juicio del alumnado que hemos encuestado, la transexualidad es el tema menos tratado en clase de entre todos los propuestos (tan solo un 22% del alumnado afirma que le han hablado de transexualidad) y ello a pesar de que la muestra está sesgada en el sentido de que se trata de centros en los que se están implementando programas transversales sobre diversidad sexual y afectiva. Centros, por tanto, excepcionales en muchos sentidos.

TEMAS TRATADOS EN CLASE (%)



30. Ver, por ejemplo, el reportaje “Quiero mi sexo” (Sánchez-Mellado, 2010), en el que se recogen los testimonios de cinco jóvenes transexuales; o las más recientes noticias relacionadas con varios centros escolares andaluces en los que en un primer momento se negó el cambio en el nombre y trato de género de varios estudiantes trans (Rincón, 2013; Solís, 2013)

## 6.3 CONCLUSIONES

El binarismo de sexo-género sigue perfilándose como uno de los sistemas de clasificación social más arraigados y naturalizados, especialmente en el contexto escolar. No obstante, este estudio revela que la transexualidad, el transgénero y otras formas de disconformidad de sexo-género no son desconocidas ni en las etapas de educación infantil y primaria ni en la etapa de secundaria. Existen, en porcentajes que no son desdeñables, chicos que trasgreden la masculinidad hegemónica y chicas que rompen con los patrones dominantes de la femineidad de forma puntual o de forma continuada en todos los niveles educativos, especialmente en las etapas de educación infantil y primaria.

El profesorado que ha participado en este estudio manifiesta un amplio respeto por las opciones identitarias individuales y en general se muestra favorable a apoyar los posibles procesos de cambio de género de sus alumnos y alumnas (teniendo en cuenta también la opinión de las familias, de los equipos directivos y de los departamentos de orientación). Sin embargo, estos mismos docentes parecen no contar con suficientes recursos ni formación para abordar la diversidad de género, que de hecho ocupa el último lugar entre los temas que se trabajan en clase.

Se ha constatado que la diversidad de género va a menudo acompañada de formas específicas (y especialmente cruentas) de violencia escolar. De hecho, la transgresión de los patrones de género dominantes constituye la primera fuente

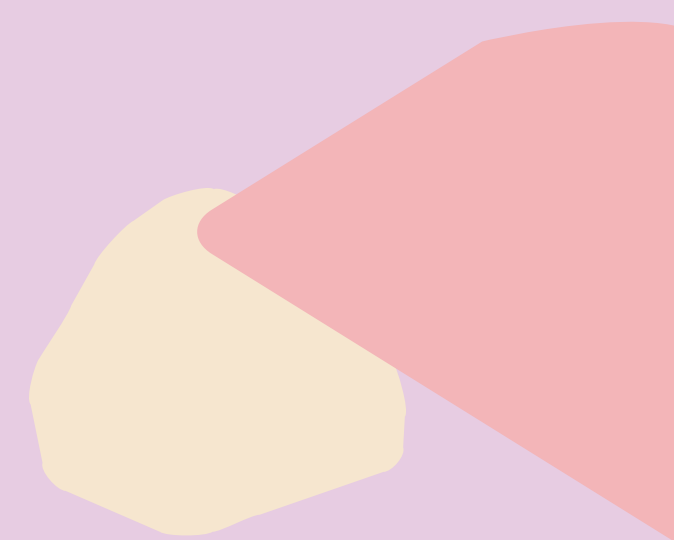
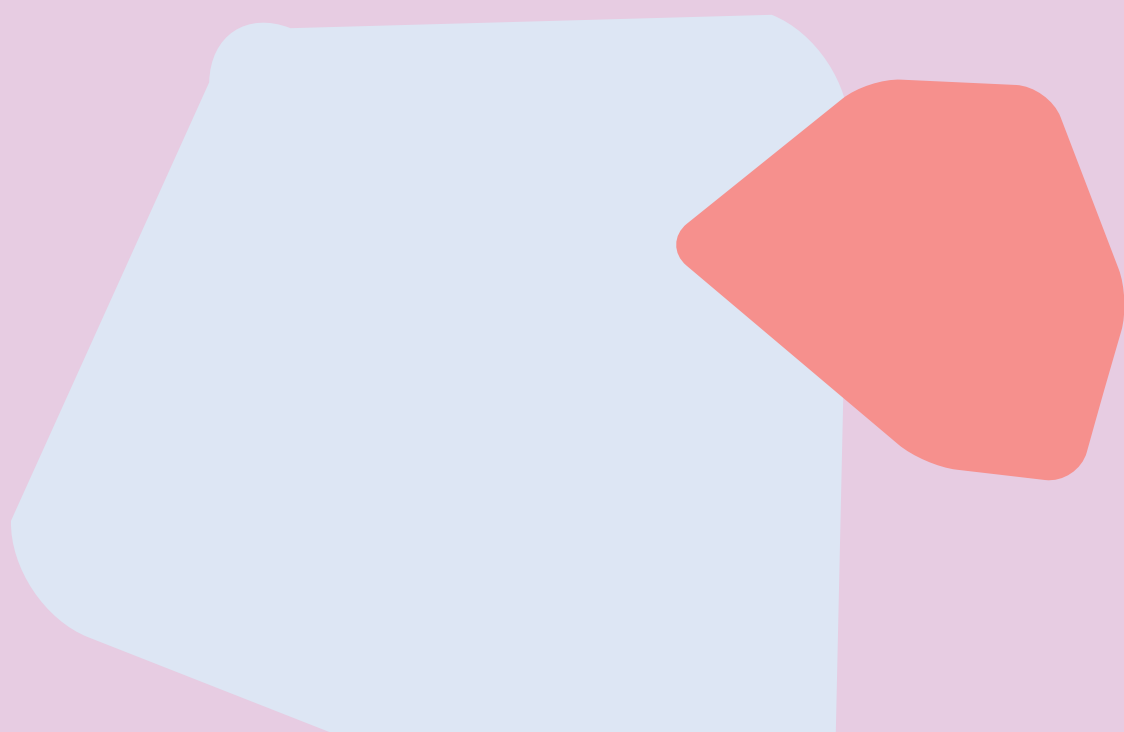
de discriminación y acoso escolar percibida por las personas que han participado en esta investigación, una discriminación que parece acrecentarse en la etapa de secundaria. Existe la idea compartida tanto por el profesorado como por el alumnado de que los varones que son considerados como femeninos o que “hacen cosas de chicas” recibirán una mayor sanción de su entorno que las chicas que “parecen o hacen cosas de chicos”.

La transfobia, en este sentido, se perfila como una herramienta clave en la reproducción de las formas de masculinidad hegemónicas en el seno de la escuela, masculinidad que se apoya en el rechazo hacia todo lo que signifique feminización en la apariencia y el comportamiento de los varones. Sin embargo, cuando han sido las personas que sufren esta discriminación quienes han hablado en primera persona a través de los cuestionarios, no se han apreciado grandes diferencias por sexos: chicos femeninos y chicas masculinas, chicos y chicas trans, tienden a coincidir en la valoración de sus vivencias escolares. Estos chicos y chicas desarrollan estrategias diversas para hacer frente a la sanción del entorno, aunque estas estrategias no siempre son exitosas. Entre las consecuencias más graves de la discriminación que algunas de estas personas sufren, se encuentran la negación de la propia identidad, las ideaciones suicidas (en un porcentaje alarmante) y un malestar generalizado en la escuela que les lleva a desear cambiar de clase, de centro escolar e incluso a abandonar los estudios. Se hacen necesarias, en fin, investigaciones cualitativas que permitan matizar estos datos y comprender en mayor profundidad el impacto que tales experiencias de violencia escolar tienen en las trayectorias de vida de quienes las sufren.

**07**

# Conclusiones

JOSÉ IGNACIO PICHARDO GALÁN



Tras el recorrido realizado a través de los distintos apartados de este informe podemos concluir que, en general, el ambiente de convivencia percibido en los centros educativos es habitualmente positivo tanto para el profesorado como para el alumnado.

Existe, no obstante, una conciencia clara de que aún persisten los insultos, las burlas, la exclusión y la discriminación hacia a algunas personas concretas (docentes y estudiantes) que los reciben de forma frecuente debido a determinadas características personales. Y, aunque constituyan una minoría, para quienes sufren de forma recurrente este tipo de violencia verbal -en ocasiones incluso física-, la cotidianidad de acudir al colegio o al instituto supone una experiencia de tensión, de intranquilidad que, en casos extremos, puede conllevar un deseo de cambiar lo que se es como persona o tomar medidas de carácter más radical.

Tanto el profesorado como el alumnado de educación infantil, primaria y secundaria que han participado en nuestra investigación parecen estar de acuerdo en que son aquellos rasgos personales relacionados con el aspecto (sobrepeso, forma de vestir o no encajar en los patrones de belleza socialmente establecidos), el no ser heterosexual o el saltarse los roles de género, los motivos que generan mayor número de insultos y rechazo. Mientras que entre los y las docentes existe una práctica unanimidad en que este tipo de actitudes y situaciones de discriminación (especialmente si conllevan amenazas o agresiones físicas) son en todo caso intolerables; entre un pequeño grupo de alumnas y, sobre todo, de alumnos de secundaria se da una cierta normalización de las burlas de carácter homofóbico. El argumento que se emplea

generalmente es que este tipo de insultos son meras bromas que no tienen intención de ofender. En la práctica, sin embargo, estos insultos generan un ambiente hostil no sólo para el alumnado LGBT, sino para toda persona que no encaje en los rasgos de masculinidad y femineidad que se consideren adecuados según el contexto.

Ya desde la educación infantil y primaria se evidencia que el cuestionamiento de las normas de género es el principal detonante de burlas y censura por parte de los pares. El binarismo del sistema sexo-género se reproducirá de un modo aparentemente irrefutable y su transgresión producirá una discriminación de quienes lo pongan en cuestión que será mayor y más cruenta a medida que se va avanzando en el sistema educativo. En este sentido, la homofobia -y su correlato en forma de transfobia- representa un instrumento clave en la reproducción del sistema sexo-género y, muy específicamente, en el control de la masculinidad.

Así, podemos comprobar a lo largo de todo este trabajo que el género (el hecho de ser chico o chica, hombre o mujer, profesor o profesora, alumno o alumna) va a ser una variable central que diferencia los comportamientos no sólo a la hora de ser agente de actitudes de discriminación o exclusión, sino también a la hora de ser víctima de las mismas. De este modo, los varones aparecen porcentualmente con mayor frecuencia que las mujeres como personas que



emiten insultos o tienen actitudes de discriminación. Así mismo, cuando los varones son víctimas de acoso, son más propensos a no pedir ayuda o (según los comentarios que aparecieron en los espacios reservados para responder libremente) a reaccionar de una forma violenta. Entre el profesorado, también las mujeres se revelan más proclives a afrontar cuestiones de diversidad y convivencia en el aula. Para hablar de cuestiones de sexualidad y género en las clases, el sexo y la orientación sexual aparecen de nuevo como variables que parecen facilitar su abordaje en el aula.

En la educación infantil y primaria, la diversidad sexual se suele hacer presente a través de la diversidad familiar que, en general, parece aprenderse más a través de los medios de comunicación que en los colegios. En educación secundaria, los datos aquí presentados exponen de nuevo que existe un porcentaje significativo de alumnado que no se define como heterosexual y que está expuesto a la burla de un modo más intenso. Un cambio respecto a décadas anteriores que consideramos revelador es que estos alumnos y alumnas que muestran un deseo homosexual o bisexual han incorporado a sus horizontes vitales, en porcentajes similares a los de sus compañeros y compañeras heterosexuales, la posibilidad de tener pareja, vivir con ella, tener descendencia y/o casarse. Con más dificultades, debido a las importantes resistencias personales e institucionales que tienen que afrontar, también nos hemos encontrado con chicos y chicas que, en un significativo ejercicio de autoafirmación, han puesto en cuestión en sus centros de estudio no sólo la heteronormatividad, sino el sexo o el género que se les asignó en sus primeros años de vida.

Cuando se dan situaciones de burlas o exclusión, el alumnado tiende a acudir generalmente a miembros de la familia, a redes de iguales y a docentes o equipos de orientación y dirección de los centros. Al profesorado se le demanda, en muchos casos de forma directa y con urgencia, una mayor implicación afectiva y emocional que venga acompañada de una respuesta contundente para abortar cualquier indicio de insulto o discriminación. Y quienes son docentes y participaron en el cuestionario muestran, en su mayoría, la intención de actuar. La falta de formación específica se convierte en un hándicap que se hace más evidente cuando hay acoso como consecuencia de cuestiones de género o sexualidad, situaciones ante las cuales una parte nada desdeñable del profesorado dice no actuar porque no sabe cómo hacerlo o no se siente con la seguridad suficiente para intervenir. Es relevante que los temas menos trabajados en el aula, según las respuestas del alumnado, sean precisamente los más mencionados como motivos de discriminación (cuerpo, sexualidad, pareja, transexualidad...).

Formación, formación y formación... se demanda constantemente por parte de todos los actores sociales implicados en esta investigación. Una formación que para el alumnado debe comenzar lo antes posible y abarcar los temas más diversos, incluyendo la diversidad de formas de amar y desear y el respeto a todas ellas. Una formación que para el profesorado se convierte en imprescindible para adquirir la seguridad y las herramientas necesarias para intervenir cuando se da alguna situación de discriminación. En esta investigación hemos comprobado que, si bien hay docentes que son autodidactas y han creado sus propias estrategias para abordar los conflictos derivados de la convivencia en

la diversidad, aquellos y aquellas docentes que han recibido formación no sólo intervienen siempre ante estas situaciones, sino que las previenen reflexionando con sus alumnos y alumnas sobre la diversidad en general y la diversidad sexual en particular.

La diversidad sexual pasa de ser un problema a convertirse en una oportunidad educativa para trabajar con el alumnado el respeto a la rica variabilidad del ser humano. Se generan así, espacios no sólo de coexistencia, sino de convivencia. Espacios en los que los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen con la participación efectiva de todos los miembros de las comunidades educativas, que se ven reconocidos y acogidos. Desde las ciencias sociales nos queda la tarea de seguir investigando para conocer mejor las dinámicas que se producen en los entornos escolares respecto a la diversidad sexual y a las identidades de género, de modo que podamos contribuir a que las futuras intervenciones individuales, colectivas e institucionales respeten e incluyan todas y cada una de las diversidades que enriquecen nuestra convivencia tanto dentro de los centros educativos como más allá de sus puertas.



**08**

**Bibliografía**

- Agustín Ruiz, Santiago (2013) *Familias homoparentales en España: integración social, necesidades y derechos*. Madrid: Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación - UAM.
- Alessandrin, Arnaud (2013) “Transidentités: l'épreuve scolaire”, en *Observatoire des Transidentités*. [http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Transidentites\\_lepreuve\\_scolaire-8482429.html](http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Transidentites_lepreuve_scolaire-8482429.html) (Consultado el 20/11/2013).
- British Council (2010) *Inclusion and Diversity in Education Survey*. British Council. [http://www.britishcouncil.org/british\\_council\\_-\\_inclusion\\_and\\_diversity\\_in\\_education.zip](http://www.britishcouncil.org/british_council_-_inclusion_and_diversity_in_education.zip)
- Carolan, F. and Redmond, S. (2003) *The needs of young people in Northern Ireland who identify as lesbian, gay, bisexual or transgender*. Belfast: YOUTHNET.
- Connell, R.W. (2002) *Gender*, Cambridge: Polity Press.
- C. del Barrio, MA. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, MJ. de Dios y H. Gutiérrez (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000* Elaborado por. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado Jalón, María José (Dir.) (2013) *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Education International (2007) *The rights of lesbian and gay teachers and education personnel. Triennial report. 2004-2007*. Bruselas: Education International.
- Garchitorena González, Marta (2009) *Informe Jóvenes LGTB*. Madrid: FELGTB.
- Generelo Lanaspá, Jesús (Coord.) (2012) *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB.
- Generelo Lanaspá, Jesús y Pichardo Galán, José Ignacio (Coord.) (2006) *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Generelo Lanaspá, Jesús y Pichardo Galán, José Ignacio y Galofré Garreta, Guillem (2008) (Coord.) *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaen: Alcalá Grupo Editorial.
- Gil Hernández, Gloria E. (2010) *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis doctoral. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GLEN (2008) *Lesbian, Gay and Bisexual students post-primary schools. Guidance for principals and schools leaders*” Dublín: GLEN. Págs. 12-18. <http://www.glen.ie/attachments/9ae49432-99f7-4ad7-8ecf-cb53fa4e82c1.PDF>

- Guasp, April (2009) *The Teacher's report: Homophobic bullying in Britain's schools*. Londres: Stonewall & Education for All. Págs. 6-9, 20-24.  
[https://www.stonewall.org.uk/documents/the\\_teachers\\_report\\_1.pdf](https://www.stonewall.org.uk/documents/the_teachers_report_1.pdf)
- Harris Interactive and GLSEN (2012) *Playgrounds and prejudice: elementary School Climate in the United States. A survey of teachers and students*. Nueva York: GLSEN. Págs.17-18.  
<http://glsen.org/sites/default/files/Playgrounds%20%26%20Prejudice.pdf>
- Harris Interactive and GLSEN (2005). *From Teasing to Torment: School Climate in America, A. Survey of Students and Teachers*. Nueva York: GLSEN. Pag.3.  
<http://glsen.customer.def6.com/sites/default/files/From%20Teasing%20to%20Torment%20Full%20Report.pdf>
- Hunt, Ruth and Jensen, Johan (2007). *The School Report: the Experiences of Young Gay People in Britain's Schools*. Londres: Stonewall & Education for All.  
[http://www.stonewall.org.uk/documents/school\\_report.pdf](http://www.stonewall.org.uk/documents/school_report.pdf)
- IGLYO, (2013) *Iglyo on Bullying Issue 22, Summer 2013*. Brussels. Págs.4-8.  
[http://issuu.com/iglyo/docs/iglyo\\_on\\_bullying](http://issuu.com/iglyo/docs/iglyo_on_bullying)
- INJUVE (2011) *Jóvenes y Diversidad Sexual*. Madrid: INJUVE.
- Kosciw, Joseph G. (2003) *The 2003 National School Climate Survey. The School-Related Experiences of Our Nation's Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth*. Nueva York: GLSEN.  
<http://glsen.org/sites/default/files/2003%20National%20School%20Climate%20Survey%20Full%20Report.pdf>
- Kosciw, Joseph G, Greytak, Emily A, et al. (2012) *The 2011 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. Nueva York: GLSEN. Págs. 35-45.  
<http://glsen.org/sites/default/files/2011%20National%20School%20Climate%20Survey%20Full%20Report.pdf>
- Meyer, Elizabeth J. (2009). *Gender, Bullying and Harassment. Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Missé, Miquel y Coll-Planas, Gerard (2010) *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Madrid: Egales.
- Moreno Cabrera, Octavio (2006) "Profesores LGBT: Invisibilidad, falta de formación y escasez de materiales", en Generelo, Jesús y Pichardo, José Ignacio (Coord.), *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Moreno Cabrera, Octavio y Puche Cabezas, Luis (Eds.) (2013) *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Norman, J. & Galvin, M. (2006). *Straight Talk: An Investigation of Attitudes and Experiences of Homophobic Bullying in Second-Level Schools*. Dublín: Department of Education and Science Gender Equality Unit. Pág. 92.
- Ortega, Rosario; Calmaestra Villén, Juan; Mora Merchán, Joaquín (2008) "Cyberbullying" en *International journal of psychology and psychological therapy*, Vol. 8, N° 2, 2008, págs. 183-192.
- Penna Tosso, Melani (2012) *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, Kim (2013). "Las personas variantes de género en la educación". En Moreno Cabrera, Octavio y Puche Cabezas, Luis (Eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Pichardo Galán, José Ignacio (2006) "Especificidad del acoso escolar por homofobia" en Generelo Lanaspá, Jesús y Pichardo Galán, José Ignacio (Coord.) (2006) *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Pichardo Galán, José Ignacio (2009) *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Pichardo Galán, José Ignacio (2011) "Diversidad familiar, homoparentalidad y educación" en *Cuadernos de pedagogía*, N° 414, págs. 41-44.
- Pichardo Galán, José Ignacio (2012) "El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales" en Gaviria, Elena; García-Ael, Cristina; Molero, Fernando (Coord.) *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*. Madrid: Sanz y Torres. (Pág. 111-125).

- Platero, Raquel (2010). “Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas”. En *LES Online*, vol. 2, nº 2: 35-51.
- Ponferrada, Maribel y Carrasco, Silvia (2008). “Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria”. En *Revista d'estudis de la violència*, nº 4.
- Puche Cabezas, Luis; Moreno Ortega, Elena y Pichardo Galán, José Ignacio (2013) “Adolescentes transexuales en la escuela. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica”, en Moreno Cabrera, Octavio y Puche Cabezas, Luis (Eds.) *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- Rincón, Reyes (2013). “La fiscalía investiga el trato dado en tres colegios a niños transexuales”, en *El País*, 2/10/2013.  
[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/10/02/actualidad/1380744087\\_194953.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/10/02/actualidad/1380744087_194953.html)
- Sánchez-Mellado, Luz (2010). “Quiero mi sexo”, en *El País*, 24/10/2010.  
[http://elpais.com/diario/2010/01/24/eps/1264318013\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/01/24/eps/1264318013_850215.html)
- Sánchez Sáinz, Mercedes (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Santoro, P.; Gabriel, G. y Conde F. (2010) *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE.
- Solís, Raúl (2013) “Sofía siempre fue David. Jerónimo siempre fue Lucía”, en *Andaluces.es. Periódico digital de ideas y noticias*, 26/10/2013.  
<http://www.andalucesdiario.es/ciudadanxs/sofia-siempre-fue-david-jeronimo-siempre-fue-lucia/> (Consultado el 26/11/2013).
- UNESCO (2012) *Education responses to Homophobic bullying. Good Policy and Practice in HIV and Health Education*, Booklet 8. París: UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.pdf>
- Welzer-Lang, Daniel (2002). “La crisis de las masculinidades: entre cuestionamientos feministas y críticas contra el heterosexismo”. En *Congreso Internacional. Los hombres ante el nuevo orden social*, EMAKUNDE: Instituto Vasco de la Mujer: 53-76.

**09**

---

## Anexo metodológico

JOSÉ IGNACIO  
PICHARDO GALÁN

MATÍAS  
DE STÉFANO BARBERO



Una de las principales riquezas de este trabajo de investigación ha sido el carácter interdisciplinar de los miembros del equipo que la han sacado adelante, con personas expertas en ciencias sociales, pedagogía y docentes en activo. Tal y como se señaló en la introducción de este informe, desde el primer momento se optó por una metodología de investigación mixta, que combinara un enfoque cualitativo y cuantitativo.

Para trabajar con alumnado de infantil y primaria, se optó por utilizar la técnica de la observación participante ya que, al margen de otras consideraciones, a nivel metodológico era complicado suministrar y hacer completar un cuestionario a alumnado de edades comprendidas entre los 3 y los 11 años. En estos niveles educativos se realizaron pues talleres didácticos sobre diversidad sexual y familiar<sup>31</sup> en los que participaron no sólo dinamizadores y dinamizadoras, sino también personas cuya misión ha sido observar y tomar nota de lo

31. Ver epígrafes 4.1 y 4.2. para mayor detalle sobre el desarrollo del taller, materiales utilizados, número de talleres y alumnado participante en los mismos.

32. Elaborada por Luis Puche Cabezas, Clara Álvarez del Valle, Alicia Ortega Cerezo y Celia Sánchez Jiménez.

33. Los centros visitados fueron: CEIP Valdés Leal (Sevilla), CEIP Andalucía (Sevilla), CEIP Duque de Alba (Loeches, Madrid), Colegio Santa Cristina FUHEM (Madrid), Colegio Ntra. Señora de Lourdes FUHEM (Madrid), CEIP Federico García Lorca (Colmenar Viejo, Madrid). En todos los casos, tanto los equipos directivos de los centros, como los y las docentes y el resto de miembros de la comunidad educativa ofrecieron todas las facilidades para llevar a cabo este trabajo de investigación.

que iba ocurriendo durante esas dinámicas con el fin de producir registros de observación según la guía de observación que se adjunta al final de este anexo. En esta guía<sup>32</sup> se reprodujeron los principales ítems que se pretendían analizar en los objetivos generales de la investigación. Posteriormente, estos registros fueron contrastados para producir los datos analizados en este informe, especialmente en el capítulo dedicado a la educación infantil y primaria. Como ocurre con cualquier tipo de aproximación cualitativa, no se pretendía obtener una representatividad respecto a un universo de referencia o de medir el alcance de determinadas actitudes, sino más bien de recoger discursos y prácticas respecto a la diversidad familiar y sexual en los centros educativos. A pesar de las limitaciones logísticas, presupuestarias y personales, se llevaron a cabo cuarenta y siete talleres en todos los niveles de educación infantil y primaria en seis centros distintos de las provincias de Madrid y Sevilla<sup>33</sup>.

Para conocer las actitudes del profesorado y del alumnado de ESO, bachillerato, PCPI y FP se ha utilizado un cuestionario para cada colectivo que se adjuntan al final de este anexo. Aunque la finalidad de este cuestionario era realizar posteriormente un análisis cuantitativo de las respuestas, se

dejó también un espacio para responder libremente a la mayor parte de las preguntas planteadas de modo que pudiéramos recoger posibilidades o discursos que no habían sido tenidas en cuenta a la hora de diseñar el cuestionario. Para la elaboración de ambos cuestionarios se revisaron aquellos de otras investigaciones internacionales y nacionales (Del Barrio et al., 2007; Guasp, 2009; Penna, 2012), pero la mayor parte de las preguntas fueron planteadas por el propio equipo investigador o, cuando se utilizó alguna de estos cuestionarios, fueron reformuladas para adaptarse a los objetivos que perseguíamos en nuestra investigación. Las primeras versiones de los cuestionarios fueron testadas a finales de 2012 con profesorado y alumnado del IES Juan de Mairena de San Sebastián de los Reyes (Madrid) que hicieron importantes aportaciones para la mejora de los mismos.

Una vez elaborado el cuestionario definitivo para el profesorado y el alumnado, se diseñaron dos versiones de cada uno de ellos: una en papel y otra en un formulario en línea que se podía rellenar directamente por el profesorado o el alumnado conectado a internet. Para el cuestionario en línea se utilizó la herramienta habilitada al efecto por la plataforma denominada en ese momento Google Docs. Con el fin de



posibilitar la participación de estudiantes y docentes se diseñó un sitio web de presentación de la investigación en el que se detallan los objetivos, la metodología, el equipo de personas que lleva a cabo la investigación y la forma de contacto (<http://presentacionidyc.blogspot.com>). En este blog se encuentran, además, los enlaces a los formularios en línea y a copias en formato pdf de los cuestionarios en papel<sup>34</sup>. También se creó una página en Facebook con el mismo fin de difusión (<https://www.facebook.com/diversidadyconvivencia>) a través no sólo de listas de distribución, sino de redes sociales en internet.

La difusión del cuestionario se realizó en primer lugar a través del sistema de “bola de nieve” entre las redes personales y profesionales de los miembros del equipo de investigación. Varios y varias docentes señalan haber seguido la propuesta educativa “Transformarse para Transformar” que promueve la organización con el mismo nombre que ha colaborado en esta investigación. Así mismo, la FELGTB a través de sus listas de distribución y de las organizaciones que forman parte de la misma ha hecho llegar el enlace a esta investigación a toda España. Por último, la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras hizo también lo propio entre sus afiliados y afiliadas.

Entre enero y mayo de 2013 se recibieron un total de 250 cuestionarios válidos completados por docentes de toda

34. Este sitio web ha tenido, hasta la fecha de publicación de este libro, un total de 10807 visitas.

35. Se desestimaron los cuestionarios que no estaban completados en su totalidad.

España y 3.236 cuestionarios válidos completados por alumnado<sup>35</sup>. Como se ha señalado ya en otros momentos de este informe, esta muestra no puede en ningún caso considerarse estadísticamente representativa ni del conjunto del profesorado ni del conjunto del alumnado en España, ya que no se ha seguido ninguna técnica de muestreo probabilística o de cuotas en la selección de la muestra. Por limitaciones presupuestarias, sólo se ha podido acceder a aquellos y aquellas docentes que han querido colaborar en la investigación y aquellos centros que han decidido distribuir el cuestionario entre su alumnado. De cualquier modo, al comparar nuestros resultados con estudios semejantes realizados a nivel internacional (citados en el capítulo 2) o con otros estudios realizados en nuestro país, comprobamos que son similares a los de esta investigación, lo que nos hace corroborar el interés de los mismos. Estimamos, en todo caso, que las conclusiones que se presentan aquí pueden ser relevantes no sólo para visibilizar la situación de la diversidad sexual en los centros estudiados, sino para dar claves que puedan iluminar determinadas políticas de centro e institucionales respecto a esta cuestión.

Entre el profesorado, como ya se indicó, nos encontramos con una muestra de personas que además de presentar mayoritariamente ciertas variables sociales (como su posicionamiento personal ante la religión o su ideología política) comparte una cierta sensibilidad ante la diversidad sexual. Respecto al alumnado, podemos encontrar una mayor variedad ya que han rellenado los cuestionarios aquellos a quienes sus profesores y profesoras se lo han pasado en sus clases. En este sentido, algunos centros destacan por la alta participación en este estudio:

- **IES Juan de la Cierva de Madrid**  
(10 docentes y 866 estudiantes).
- **Colegio Lourdes, primaria y secundaria, de Madrid**  
(30 docentes y 397 estudiantes).
- **IES Amurga de Gran Canaria**  
(26 docentes y 343 estudiantes).
- **IES Cabo Blanco de Tenerife**  
(12 docentes y 310 estudiantes).
- **IES Carmen Martín Gaité de Madrid**  
(6 docentes y 267 estudiantes).
- **IES Las Breñas de La Palma**  
(4 docentes y 146 estudiantes).
- **IES Virgen de la Paz de Madrid**  
(15 docentes y 112 estudiantes).
- **CEIP Valdés Leal de Sevilla**  
(11 docentes).

Además, se han realizado 11 entrevistas a profesorado, alumnado y familiares recogiendo sus experiencias relativas a la diversidad sexual y familiar en las aulas. Con este material se ha producido diverso material audiovisual complementario, presentado como apartado final de esta publicación.

## **10 MATERIAL AUDIOVISUAL COMPLEMENTARIO**

### **DIVERSIDAD SEXUAL Y CONVIVENCIA: UNA OPORTUNIDAD EDUCATIVA (18 min.)**

Gracias al material cualitativo producido durante la investigación y como complemento audiovisual de esta publicación, se ha realizado un vídeo documental de 18 minutos donde hemos recogido experiencias de buenas prácticas en el respeto a la diversidad sexual en los centros educativos.

[https://youtu.be/mPxo-\\_cRtgg](https://youtu.be/mPxo-_cRtgg)

### **DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (3 min.)**

Además, para facilitar la difusión de los resultados de este proyecto, se ha realizado un video animado de 3 minutos de duración en el que se exponen las principales conclusiones y se invita a acceder al resto de material producido.

<https://youtu.be/0dtbHwS94C0>

### **JÓVENES Y DIVERSIDAD SEXUAL: TRANSFORMANDO EL PRESENTE, CONSTRUYENDO EL FUTURO (15 min.)**

Finalmente, en una segunda y última fase de este proyecto, hemos llevado a cabo un vídeo documental donde a lo largo de 15 minutos, jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y asexuales relatan sus experiencias y estrategias al haber decidido ser visibles y apostar por el respeto a la diversidad sexual en diversos ámbitos de su vida (educación, familia, internet, amistades, etc.).

<https://youtu.be/SySWkIDw6Vk>



diversidad y convivencia  
en los centros educativos  
2015

CONTACTO

[diversidadyconvivencia@gmail.com](mailto:diversidadyconvivencia@gmail.com)  
[ginadyc@gmail.com](mailto:ginadyc@gmail.com)

REALIZADO POR



CON LA COLABORACIÓN DE

