



Farapi

RAINBOW

Rights Against INtolerance:
Building an Open-minded World

Índice de contenido

A MODO DE INTRODUCCIÓN 0.1.....	4
HOMOFOGIA EN LA EDUCACIÓN.....	4
Acerca del acoso escolar y del bullying homóforo.....	4
ESTEREOTIPOS, ACTITUDES Y VISIONES HOMÓFOMBAS EN EL AULA	4
EDUCANDO EN LA DIVERSIDAD SEXUAL	5
Abordar la identidad afectivo-sexual en las escuelas.....	5
Hacia una intervención socio-educativa en el entorno	6
Nuevos marcos legales e institucionales que equiparen derechos.....	6
A MODO DE INTRODUCCIÓN 0.2.....	8
PERCEPCIONES, REPRESENTACIONES Y DISCRUSOS SOBRE LGTB EN EL PROFESORADO.....	8
Esteretipos, tópicos e imágenes.....	8
Actitudes y compromisos.....	8
Usos del lenguaje verbal, no verbal... y del silencio	9
Visión sobre el alumnado	9
Representaciones y nociones acerca del bullying	10
EDUCAR EN LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL DIFICULTADES Y POTENCIALIDADES.....	10
Las funciones educativas	10
Curriculum escolar y transversalidad.....	11
Talleres de diversidad.....	12
Políticas y experiencias socio-educativas	13
Materiales y/o soportes educativos.....	13
RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE NUEVOS MATERIALES.....	14

ANEXO 1. Descripción de los centros educativos seleccionados y perfiles de las personas seleccionadas.....	14
ANEXO 2. etapas del sistema educativo	16
A MODO DE INTRODUCCIÓN 0.3.....	16
COMPARTIENDO EL DIAGNÓSTICO.....	16
Homofobia y mantenimiento de roles	16
Más Bullying y mayor “tolerancia” ¿Hacia una normalización de las diferencias?	17
Nuevos tiempos, nuevos enfoques educativos.....	17
Las familias y sus funciones educativas.....	17
El papel imprescindible de la escuela por la diversidad.....	18
CONSENSUANDO VÍAS DE SUPERACIÓN EN LOS ENTORNOS, EN SUS AGENTES.....	19
Los centros educativos.....	19
Las familias y las AMPAS.....	20
Las asociaciones	20
La administración pública.....	21
ACERCA DE LOS MATERIALES.....	21
ANEXO 1. DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	22
BIBLIOGRAFÍA.....	25

A MODO DE INTRODUCCIÓN 0.1

Este apartado se inscribe dentro del proyecto RAINBOW y tiene como propósito ampliar el conocimiento sobre las políticas y las teorías científicas respecto a una temática concreta: los estereotipos sobre la homofobia en la educación.

En primer lugar centraremos el análisis en conocer las particularidades del acoso escolar homofóbico y los estereotipos, visiones y actitudes en los que se apoya. En segundo lugar nos acercaremos a los proyectos y las experiencias que son superadoras de estas discriminaciones y que promueven, así mismo, las identidades sexuales de jóvenes y adolescentes.

Para todo ello nos serviremos de estudios actuales realizados en el Estado español y pondremos especial énfasis en las aportaciones más relevantes realizadas en el contexto vasco.

HOMOFOGIA EN LA EDUCACIÓN

Acerca del acoso escolar y del bullying homófobo

En términos generales, podemos definir **el acoso escolar** como formas de intimidación física, verbal y/o relacional, -tales como agresiones, insultos, amenazas, exclusión, etc.-, que se producen de manera repetitiva en el tiempo, y donde se manifiesta una relación de poder, también dentro del grupo de pares. El acoso escolar no puede considerarse, por lo tanto, ni una mera provocación, ni algo esporádico, ni un hecho aislado. Además, no siempre se tiene en cuenta que parte del acoso en las escuelas corresponde al bullying homofobo, cuyas características concretas no son siempre bien identificadas dentro de la comunidad educativa, y que resulta preciso especificar¹:

El **acoso escolar homofóbico** se caracteriza en que los y las agresoras o “bullies” construyen o perpetúan relaciones desiguales de poder sirviéndose de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo (Platero, 2007, 5). Como ejemplos podemos citar la tan extendida “presunción de heterosexualidad” y la consecuente invisibilidad del profesorado, alumnado y familias homosexuales, bisexuales o transexuales, así como un amplio “horizonte de injurias e insultos” homofobos que ejercen de mecanismos de control para que nadie intente salir de las normas dominantes (Generelo, 2008, 37).

Tal y como apuntan Amparo Villar e Inmaculada Mujica (2009, 50), esta estrecha “vigilancia de género” estructura concepciones patriarcales de la masculinidad en función de la negación, oposición o rechazo a lo femenino, la homosexualidad y la transexualidad. Para los y las adolescentes LGTB (lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) que se encuentran en un momento vital de formaciones y afirmaciones identitarias², esta negación puede tener un efecto

1 Se pueden consultar datos aproximativos del bullying ligado a la homofobia a nivel europeo en Takács, Judit (2006), *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people in Europe* (LGBT). ILGA-Europe and IGLYO, in: <http://www.ilga-europe.org/europe/publications>

2 Según un estudio aparecida en el libro *¿seré gay?*, la generalidad de los y las jóvenes gays y lesbianas viven un periodo de construcción de la identidad que suele prolongarse durante varios años. Un resumen del mismo se puede

inmediato: cuando las imágenes negativas recibidas en las sucesivas etapas de socialización se contradicen con los sentimientos vividos, la búsqueda de pertenencia al grupo de pares puede derivar en el **auto-rechazo y la no auto-aceptación** de su condición. Es más, adolescentes LGTB incluso pueden normalizar las situaciones de acoso y sentirse responsables de las agresiones.

Al hilo de lo señalado, destacar que el bullying homofóbico puede diferenciarse de otras formas de discriminación e intolerancia (racismo, xenofobia, discriminación de clase social, etc.) en cuanto que las personas agredidas suelen carecer del apoyo necesario en el ámbito familiar o de las amistades (Generelo & Pichardo, 2008, 8)³. El **aislamiento del entorno cercano**, sumado a las formas intimidatorias en todos los ámbitos donde transcurre su vida cotidiana⁴, - dentro del aula o en el patio escolar, a la salida de la escuela y en la calle, o por parte de las instituciones y medios de comunicación de masas-, incrementan las dificultades para que la persona agredida supere la situación por sus propios medios.

El aislamiento al que está expuesta la persona afectada puede incrementarse debido a que el bullying homofóbico suele tener un **efecto contagio**: el acoso puede extenderse a otros familiares y amistades, particularmente cuando intervienen en casos de agresión. En general, toda aquella persona que manifieste interés por alguna orientación sexual minoritaria será sospechosa de ser homosexual. Al ser proclive de ser perseguida, acosada o agredida por esta condición, es posible que estas personas dejen de intervenir o tener una actitud favorable en público.

A este respecto, el bullying homófobo resulta también un tipo de discriminación diferente y escurridizo. A veces es difícil incluso identificar a las víctimas y los agresores; otras veces se trata de **una víctima que no quiere ser señalada**. La apuesta en evidencia del motivo puede ser incluso más dolorosa que el propio acoso (Generelo, 2008, 36).

En todos estos sentidos, podemos decir que el acoso homófobo es generalizado y que “nos

consultar en Generelo y Pichardo, 2008, 96-97

3 Según datos orientativos extraídos del estudio cuantitativo realizado en la Comunidad de Madrid con 869 alumnos y alumnas (Generelo & Pichardo, 2008, 76-82), se constata que el alumnado tiene una noción bastante clara de que existe cierta homofobia social, ya que más del 89% piensa que la sociedad en general trata de forma más injusta a los homosexuales y, además, el 74,5% cree que en el instituto reciben un trato más injusto que el resto de compañeros y compañeras. En general, una gran mayoría de chicos y chicas encuestadas piensan que gays y lesbianas deben tener los mismos derechos (81,4%), mientras que el 10,2% cree que no deberían tener los mismos derechos y el 5,6% opina que ser gay o lesbiana no es correcto. El estudio concluye que los y las encuestadas no suelen detectar una situación de homofobia en ellos mismos pero sí cuando se les pregunta a los demás.

Por otra parte, la consideración del trato a las personas homosexuales en el grupo de amigos y amigas es bastante positiva (un 63% opina que se les trata como al resto), así como en la familia: el 23% piensa que se les trata de forma más favorable y el 50,1% que reciben un trato como a los demás; sólo el 19,3% opina que se les trata de forma más injusta en la familia. Estos datos indican que los grandes focos de rechazo detectados por los teóricos de la homofobia, el familiar y el de las amistades, puede que estén cambiando en las nuevas generaciones.

4 El estudio de ISSEI/IVEI (2005, 16-21) basado en una encuesta realizada a 2851 alumnos y alumnas de quinto y sexto curso de Educación Primaria de 88 centros educativos de la CAV, advierte que el bullying se produce sobre todo en el patio del colegio en el caso de primaria (42%) y en la misma aula en el caso de secundaria (36%). Destacan además que son las amistades las que más intervienen ante el maltrato (34,5%), seguido de algún otro chico o chica de la escuela (23,3%), mientras que apenas el 21% opina que el profesorado interviene en caso de agresión. En este sentido, la víctima de acoso escolar habla más con amigos y amigas (46,5%) o con la familia (60%), que con el profesorado (18,4%). Finalmente, llamar la atención de que el 14,3% de alumnado víctima no dice nada a nadie.

encontramos ante un fenómeno complejo que delimita un mosaico de situaciones que, bajo el mismo término, agrupa diversas formas de antipatía, no sólo hacia gays, lesbianas y transexuales sino también hacia el conjunto de individuos a los que se considera como no conformes con la norma heterosexual” (Villar & Mujica, 2009, 49). Dicho de otra manera, el bullying homófobo deja de ser un hecho aislado debido a que es el total de la comunidad educativa la que puede verse afectada: en tanto que la homofobia encierra a las personas en roles de género rígidos y estáticos, pueden verse disminuidas la capacidad creativa del alumnado y las formas de tolerancia y convivencia en los centros educativos.

ESTEREOTIPOS, ACTITUDES Y VISIONES HOMÓFOBAS EN EL AULA

Diferentes estudios que abordan la homofobia en la educación no dudan en señalar que es el desconocimiento y la invisibilización dos de las causas principales de creación y mantenimiento de estereotipos homóforos. Sin embargo, tal y como señala Platero (2007, 12), los y las menores también se encuentran con mundos sobre-mediatizados que no dejan de lanzar imágenes distorsionadas y, en gran medida, contradictorias con la cotidianidad de las personas LGTB.

Por una parte, ahondan en la invisibilización y el desconocimiento los tabúes existentes en la sociedad; el silencio y los miedos de los mayores a abordar estos temas; o la ausencia de la educación sexual en la formación reglada... dando a entender que no es algo lo suficientemente importante para ser enseñado o aprendido en las aulas.

Por otra parte, y en contraste con este silenciamiento social e institucional, aparecen frente al alumnado mundos que están llenos de referencias a la sexualidad y al sexo, por ejemplo, los mundos de las comunicaciones o los de la publicidad. Esta oferta infinita -e indiscriminada- de información está ligada al porno, al consumo y en general, a una visión de la homosexualidad que poco tiene que ver con lo cotidiano (Platero, 2007,12), y que muestran frecuentemente una imagen distorsionada de las personas LGTB. Es importante señalar que estos mundos sobre-mediatizados se están convirtiendo en importantes agencias socializadoras, particularmente entre jóvenes y adolescentes.

Así, ya sea de forma latente o ya sea de forma manifiesta, en las aulas se recrean y mantienen todo tipo de estereotipos, visiones y actitudes. La mayoría son homóforas, mientras algunas de éstas son homofílicas, es decir, visiones de atributos positivos respecto a la homosexualidad. Sin embargo, no hay que perder de vista que ambas son fruto de simplificaciones y prejuicios respecto al amplio colectivo LGTB. Precisamente, un reciente estudio sobre la homofobia en el sistema educativo en la Comunidad de Madrid (Generelo & Pichardo, 2008) recaba algunas de estas actitudes y visiones del alumnado, que bien pueden ser sostenidas por el profesorado, el personal de los centros educativos, o la comunidad en su conjunto:

Estereotipos, visiones y actitudes sobre LGTB

Uso del lenguaje	Utilización de la 3ra persona, que indica la no asunción de opiniones o actitudes homófobas como propias.	“es la sociedad”
	Las chicas se perciben a si mismas más tolerantes, abiertas o protectoras hacia los gays, y menos hacia lesbianas	
	Insultos o gestos de rechazo hacia manifestaciones que consideran poco masculinas o femeninas. Sobre todo expresiones relativas a la plumofobia	“maricón”, “zorra”, “puta”, “me da asco” “tiene pluma”
	Discurso institucional y uso de argumentos religiosos, para apoyar posturas homófobas o para acusar a la iglesia de ser inductoras de estereotipos y acoso a personas LGTB	“anti-moral” “anti-natural”
Esencialización o construcción social	Consideración que es la gente de más edad la que no comprende otros tipos de relaciones distintas, y que es señal de “modernidad” el que esto ya pueda hacerse	“¿nacen o se hacen?”, “desviados”
Categorización de género e idealización	Re-asignación de papeles masculinos a lesbianas y de papeles femeninos a gays	“machorros” “afeminados”
	Asignación arbitraria de oficios y profesiones	“los gays son peluqueros o artistas”
	Asignación arbitraria de atributos diferenciales	“son más cotillas y sensibles”, “se cuidan más”
Estigmatización y miedo al contagio	Ver a la persona LGTB sólo en función de su deseo sexual o acusarle del mismo	“promiscuos”, “viciosos”
	Percibir a LGTB como gentes en los márgenes y relacionadas con enfermedades estigmatizadas	“con VIH/SIDA”, “irresponsable”, “perverso”
	Miedo a que le asignen el estigma LGTB, si defienden o muestran interés por LGTB	
Reclusión o apertura voluntaria	Sostener que son las personas LGTB las que tienen que defenderse mutuamente; imponerles la responsabilidad de la mejora de su situación o confinándoles en el espacio privado	“que no se pongan ellos mismo la etiqueta”

Elaboración propia en base al estudio de la COGAM

Por último, es frecuente que el alumnado emplee **insultos sexistas**, homófobos, sin saber ni cuál es exactamente su significado, ni cuál su posible repercusión. Estas agresiones merecen por lo tanto una atención aparte:

Por una parte, destacar que mientras que los principales insultos contra los alumnos varones van dirigidos a su orientación sexual u “hombría”, las mujeres son penalizadas en su libertad sexual. Nuevamente se observa que “el insulto sirve como mantenimiento de la jerarquía sexual en la que el hombre ha de mantenerse en su posición privilegiada y enfrentada a lo inferior, lo femenino; mientras que la mujer, por descontado, ha de admitir esta situación sin alterarla” (Generelo, 2008, 47)

Por otra parte, llamar la atención sobre el hecho que los centros educativos son proclives a mantener un clima normalizado de insultos y agresiones verbales, y un “horizonte de injurias” por orientación sexual que supone una “agresión dolorosa, paralizante y generadora de angustia a los/las adolescentes que se saben diferentes a la norma sexual” (Generelo, 2008, 21).

Ante todos estos estereotipos, visiones y actitudes, educar en la diversidad sexual en todos los ámbitos educativos, sociales y administrativos constituye una propuesta integral para superar estas formas de discriminación tan extendidas, tal y como explicaremos a continuación.

EDUCANDO EN LA DIVERSIDAD SEXUAL

Abordar la identidad afectivo-sexual en las escuelas

Una rápida mirada al sistema educativo vasco pone de relieve el déficit actual para afrontar todo tipo de estereotipos y manifestaciones homófobos y prevenir el acoso escolar: la diversidad sexual y de género es abordada a partir de los 12 años; la enseñanza primaria no lo tiene integrada en el currículo; y en los institutos existe el programa “Uhin-bare”, el cuál contiene una unidad didáctica relativa a la homosexualidad y el lesbianismo, pero no aborda la transexualidad.

En ocasiones son las propias asociaciones, colectivos y grupos de LGTB las que han propuesto a los centros educativos talleres que abordan estas temáticas: el Centro de Atención a Gays, Lesbianas y Transexuales Aldarte puso en marcha en el año 2003 el proyecto socio-educativo “Diversidad sexual y Nuevas Familias: giza-hezitzaile proiektua” destinado al alumnado entre 6 y 12 años; la Asociación de gays, lesbianas, transexuales y bisexuales Gehitu pone a disposición materiales contra la LGTB fobia para el alumnado y el profesorado de los cuatro cursos de la ESO; el movimiento EHGAM (Euskal Herriko Gay-les Askapen Mugimendua) , una de las pioneras en preparar en los años 1985-86 una unidad didáctica, ofrece los talleres “las caras de la homofobia”.

Respecto al sistema educativo español, Generelo y Pichardo son rotundos al afirmar que “rige la ley del silencio. La invisibilización constituye uno de los principales instrumentos de legitimación de la subordinación y de perpetuación de las desigualdades: no se lucha contra lo que no se ve, lo que no se conoce. Si el problema no se ve es como si no existiera” (2004, 5). A este respecto, una de las medidas más recientes adoptadas por el parlamento español en esta

dirección es la aprobación de la asignatura “educación para la ciudadanía” (Real Decreto 2006), la cual pretende abordar, entre otros muchas materias, contenidos relativos a la diversidad afectivo-sexual y familiar. Además, cabe destacar que esta asignatura está incorporada para todos los ciclos de la Educación Secundaria, pero está diseñada para empezar a impartirse en último ciclo de la Educación Primaria.

Es por todo lo expuesto que abordar la diversidad de afectividades y sexualidades de forma clara y explícita, dándole carta de naturalidad en las escuelas, es una de las primeras medidas más importantes que puede adoptar la comunidad educativa. Dicho de otra manera, reconocer que las orientaciones sexuales, identidades de género, la educación de las emociones, etc. son temas importantes y necesarios, y que, como tales, deben ir estudiándose y enseñándose, también en las aulas.

Para ello, algunos-as autores-as y asociaciones LGTB proponen incorporar en el Curriculum Oficial referencias positivas a la diversidad afectiva, en todos los ciclos educativos y de forma sistemática⁵, a fin de lograr llegar al fondo de las cosas y no quedarse en la superficie, conectándolo con los complejos procesos personales en el que el alumnado puede estar inmerso; e integrarlo en el cuerpo generalizado de conocimientos que imparte el sistema educativo (Villar & Mujica, 2009, 60).

La inclusión en el Curriculum Oficial implica además poder trabajar estos contenidos de forma más sistemática. La educación afectivo-sexual en los centros educativos dejaría así de depender, en gran medida, de la buena voluntad de algunas pocas iniciativas particulares, o de la espontaneidad del profesorado más implicado.

Sin embargo, no siendo suficiente la mera inclusión en el Curriculum Oficial, otra serie de medidas complementarias tienen que ir encaminadas a la superación de situaciones de acoso y a la normalización de las diversas vivencias afectivo-sexuales:

- Incidiendo en los **contenidos que abarquen múltiples matices** en los que se manifiesta la sexualidad, esto es, no reducir la sexualidad a la reproducción, el análisis del cuerpo y los genitales, etc.
- Favoreciendo el **desarrollo de actitudes y habilidades** que valoren la diversidad afectivo-sexual como algo bueno, interesante e importante a defender, y encaminadas a incrementar la autoestima. De la misma manera, evitar producir orientaciones que contemplan roles de género.
- Consensuando **guías de “buenas prácticas”** para afianzar la escuela como espacio donde profesorado, alumnado y personal puedan hacer efectivo lo que sienten, piensan, y desean en el ámbito afectivo-sexual; y así mismo, para tomar medidas contra actitudes de intolerancia, maltrato o exclusión hacia el alumnado, profesorado o personal.

5 El estudio de ISEI/IVEI (2005) advierte que en Euskadi- Comunidad Autónoma Vasca (CAV) se producen casos de bullying en todos los cursos de la educación básica; el índice de bullying sube en los últimos cursos de Primaria y va descendiendo progresivamente en los cuatro primeros cursos de Secundaria (de un índice del 5,51% en 1º ESO hasta el 2,35% en cuarto de la ESO). El punto álgido del bullying en los centros educativos de la CAV es Sexto de Primaria (6,2%) .

- Destinando **recursos y materiales didácticos diferentes y atractivos** al conjunto de la comunidad educativa (profesorado, dirección, personal, alumnado, familias), teniendo en cuenta la edad, las características del grupo, los contextos socio-culturales e idiomáticos, etc.

Hacia una intervención socio-educativa en el entorno

La segunda cuestión que queremos traer a consideración es la creciente apertura social y diversificación de manifestaciones por la que se caracterizan las sociedades contemporáneas, así como la importancia que se les otorgan a la educación y a la convivencia en las mismas. Podemos avanzar, a modo de hipótesis, que la apertura, visibilidad o conocimiento del colectivo LGTB no implica necesariamente un mayor respeto a la diversidad:

Así, mientras que la apertura social lleva a cada vez más adolescentes y jóvenes LGTB a vivir abiertamente su sexualidad, el silencio de estas realidades en el sistema educativo puede derivar en el aumento del acoso escolar homofóbico en los institutos (Generelo & Pichardo, 2004, 5). De la misma manera, si los cambios en el sistema educativo no van acompañados de una apertura social y el reconocimiento de las identidades, es más que probable que perdure la discriminación de jóvenes y adolescentes LGTB fuera de los espacios y tiempos escolares, o una vez superados los ciclos formativos.

Una de las conclusiones que se desprenden de estos análisis es la importancia de tomar medidas apropiadas para gestionar conjuntamente la diversidad; o, dicho de otra manera, la necesidad de crear las condiciones para una comunicación de las diferentes orientaciones sexuales que vaya más allá de la mutua tolerancia formal – o de las formas de tolerancia formalmente aceptadas de sociedades que dicen ser abiertas o plurales. En este sentido, existe un gran consenso en los estudios consultados respecto a la necesidad de intervenir activamente en el conjunto del entorno donde transcurre nuestra cotidianidad.

La idea de **intervención socio-educativa en el entorno** se centra, precisamente, en la transformación integral tanto del centro educativo como de su entorno. Para ello, se asume que todas las personas que habitan un entorno concreto pueden ser educadores y educandos, ya que en la interacción se ejercen ambas funciones al mismo tiempo. La escuela o el instituto, por lo tanto, dejan de ser los únicos agente educativos. Es más, la educación de los y las menores abarca un tiempo escolar, un tiempo familiar, un tiempo libre y, cada vez más, un tiempo mediático o tecnológico. A cada tiempo le corresponde un espacio, y la intervención socio-educativa en el entorno debe promover el “uso educativo” de los diversos espacios. Finalmente, la acción educativa de los agentes sociales debe basarse en el asociacionismo educativo y en la participación” (Koheslan, 2008, 97).

Atender a la diversidad de tiempos y espacios socio-educativos (calle, escuela, casa, etc.), a la multiplicidad de agentes socio-educativos que intervienen en el entorno y sus relaciones (educadores-as sociales, de tiempo libre, familiares, asociacionistas, etc.), y a los recursos necesarios a disponer, pueden ser garantía de superación de la discriminación y convivencia en la diversidad. Algunas de las medidas a adoptar en esa dirección son las siguientes:

- **Acrecentando tiempos y espacios de calidad**, donde poder contactar⁶ y expresar emociones y preocupaciones; transmitir y compartir orientaciones, vivencias o sentimientos. Esto es, pasar de contextos de desconfianza a contextos de confianza que despeje todo tipo de dudas sobre la aceptación de la persona LGTB.
- **Extendiendo la red apoyos**, particularmente el apoyo de referentes cercanos (grupo de pares, familia, profesorado) y la presencia de referentes públicos (personajes históricos, literarios, televisivos, etc.), implicando activamente y coordinando los diferentes agentes socio-educativos, entre las cuales cabe mencionar la administración pública, los centros de educación formal e informal, las familias, los medios de comunicación, las iniciativas de ligadas al ocio y al tiempo libre, las asociaciones LGTB u otras asociaciones culturales, deportivas, etc.
- Superando la presunción de heterosexualidad, aceptar la diversidad afectivo-sexual y familiar, de la orientación sexual y de géneros, - también en edades tempranas-, adoptar una actitud de especial alerta ante los y las menores que muestran una ruptura de roles de género y en su caso, **acompañando o compartiendo situaciones sin llegar por eso a sustituir al adolescente**, más aún en las circunstancias donde contar sólo con el apoyo de las amistades es insuficiente.
- **Destinando todos los recursos necesarios**, subvencionar iniciativas o actividades que fomenten la diversidad y que sean extensibles a jóvenes y adolescentes de cualquier condición, así como financiar otros programas que conecten directamente con jóvenes y adolescentes LGTB; crear materiales dirigidos a satisfacer las necesidades de formación y orientación de los múltiples agentes; favorecer instancias de sensibilización, concientización y formación integral y continuada; promover el análisis y la investigación de estas realidades; etc.

En relación a todos los cambios producidos en el entorno, una mención especial a las asociaciones LGTB. Estas asociaciones tienen una larga trayectoria en crear espacios de calidad y calidez; en implicarse y llevar las reivindicaciones a la calle; y en el caso que nos ocupa, mostrar una especial dedicación y preocupación por el sistema educativo reglado y no reglado, ofreciendo una amplia gama de charlas, talleres, cursos, jornadas y seminarios destinados a cubrir las necesidades de formación y sensibilización, o en hacer llegar estrategias, herramientas y recursos para abordar, y poder vivir más abiertamente, la diversidad afectivo-sexual.

6 En términos generales, se puede seguir hablando de una correspondencia entre el grado de conocimiento de personas homosexuales y la aceptación de la homosexualidad. Según datos orientativos extraídos del estudio cuantitativo realizado en la Comunidad de Madrid con 869 alumnos y alumnas (Generelo & Pichardo, 2008), se constata que los chicos y chicas que afirman conocer a personas homosexuales tienen una puntuación mayor de *sentimiento de comodidad* (el 31,8% dicen hallarse muy cómodos y el 24,2% bastante cómodos) ante los homosexuales que aquellos que han afirmado no conocer a ninguna (dentro de este grupo el 17,4% dicen hallarse muy cómodos y el 20,7% bastante cómodos). Sin embargo, el mismo estudio señala que se da un ligero aumento de la actitud negativa cuando la cercanía a la persona homosexual es mayor que la de amigo o familiar; estos datos pueden reflejar una homofobia interiorizada/rechazo a uno mismo, o una homofobia emocional fuerte “por conocimiento de causa” (ibidem, 60). A este respecto, el alumnado que sí conoce personas homosexuales puntúa más alto en las posiciones extremas: un 55% está muy de acuerdo respecto a las *expresiones de afecto en público* y un 10% está muy en desacuerdo; mientras que los chicos y chicas que dicen no conocer homosexuales en su entorno puntúan en posiciones intermedias (ibidem, 65)

*Nuevos marcos legales e institucionales que equiparen derechos*⁷

Junto con la presencia y participación de personas y colectivos LGTB en diferentes ámbitos sociales, en los últimos años se ha ido consolidando un universo jurídico e institucional que van progresivamente equiparando los derechos de la población. Los debates que han precedido a estas reformas, -no exentas de abierto rechazo por la Iglesia Católica y partidos políticos conservadores-, han propiciado, por su parte, una mayor visibilización de estas realidades.

En concreto, son cuatro las medidas que sientan las bases de un nuevo modelo de derechos para el colectivo LGTB del País Vasco, dos iniciativas institucionales y dos de las leyes que han modificado sustancialmente el régimen jurídico:

- La Ley 2/2003, de 7 de mayo, promulgada por el Parlamento Vasco, **reguladora de las parejas de hecho**. Esta ley, además de reconocer un estatuto jurídico para las parejas homosexuales que se registraran como tales, permite la adopción conjunta por parte de las parejas formadas por dos personas del mismo sexo, con iguales derechos y deberes que las parejas formadas por dos personas de distinto sexo y las parejas unidas por matrimonio. Así mismo, reconoce que la hija o hijo adoptivo o biológico de una de las partes de la pareja tendrá derecho a ser adoptado por la otra parte.
- La Ley 13/2005, de 1 de julio, aprobada por el congreso español, modifica el Código Civil en materia de **derecho a contraer matrimonio**. Esta ley permite que el matrimonio sea celebrado entre personas del mismo o distinto sexo, con plenitud e igualdad de derechos y obligaciones cualquiera que sea su composición. A partir de esta modificación del Código Civil, los efectos del matrimonio, que se mantienen en su integridad respetando la configuración objetiva de la institución, serán únicos en todos los ámbitos con independencia del sexo de los contrayentes; entre otros, tanto los referidos a derechos y prestaciones sociales como la posibilidad de ser parte en procedimientos de adopción. La ley lleva también a cabo una adaptación terminológica de los distintos artículos del Código Civil: las referencias al marido y a la mujer se han sustituido por la mención a los cónyuges o a los consortes, cuya acepción jurídica será la de persona casada con otra, con independencia de que ambas sean del mismo o de distinto sexo.
- El 4 de febrero de 2000 el Pleno del Parlamento Vasco aprueba una Proposición No de Ley en la que insta al Gobierno Vasco a impulsar la puesta en marcha de un Servicio de Información, atención y asesoramiento a lesbianas y gays, y a sus familias y personas allegadas, en colaboración con las Diputaciones y los principales Ayuntamientos vascos. En el año 2002 se pone en marcha el **Servicio de Atención a Gays, Lesbianas y Transexuales** denominado Berdindu! (“Iguala!”), el cual está adscrito a la Dirección de Política Familiar y Comunitaria del Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.
- En el año 2010 el Sistema Vasco de Salud asume la **asistencia sanitaria integral de las personas transexuales**, la que comprende también la cirugía de reasignación sexual, que anteriormente no formaba parte de las prestaciones sanitarias y que actualmente se ofrece por la unidad especializada creada con esta finalidad en el Hospital de Cruces (provincia de

⁷ Para la elaboración de este sub-apartado nos basamos en las anotaciones y sugerencias de la institución del Ararteko (Herriaren defendatzailea/ Defensoría del Pueblo Vasco)

Bizkaia)

Las reformas legales e institucionales mencionadas suponen un gran avance en la equiparación de derechos y deberes del colectivo LGTB. Con todo, pasado ya un tiempo razonable, la Defensoría del Pueblo Vasco- Ararteko apunta que las reformas mencionadas aún plantean lagunas y deficiencias en su aplicación, especialmente por lo que respecta a aspectos registrales concernientes tanto a la cuestión del cambio de sexo legal, como a la inscripción de los hijos e hijas de las parejas homosexuales en el Registro Civil. Además de realizar ajustes administrativos para su plena aplicabilidad, es preciso expulsar del funcionamiento administrativo cualquier rémora del pasado –por más que ésta se circunscriba a una mera formalidad- que excluya o contradiga implícita o explícitamente esta realidad legal.

Respecto a los cambios en el sistema vasco, los nuevos servicios como Berdindu! requieren generalmente un alcance exterior más reseñable. En relación con la atención médica y las prestaciones sanitarias, también es preciso atender a las reivindicaciones de distintos colectivos de personas transexuales, en vías de proporcionar un servicio integral y de calidad.

En definitiva, y tal y como señala el Ararteko, el avance en la extensión y asunción social que sea favorable a los derechos de las personas homosexuales y transexuales, pasa necesariamente por abordar con determinación el desarrollo de una educación consciente de esta realidad, en todos los ámbitos, a todos los niveles, con todos los agentes.

Por último, una de las críticas más agudas a todas estas reformas legales y administrativas proviene de asociaciones vascas de LGTB, las cuales advierten del riesgo de heterosexualizar e institucionalizar las reivindicaciones del colectivo. Más allá de la equiparación de algunos derechos y deberes que pueden considerarse heterosexistas y sistémicas, insisten en la importancia de erradicar el sistema patriarcal y sus valores y manifestaciones heterosexistas y homófobas.

A MODO DE INTRODUCCIÓN 0.2

Este apartado se inscribe dentro del proyecto Rainbow y tiene un doble propósito: por una parte, conocer los discursos y las actitudes de educadores y educadoras sobre las personas LGTB y su realidad; y, por otra parte, conocer las propuestas del profesorado respecto a cómo abordar la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos. Para todo ello acercaremos las principales conclusiones extraídas de diez entrevistas en profundidad realizadas a orientadores y orientadoras, miembros de dirección, y profesorado en general.

En esta segunda fase del proyecto han participado centros educativos públicos y privado-concertados de educación básica (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), del ámbito urbano, semi-urbano y rural de tres provincias vascas (Araba, Bizkaia y Gipuzkoa). A la hora de seleccionar los colegios e institutos se tomaron en cuenta las características sociales, culturales e idiomáticas de los centros educativos y de su entorno. Además, valoramos que algunos de éstos hubiesen realizado talleres relativos a la diversidad afectivo-sexual. En el Anexo 1 recogemos una breve descripción de los centros seleccionados y de las personas entrevistadas.

Tenemos que destacar que, la mayoría de las veces, eran los propios colegios o institutos quienes seleccionaban a las personas a entrevistar, o era el profesorado más interesado el que respondía afirmativamente. En contraste con la apertura y disposición de los centros públicos e ikastolas (tipo de escuela privada-concertada que enseña íntegramente en euskara), en el caso de los dos centros de carácter concertado y religioso que en primera instancia se negaron a participar, relaciones personales nos pusieron en contacto, nuevamente, con el personal del centro más interesado y dispuesto a colaborar.

Consideramos que este hecho puede tener implicaciones directas en los resultados que expondremos a continuación, esto es, en la singular implicación e interés de los profesionales entrevistados, en las críticas al sistema educativo, o en las percepciones y discursos que se desprenden de sus comedidas palabras.

PERCEPCIONES, REPRESENTACIONES Y DISCRUSOS SOBRE LGTB EN EL PROFESORADO

Estereotipos, tópicos e imágenes

Tomando como punto de partida la presunción de heterosexualidad de la comunidad educativa, el profesorado comenta entre sí la posible orientación sexual del alumnado que se sale de la norma. Para ello, los espacios socio-educativos no tan reglados (el patio, los pasillos, los juegos, etc.) son idóneos para el mantenimiento y la reproducción de los roles de género; para observar a los y las menores, deducir su identidad sexual y estereotiparlos. Estos son algunos de los tópicos más comunes entre las personas entrevistadas:

- **Asignación de formas de ser:** muestra de sentimientos o de afectividad en público (ir cogidos de la mano u otras expresiones de cariño); tendencia a juntarse o jugar con las chicas; ser cariñoso o alegre, hablar más, etc.

- **Asignación de aficiones:** chicas que les guste el fútbol y chicos que juegan a la comba o con las muñecas.
- **Asignación de gusto estético y/o artístico:** gusto o práctica de teatro, danza, música y/o lectura; preferencia estética determinada en la ropa (vestidos, pañuelos, pulseras y otros objetos decorativos; colores rosas, chicas que se visten de futbolista); maquillaje.
- **Categorización en base a formas de expresión:** deje de la voz (pronunciación, tonada,...), formas de andar, movimiento de mano, pequeños gestos...

Mientras que estas son las imágenes más repetidas entre el profesorado, no se puede pasar por alto que es *la suma de estereotipos LGTB las que encienden la sospecha sobre otra posible orientación sexual*, y no el desarrollo o la existencia de un rasgo, afición o gusto diferencial concreto. Como dice una de las entrevistadas, “no es sólo que le guste el color rosa, si no que se suman varias cosas” (E-9), esto es, el “tener más pluma o menos pluma” (E-2).

A este respecto, tal y como se puede apreciar en el sumario de tópicos expuesto más arriba, *existen muy diferentes y diversos estereotipos e imágenes sobre gays*, todos ellos cuestionando un modelo rígido de la masculinidad. Precisamente por esta razón, por la mayor aceptación de expresiones de afecto entre las chicas y escasas imágenes de personas lesbianas, éstas suelen ser más invisibles para el profesorado. Mientras tanto, son mínimas o inexistentes las referencias estereotipadas o no estereotipadas a bisexuales y transexuales.

Por otra parte, cabe destacar que no hemos advertido en las percepciones de las personas entrevistadas estereotipos que apuntan a la homosexualidad como algo patológico o ligado a enfermedades, a lo “biológico”, lo “médico”, lo “anti-natural” o lo “anti-moral”.

Actitudes y compromisos

Respecto a la realidad LGTB en los centros educativos, en un principio las personas entrevistadas sitúan todo en el plano de *la normalidad*: en general no aprecian ni reacciones favorables ni reacciones contrarias “extremas”; y las “sospechas” que se ciernen sobre la diferencia no pasan muchas veces de la simple duda. Algunas personas entrevistadas aseguran que desconocen que en el centro haya profesorado LGTB, o simplemente lo niegan, argumentando que todavía no se ha dado un caso notorio, visible, público. Se trata *la diversidad afectivo-sexual como algo excepcional*, lo cual deriva en actitudes y discursos acordes con la presunción universal de la heterosexualidad, el “dejar pasar”, el **actuar “cuando aparece el problema”**, el “si no sale no se trata”.

Estas actitudes se apoyan y se refuerzan en el supuesto **respeto hacia su vida privada**: “de aquí fuera (del colegio)... su vida... (no me importa)” (E-3). Una separación arbitraria entre lo público y lo privado coloca la realidad LGTB en el *terreno de lo privado* y lo íntimo. Así, el despeje de la duda o la confesión abierta de orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual queda formalmente entre tu y yo, y depende de la relación personal que se tenga entre colegas o de la buena relación profesor-alumno.

Entre el profesorado, saben que hay quien vive su homosexualidad con más o menos

“discreción” e incluso “ más escondido”. Reconocen que pueden llegar a sentir incomodidad y entienden que no se “desvistan” ante el alumnado. Otras veces se toma en cuenta el puesto o la función que desempeña para ocultar su orientación. Todas estas opiniones sirven para mostrar **compresión respecto a su invisibilidad** y sostener que “no tienen que dar más explicaciones” (E-10) respecto a su identidad sexual. Buen compañero y profesional, eso es lo que valoran. Un profesor gay entrevistado, sin embargo, nos cuenta su experiencia y se muestra discordante con esta supuesta naturalidad y normalidad:

Para ser agradable y ser agradecido y tener status y ser respetado he tenido que estar luchando mucho y los demás compañeros no lo han hecho. Yo sin embargo sí. Y ya parece que ya no tengo que luchar y no demostrar a nadie nada, pero si he tenido que hacerlo, durante años, hasta con uno mismo, hasta dónde sí, hasta dónde no, qué muestro, cómo hago, no es nada sencillo. Y te preguntan “¿qué, tienes novia?” (...) gestionar eso durante muchos años cuesta. Mucho profesor, si es de la pública, cada vez que le van cambiando (de centro educativo), plantéate esa historia... yo estaría loco, desequilibrado (E-1)

Por otra parte, esta actitud de supuesto respeto a la decisión personal se confunde, a veces, con posiciones más cautas que **abogan por que no se sobre-visualice**. El discurso que acompaña esta actitud se resume en la advertencia “que se muestren... pero no tanto” (E-3) o aquella que reza “que nadie se ponga la etiqueta; yo tampoco me pongo la etiqueta (de heterosexual)” (E-5)... expresiones y actitudes que están muy extendidas entre las personas entrevistadas y que pueden tender a lo que se ha dado en llamar plumofobia (rechazo a la pluma o al amaneramiento en gays).

En la misma dirección, opiniones más extremas optan por **esperar a que defina su identidad sexual**. Esta visión de reclusión o apertura voluntaria de LGTB tiende a sostener que está en sus manos mostrarse o no; que es su responsabilidad mejorar o no su situación; o que es preferible que se defiendan mutuamente... mientras que las personas heterosexuales que muestran estas actitudes se quedan en la cómoda pasividad.

Haiek daukatela beraien burukin lana ez?, ez direla sartzen estereotipo orokor horretan. Eta ordun ulertu nahi dute beraien burua, aber “ni zein naiz”, “zer naiz”... eske eztaikit nola, ze egongo dan buru hotan. Zure burua ulertu ta behin dakizunean zein zean eta nolakoa zean, orduan esan ni holakoa naiz, nahi badezue ondo ta bestela... “Ni holakoa sentitzen naiz” (E-10)

Finalmente, también puede tomarse **la normalidad como signo de naturalidad**, como aquellas actitudes y discursos que abogan por un tratamiento natural de estas realidades en los centros, “no tan estricta o prejuiciosa como en muchos otros lugares fuera de la educación” (E-4), y un uso no tan medido de palabras y expresiones, “sin ser -tan-puristas” (E-4),...

Ta momentu baten adibidez esan genulako umeak pluma zuela, ¡se armó una de dios! ¡Porque el equipo del centro había dicho que el niño tenía pluma! Bueno ¡vamos a ver! ¡El niño tiene pluma y punto pelota! Oraindikan ere miña ematen dit esateak ere ez, “eske bere orientazio sexuala ezator bat goazen...” ez! Goazen... goazen garbi hitzegitera! Osea mutil hori, identifikatzen da askoz ere gehiago emakumeekin, gizona da baño emakumeekin dauka identifikazioa. Eta seguruna bere desiretako bat da emakumea izatea. Baño ezin degu hitza jarri? ¡Osea que es esto! (...) Pues hori ere

egia da eta ezin al da esan, homosexualak beraiek ere esaten dute beraien artean, “que tiene”, “no tiene pluma”, ¡pues sí! ¡Bueno! (E-5)

Un buen ejemplo de todo lo antedicho son las actitudes generalmente pasivas respecto a los insultos que habitualmente se intercambian alumnos y alumnas. En estos casos el profesorado suele medir el alcance del insulto: quién se lo dice a quién y cómo se lo dice, si se dice con la intención de humillar o no. En base a esta **medición arbitraria**, optan por llamar la atención, poner una falta, o simplemente ignorarlo. La opinión general es que no es lo mismo llamar “eres un gay” o “puto gay”; no es lo mismo insultar con un tono más agudo que con uno fuerte, no es lo mismo llamar “puto maricón” cuando significa “hijo de puta”, etc. Hay quien tiene en cuenta que son códigos entre adolescentes, formas propias de comunicarse, o sobre la importancia de ponerlo en contexto...

Es que ezin gara bildurtu... horregaitik hemengo irakasleak ez gara bildurtzen... hay muchas cosas... entramos al trapo... pero es que... claro, kanpotik ikusita hau deskontestualizatuta ay ama! Mira le llamó puto negro, cabrón, y tal... igual son colegas y le ha dicho puto negro, cabrón. ¿Eso ha sido bullying? No. Ulertzen? Claro, si sacas la encuesta de bullying... (barreak) joder... Clarísimo... hola... claro, eman behar diogu daukan garrantzia (E-4)

Usos del lenguaje verbal, no verbal... y del silencio

En general podemos decir que el profesorado no usa e incluso que se cuida de no emplear términos homófobos o sexistas despectivos (maricón, bujarra, bujarrón, puta, atzelari,...). El discurso políticamente correcto incluye el de lo normal (“esto es normal”), el de la igualdad (“todos somos iguales”) y de respeto-tolerancia (“la orientación de cada uno”). No obstante, cuando se refieren a personas LGTB, **no los nombran de forma concreta, precisa o explícita**. En su lugar mencionan a gente que tiene gustos o intereses “no normales”, “diferentes”, “raros”, “un estilo diferente”, “hay algo”, “tiene pinta”, “tiene bastante inclinación”, etc.

Lo que al principio se calificaba de normal o natural, empieza a calificarse de tabú. De hecho, hay cierto consenso a la hora de decir que la sexualidad o la realidad LGTB es tabú en los centros educativos. Y estos tabús aparecen también en las conversaciones que hemos tenido con estos y estas profesionales de la educación: en ocasiones las frases simplemente vienen acompañados de silencios, o no terminan de decir las frases; no denominan u obvian ciertos términos o conceptos, etc. Este silencio o **no-uso del lenguaje** es particularmente llamativo puesto que sugiere que palabras como “gay” o “lesbiana” suscitan miedos, o se asocian con algo negativo, malo, estereotipado. Aún se piensa que son insultos cuando no lo son. Por poner unos ejemplos:

(...) Naturaltasunez ez da hitz egiten. Eta gai honetan ezta. Eta bueno, askotan (umeeek) hartzen dute como un... “uuuuuhhh” badakizu, no? “Alee”...no sé qué...(E-3)

Oso, nire ustez oso azkarra da. Eta orduan eztakit ze maillatan baña konszientea da, zerbait ez dagoela...zerbait eztabillela ondo. (E-9)

“nik uste dut, hain txikitan iñok eztuela ikusi holako... (E-9)

En tercer lugar, mencionar el uso del **lenguaje no verbal**, el de los gestos de repulsa o alejamiento, las miradas de rechazo, las caras de sorpresa... todas ellas suelen ser expresiones de una realidad que no acaba de ser ni abiertamente vivida ni socialmente aceptada.

Visión sobre el alumnado

En este sub-apartado nos centraremos en la visión que tienen los y las profesionales de la educación respecto a las imágenes, actitudes y lenguaje del alumnado sobre personas LGTB. Todas estas opiniones son relevantes en tanto desvelan nuevos estereotipos y actitudes de los propios docentes, o refuerzan las que acabamos de citar.

Respecto a cómo vive el menor la sexualidad tomando en cuenta la edad, el discurso del profesorado oscila entre la consideración de una infancia asexual a una infancia que vive las cosas de forma natural, incluso de forma “inocente” (“no son conscientes”); y de una adolescencia indecisa o “confundida” a una adolescencia más abierta y tolerante que las personas adultas (familias, profesores-as, etc.). Entre una y otra se pueden observar diferentes matices:

En la primera vertiente del discurso está presente la idea de que el alumnado no es lo suficiente maduro y que esta **confusión identitaria momentánea se resolverá con el tiempo**, particularmente cuando se vuelvan activamente sexuales. Además de *reducir la sexualidad a las prácticas sexuales, se presupone que el alumnado que genera sospechas respecto a su orientación sexual tiene una identidad inconclusa, no definida*, mientras que se sobre-entiende que el resto del alumnado sí tiene una identidad heterosexual definida, inamovible.

La segunda vertiente del discurso **confunde la homofobia con la tradición y la apertura de la juventud con la modernidad**. En este caso se suelen confundir las concepciones más aperturistas como algo innato a los y las menores. Mientras tanto, consideran que es más probable que aquel alumno o aquella alumna que lleve la etiqueta desde educación infantil, la siga llevando durante toda la trayectoria y que se haga con el tiempo cada vez más presente, más notoria.

Respecto a las actitudes hacia la sexualidad tomando en cuenta el sexo del alumnado, es interesante apuntar que algunas profesoras **opinan que los chicos son más abiertos que las chicas**: los primeros lo ven como algo bueno, y las segundas como algo sucio. “¡Jo, ¡qué asco!”, “¡qué guarrada!” (E-8), son algunas expresiones empleadas por ellas, acompañadas por reacciones de inhibirse y no hablar. Además, las alumnas suelen reducir la sexualidad a la reproducción, hecho que el profesorado interpreta por los cambios hormonales y físicos (la regla o menstruación) que están atravesando, como si de algo biológico se tratase. Se olvida, con demasiada regularidad, que son los roles de género los que siguen alimentando la imagen de una mujer limitada a satisfacer los deseos sexuales y reproductivos del hombre.

En otras aulas no se perciben mayores diferencias, aunque siempre hay alguien que expresa desconfianza, siente nerviosismo, se inhibe, se pone rojo, calla, “se ponen tontos” (reírse tontamente), intentan no mirar al profesor o profesora, se tapan la cabeza, etc... En el caso hipotético que una alumna dijese que es lesbiana, también hablan de que la clase se vería alterada o alborotada.

Con todo, las personas entrevistadas sostienen que el alumnado tiene curiosidad e interés por los

temas relativos a la identidad afectivo- sexual. Curiosamente hemos recogido diferentes testimonios que apuntan a que gran parte del alumnado **desconoce o no sabe lo que es la heterosexualidad**, pero sí tienen nociones de lo que puede significar la homosexualidad.

Además de que el desconocimiento es grande en todos los casos, el profesorado indica que existen **contradicciones manifiestas** entre lo que el alumnado dice y hace: las aparentes muestras de aceptación y tolerancia hacia la homosexualidad no impiden que inmediatamente se produzcan agresiones e insultos homófobos y, sobre todo, comportamientos sexistas con modelos rígidos de masculinidad y feminidad asumidos por los chicos y aceptadas por las chicas. Dudan de que realmente interioricen contenidos y habilidades, por lo que se preguntan, -con ciertos aires de resignación-, “¿cuánto queda de eso?”. Y se responden: “Supongo que poco. Yo creo que al día siguiente ya les da igual” (E-2).

Representaciones y nociones acerca del bullying

Las personas entrevistadas identifican el bullying, miden el grado de acoso, evalúan su repercusión en la persona agredida, y definen los pasos a seguir de muy diferente manera. Todas estas representaciones y actuaciones en casos de acoso arrojan más luz a los estereotipos que manejan entorno a las personas y realidades LGTB.

Algunas veces consideran que la víctima de acoso escolar lo suele ser **por “diferente”** y, en concreto, por mostrarse débil física, psicológica o emocionalmente (por ejemplo, por timidez); por tener algún rasgo físico que sobresalga (“gordo”, “tetas grandes”, “enano”, “narigón”, “feo”, etc.), por una estética particular (llevar gafas,...), formas de gesticular o de decir. Como causa y efecto, por tener dificultades en el aprendizaje, para relacionarse, para integrarse, etc.

Otras veces el bullying se identifica **por las demostraciones de fortaleza** de la persona agredida que, en concreto, llama la atención, molesta y/o provoca al resto del alumnado. Cuando se considera que la personada acosada también agrede, es más difícil identificar los casos de bullying y distinguir los casos de abusos de los de acoso: generalmente están muy integrados dentro de su propia aula (“estoy muy aceptado”, “estoy con las guays”, me tratan “como un rey”, E-3), pero las agresiones o abusos provienen de los y las mayores de cursos superiores.

Además, también hemos recogido ciertas condiciones y situaciones donde, -aún saltándose los roles de género-, consideran que **no hay bullying**: se valora positivamente la habilidad en la práctica deportiva (chicas que les guste y sepan jugar a fútbol), sacar buenas notas o ser inteligentes, mostrar gran personalidad (ser discretos y reservados, o seguros de sí mismos), tener intereses propios. Parte del profesorado opina que los alumnos y las alumnas que muestran abiertamente su orientación (homo)sexual son “valientes”, y que teniendo **alta autoestima y con apoyo familiar**, saldrán adelante.

A este respecto, hay que tener en cuenta que la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de cambios cognitivos, afectivos, relacionales y fisiológicos importantes; una etapa de experimentación, definición y afirmación identitaria intensa. Entre todos estos cambios **los casos de bullying pueden ser más frecuentes en la adolescencia** que en otras etapas vitales: se incrementa el acoso hacia la persona que ha sido discriminada durante toda la trayectoria

escolar; o se aparta de ciertos espacios y conversaciones a gentes que hasta entonces habían sido aceptadas en el grupo de pares, como por ejemplo, la chica que ya no es admitida para jugar al fútbol, el chico que es rechazado de las conversaciones “de chicas”, etc. Ante estas situaciones, parte del profesorado opina que es el propio alumnado LGTB quien “se invisibilizan (...) a sobrevivir a pasar el invierno, hasta que florezca una primavera más agradable” (E-1).

Dado que la adolescencia es un periodo crítico también para el bullying, hay unanimidad en señalar que la prevención debe empezar mucho antes. Además, cabe destacar que numerosas personas entrevistadas critican una desmedida muestra de afectividad en los centros educativos y abogan por **poner límites a tamaña expresividad**. En lo que al alumnado LGTB respecta, que se muestren “pero que no se le note mucho” (E-3); que respondan, pero sin excederse.

No se les escapa que el centro escolar puede llegar a ser un medio hostil o violento, y “el que es chula o chulo y dice “a mi no me miras así”, pues ya con ese no se mete nadie” (E-6). **Las relaciones y los códigos entre pares no son siempre entendidas** por los adultos y, por lo tanto, los adultos no siempre tienen que intervenir en los asuntos de los menores. Opinan que el riesgo de malinterpretar un simple enfado entre iguales con casos de bullying puede tener consecuencias negativas incalculables, sobre todo, cuando padres y madres aterrorizados y siempre alerta del acoso interfieren sin gran motivo. Los insultos y las agresiones siempre han estado presentes en los centros, y seguirán estando, aunque esta vez con mayor repercusión mediática y alarma social. En ocasiones son las familias del agresor o agresora las más preocupadas por el acoso, bien para que la cosa no llegue a más, bien por el “qué dirán” (E-10)

Una idea sobresale en el fondo: que los códigos adolescentes no se pueden interpretar con parámetros adultos, y que hay que tener en cuenta el contexto donde se producen estas relaciones. De ahí la **ineficacia de ciertos protocolos**, demasiado generales y sistemáticos (se menciona el protocolo de convivencia del Gobierno Vasco); que no toman en cuenta el funcionamiento de los centros y sus carencias, ni se detienen ni especifican el tipo de acoso, las personas agredidas y agresoras, las familias y su entorno social, etc.

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL DIFICULTADES Y POTENCIALIDADES

Las funciones educativas

La comunidad educativa y sus funciones han cambiado significativamente en los últimos años. A veces los cambios los provoca la propia escuela, y otras veces son los cambios en la sociedad los que mayor impacto tienen en las funciones y agendas educativas de los centros.

Respecto a la realidad LGTB, las personas entrevistadas opinan que hay mayor apertura y tolerancia, pero aun hoy con límites muy visibles. Las cosas han cambiado, pero no lo suficiente, y en el camino han aparecido nuevas realidades, problemáticas que requieren ser abordadas con urgencia, y agentes para los cuales no siempre hay una respuesta dada de antemano. Estos son algunos de los cambios más destacables que mencionan en relación al tema que nos ocupa:

- **Mayor diversidad familiar.** Familias LGTB y/o otras familias emergentes: padres y madres

solteras, divorciadas y viudas; segundos matrimonios, familias mono-parentales, familias que adoptan; alumnado migrante “sin papeles” o bajo tutelaje,...

- **Incremento de la inmigración extra-comunitaria.** Familias y alumnado de procedencias culturales, sociales e idiomáticas diversas y necesidades socio-económicas, educativas y relacionales específicas.
- **Re-valorización del cuerpo y la estética.** La importancia de la apariencia, que incluye el cuidado y la expresividad corporal, y las cada vez más tempranas relaciones sexuales.
- **Influencia de medios de comunicación y las nuevas tecnologías,** tanto en adolescentes como en adultos (familias, profesorado, etc.). En contraste, pérdida de referencialidad de la religión, en este caso, de la religión católica.
- **Involución respecto a los roles de género,** que se refleja en el mantenimiento de obligaciones, responsabilidades y exigencias hacia las mujeres en casa, trabajo y escuela (por ejemplo, mayor exigencia en las tareas académicas); reproducción de la división del trabajo por razón de sexo (en este caso, alta presencia de docentes, directoras y orientadoras mujeres), etc.

Temas como la diversidad familiar y la sexualidad son importantes para las personas entrevistadas, pero en todos los casos **la homofobia o la realidad de LGTB no son temas prioritarios.** Hoy por hoy, tampoco consideran al colectivo LGTB como un grupo de riesgo. Además, hay discrepancias respecto a si deben ser o no temas a tratar de forma específica, o si en los colegios e institutos se debieran abordar todas las materias y cumplir con todas las funciones educativas...

A este respecto, hay unanimidad a la hora de señalar que los centros ya están **saturados de funciones educativas** y que faltan recursos materiales, temporales y humanos.. “Tenemos muchos frentes abiertos”, “tenemos la sensación de que no llegamos”, “parece que todo cae sobre la escuela” son expresiones comúnmente utilizadas por el conjunto del profesorado. No falta quien se lamente e ironice respecto a estas funciones “extras”:

Askotan da ...hori ikastetxean “venga”, ”toma”... eta guri dena. Eta azkenean... azkenean askotan ez dugu denborarik dena egiteko guk. Zeren eta elikadura guri dagokigu, bide heziketa guri dagokigu eee....ez dakit, sexualitatea ere bai.... bainan etxean ere hitz egin behar dute ere beraiekin eee... eta gauza asko ez? Balore batzuk... guk bakarrik hori guztia... (E-8)

Como respuesta a lo antedicho, aparece la necesidad de incrementar y/o fortalecer otras agencias y agentes socio-educativos con los que compartir estas funciones. En este sentido, se mira a **la familia como primer y -más importante- agente socializador.** Además, los profesionales de la educación consideran que hay pocas maneras de contrarrestar las visiones y actitudes interiorizadas en el hogar, -particularmente aquellos mensajes reaccionarios. Con el fin de que los valores, contenidos y habilidades puedan verse reforzados en unos y otros espacios socio-educativos, tanto en casa como en la escuela, se requiere apostar por la co-responsabilidad y por abrir cauces para la activa colaboración de las familias.

Cuando se tratan temas relativos a la diversidad afectivo-sexual hay que tener en cuenta que parte del profesorado prefiere que las familias no se inmiscuyan en el día a día de la escuela. Dicen que tienen que “andar con cuidado” (E-7), que sufren “presiones” (E-4), y que incluso ocultan que tratan estos temas (E-5). Queremos señalar dos casos en los que **la heteronormatividad dificulta las relaciones escuela-familia**:

El primero caso es el de las escuelas con alto porcentaje de alumnado migrante y/o de procedencia diversa (E-4 y E-6), donde los estereotipos y generalizaciones se confunden y se refuerzan: considerar que tienen otros intereses inmediatos y otras necesidades más urgentes (“beraien munduan sartuta eta beraiek nahi dutena da ikaslea etortzea hona, jaleotan ez sartzea”, E-4); asegurar que estas familias son más cerradas o “menos tolerantes” y, en general, viven y expresan la sexualidad y los roles de género de manera diferente; escasa relación y/o implicación con la escuela, lo que puede dificultar el trato con el personal del centro (todavía más, si la directora u orientadora del centro educativo es una mujer); en definitiva, sostener que temas como la homosexualidad “les queda lejos” (E-10), o dicho de otra manera, **confundir la homosexualidad con occidentalidad** y ésta, con hombre, blanco, de clase media.

El segundo caso es el de las escuelas situadas en ámbitos rurales o semi-rurales (E-10), donde el ayuntamiento, la iglesia y la población ejercen mayor presión. La postura del centro es clara respecto a la diversidad afectivo-sexual: dentro del centro sí, pero que no trascienda al exterior. Las distancias se (re)producen por ambas partes: para el profesorado la vida rural y las gentes del caserío “son los más peligrosos!!, los más brutos, oso itxik, oso harreman gutxi dute errealitatearekin, los más machos” (E-10). Nuevamente está presente la tan extendida idea de que **la homosexualidad se corresponde con la vida urbana y moderna**.

Estos estereotipos y actitudes no están restringidos a los fenómenos migratorios o rurales. En los otros centros que hemos podido conocer **las resistencias de las familias** a que se aborden temas relativos a la diversidad afectivo-sexual se han hecho visibles. Y son varias las razones para oponerse: miedo, pudor, silencio entre las familias; el predominio de una actitud utilitarista o instrumental respecto a la formación reglada, la cual realza las materias curriculares que puntúan en el expediente; nuevos valores y formas de educar en la familia, dándole más importancia a lo material y menos a lo afectivo, lo cual repercute en la escolaridad y en la relación con los y las docentes, en la educación de los y las menores (menos expresividad, mayores exigencias en aspectos materiales, etc.)...

Así, aunque en un primer momento niegan que padres y madres se opongan, de 10 centros educativos que hemos visitado en otros cinco han aparecido las citadas resistencias o inconvenientes. A continuación resumimos los casos concretos y las respuestas de los centros:

- E-6: la familia se niega a que su hijo trabaje la diversidad afectivo-sexual en el aula. El orientador y la orientadora del centro consideran que “no tenían una postura y unas ideas claras”, que “se habrán despistado”, argumentando que otros hijos de la familia sí hicieron el curso. El centro lo “deja pasar” al tratarse de un “único caso”, algo “anecdótico”, “sin importancia”. Al final mandan al alumno a la biblioteca mientras se imparte el curso.
- E-3: Al hilo de la campaña de prevención y uso del condón “póntelo-pónselo” una familia se

quejo de que iba haber “preservativos por todos los lados”, dando a entender, quizás, la promiscuidad de esa campaña. Las orientadoras dan más información, enfatizando que se trataba de una campaña Gobierno Vasco, es decir, que la idea venía de las instituciones y que contaban con su apoyo. Finalmente siguen adelante con la campaña.

- E-8. Una madre que tiene una hija adoptada se queja ante la dirección del centro: no quiere que se hable de diversidad familiar para que su hija no hiciese en casa preguntas al respecto. Finalmente no se aborda el tema en el aula.
- E-2. Una madre se niega a que su hijo de 12 años trabaje el tema de la sexualidad porque le parece una cosa “turbia” y que a su hijo eso no le interesa. El profesor valora que “el chaval va a entrar en un mar de conflictos” si no va a clase ese día, y responde a la familia que “mira, tú tienes tu punto de vista. Pero de 29 que somos cada uno es de su casa”. Parece que sí aceptan a que haga el taller.
- E- 5. La familia no acepta la orientación sexual o de su hijo de 5 años que verbaliza sus deseos y llama la atención porque él quiere ser chica. Después de sufrir bullying homófobo en el centro se aplica un protocolo por el cual trasladan al alumno a otro centro.

Tal y como se puede apreciar en este sumario las resistencias de las familias se toman muy en cuenta y con frecuencia se opta por acceder a los deseos de éstas y no abordar el problema. Coinciden en que los centros educativos no son espacios donde se exprese abiertamente la identidad sexual -exceptuando algunas profesoras, ciertos orientadores... al que sí acudir-, y que tampoco reciben aquí conocimientos y habilidades suficientes para despejar dudas y temores y desarrollar una identidad afectivo-sexual plena. El profesorado considera que la cuadrilla de amigos y amigas, **el grupo de pares, sigue siendo un espacio relacional más abierto y reclamado.**

Ahora bien. Cuando ni las familias ni las amistades pueden satisfacer las necesidades cognitivas, afectivas y/o relacionales de los y las menores, el centro educativo se erige como espacio privilegiado donde poder oír y compartir las opiniones e interpretaciones distintas; saben que dentro del aula pueden atajar en menor o mayor medida actitudes y discursos homófobos, al tiempo que reconocen la existencia de **un discurso oficial y de un curriculum oculto...**

“Todo normal, políticamente correcto, aunque luego pues eso, el curriculum oculto, pues lleva lo que lleva, cada cual con lo suyo, a su clase, con sus historias” (E.-6)

La implicación del profesorado es muy variable y se puede representar mediante la imagen del abanico: en los extremos, gente muy implicada y gente nada implicada para/con la diversidad afectivo-sexual; en el centro, el profesorado con un compromiso medio, que suele ser la mayoría. También se marcan distancias entre “la vieja escuela” o “los desfasaos” y entre el profesorado joven (E-10), entre el funcionariado y el personal que hace sustituciones. Estos temas se convierten muchas veces en una “patata caliente”. Hay profesores que reconocen que no les hacía “mucho ilusión (...) porque me daba miedo tratar este tema con los chavales, por donde te van a salir, no sé...” (E-2). Y no son los únicos: temas como la inmigración, convivencia, donde la situación socio-económica de las familias y del entorno es grave y afloran otros problemas y preocupaciones...

“Que son homosexuales o no, pues la verdad, cuando llegan nos da exactamente igual, lo que importa es que encuentren un círculo de referencia, que encuentren amigos, que en su clase se sientan acogidos, que el profesorado pueda comunicarse con ellos, ese es (el tema) estrella” (E-6)

Curriculum escolar y transversalidad

La educación afectivo-sexual no está integrada en el curriculum escolar y, por lo tanto, depende de cada profesor y profesora abordarlo o no, de forma transversal, en el ciclo educativo al que corresponda alguna asignatura afín. Aunque no hemos podido profundizar lo suficiente en estos contenidos transversales, es importante señalar que mediante los mismos también se pueden transmitir ideas erróneas o tergiversadas, siendo algunas de éstas producto de estereotipos y prejuicios.

Mientras se estudia la reproducción y los órganos sexuales en la asignatura de “ingurunea” (conocimiento del entorno natural, social y cultural), por ejemplo, de forma complementaria y paralela en horas de tutoría se aborda la sexualidad (E-8, E-5) o se habla de VIH-SIDA o ITS- Infecciones de Transmisión Sexual (E-3). De esta manera, es fácil llegar a **reducir la sexualidad a la reproducción, a prácticas sexuales de riesgo, etc.** En el centro religioso (E-2), por su parte, en las asignaturas de Ciencias Naturales-Biología y Religión se toca el ámbito sexual desde el ámbito moral, en concreto, desde la concepción cristiana de amor al prójimo.

Otras veces, cuando se resaltan en las Tutorías cuestiones como las normas y la convivencia, se intenta extrapolar a todos los niveles, “sea con personas que tienen una orientación sexual diferente o que tienen formas de pensar distintas” (E-6), o a todos los ámbitos: “sexu harremanetarako norberak egiten du nahi duena eta joaten da nahi duenarekin eta hori bai entzuten dutela” (E-8). De esta manera, se puede llegar a **confundir la diversidad sexual con una opción individual cuya aceptación no pasa de la mera tolerancia.** Hemos observado una tendencia similar con muestras de mero respeto hacia la diversidad afectiva o familiar.

En esta misma dirección, como medio de trabajar competencias sociales como el respeto, también está presente la idea de no trabajar la homofobia de forma exclusiva, sino de forma más general e integrada en la asignatura de Ciudadanía (E-6). Desde esta perspectiva, se tiende a **tomar la homofobia como otra forma de discriminación más,** no se recala en la discriminación por razones de sexo; se ahondan en el reconocimiento de los derechos en abstracto, y menos en la aplicación real de esos mismos derechos; que implica cambios en las formas de vivir, sentir, pensar para que sean más abiertas.

Finalmente, cuando en las propias **dinámicas curriculares se establecen roles de género.** Una profesora nos cuenta que, trabajando un ejercicio de la asignatura de Inglés, al grito de “girls, stand up!” se levantaron las chicas y, un día “a ver... “boys stand up” eta bapatean (mutil) batek esan zion besteari... “boys!....stand up!”... eta neska bat zan....” (E-7)

Cabe decir que todas estas tergiversaciones sobre la diversidad afectivo-sexual son más que frecuentes, que las mencionadas son sólo algunas de las que se producen en la cotidianidad de las aulas y que, en la gran mayoría de los casos, se producen de forma inconsciente. De forma explícita, las personas entrevistadas comentan otros inconvenientes de la transversalidad:

- La **falta de un abordaje consciente, sistemático, técnico o concreto**. En lugar de un proyecto común, dispersión de competencias, tratamiento general y superficial de contenidos.
- Al mismo tiempo, la **falta de una perspectiva integral**, ya que sólo se aborda en ciertas asignaturas en algunos ciclos educativos, cuando se entiende que los procesos identitarios son continuados, esto es, que no se detienen en una determinada edad o ciclo académico.
- **Depende de la implicación, sensibilidad, conocimiento o formación del profesorado**, y de los estereotipos o prejuicios que maneje, de cómo viva la sexualidad, etc.
- Emplear la transversalidad **como solucionador de conflictos “al momento”** y no como prevención.

Entre las potencialidades de la transversalidad, destacar:

- La posibilidad de **trabajarlo indistintamente en cualquier curso y en cualquier momento**, al no estar incluido en una secuencia cronológica, y responder así a los intereses e inquietudes del alumnado, incluso antes de que surjan.
- A este respecto, como **herramienta de prevención** ante un conflicto concreto, puntual o cotidiano.
- La posibilidad de tratar estos temas en **el plano teórico y en el plano emocional/afectivo**. Desechar la práctica de “egunon! Gaur emozioen inguruan hitz egingo dugu, eta gero algebra eta gero,.. ”)
- Formalmente, **todo el profesorado está implicado**. Todas las áreas y todos los niveles tienen que trabajar la diversidad afectivo-sexual.

Talleres de diversidad

Como acabamos de ver, la educación afectivo-sexual no está integrada en el curriculum escolar, a veces se trabaja de forma transversal y no siempre de forma satisfactoria. Una de las formas de cubrir estas carencias curriculares son los talleres o actividades relacionadas con la educación afectivo-sexual que se imparten en la mayoría de los centros que hemos conocido.

La mayoría de estos talleres están destinados a la prevención y el anti-bullying aparece de forma explícita o implícita. **La variedad de cursos y talleres** es notable, y entre todos ellos podemos distinguir tres tipos:

- Talleres que tienen una relación directa con el desarrollo afectivo-sexual: educación afectivo-sexual, sentimientos y emociones, empoderamiento, relaciones sexuales, diversidad familiar, igualdad de género, violencia de género, anatomía, fisiología, anticonceptivos, enfermedades venéreas,...
- Talleres que tratan el desarrollo afectivo-sexual indirectamente: valores, normas, respeto, juegos simbólicos o cooperativos, convivencia, cohesión, resolución de conflictos,...

- Otro tipo de sesiones: técnicas de estudio o de habilidades cognitivas; sesiones de orientación profesional o académica (sobre todo en el bachillerato),...

Estos talleres se caracterizan por ser ofertados, organizados y/o impartidos por **agentes externos al centro educativo en horas de tutoría**: servicios de los Ayuntamientos -incluidas empresas subcontratadas-, los Servicios de Apoyo para la innovación en educación Berritzegune, Servicio Vasco de salud Osakidetza, Servicios Sociales, asociaciones LGTB, grupos de padres y madres, u otras organizaciones. Además, este tipo de tutorías tienen la ventaja, -o el gran deficits-, de caracterizarse por ser sesiones más distendidas, y los conocimientos y habilidades a desarrollar son complementarias – aunque también pueden ser sustitutivas- a otras asignaturas curriculares.

Entre las virtudes de estos cursos o talleres, destacar que:

- Al ser **agentes externos al centro y especialistas en la materia** (educadores y educadoras sociales, psicólogas y psicólogos,...), garantizan un clima de confianza y comodidad para compartir experiencias, ideas, dudas. Conocen de antemano las inquietudes de los y las menores y dan una respuesta acertada a sus necesidades con cierta facilidad y soltura.
- **Incrementan la relación escuela-entorno** y la colaboración entre diferentes agencias y agentes.
- Utilizan **materiales didácticos prácticos**, poco convencionales en la educación reglada formal.
- **Incrementan la motivación, atención e implicación del alumnado**

Entre los inconvenientes de estos cursos o talleres, señalar que:

- **El personal del centro no suele involucrarse activamente** en el desarrollo de los talleres. Desconocen su contenido, sus dinámicas, su aplicación. No ayuda a su formación como docente ni a la continuación de su aplicación en el centro una vez finalizado el taller.
- **Las personas especializadas no se erigen como referentes** con una presencia cercana y continuada en los centros. Y es que “no es lo mismo que te eduquen dos, que te eduquen veintidós. Aunque todo el mundo eduque, pero que haya un referente” (E-6)
- Al tener un carácter temporal y definido, se sigue tratando la diversidad afectivo-sexual **en parámetros de excepcionalidad** (“hoy va a venir alguien a hablar de...”)
- Se organizan en base a **prioridades pasajeras y marcan la agenda**. Responden a una situación o preocupación social concreta, y dejan de ser prioritarias cuando desaparecen estas demandas. Se menciona por ejemplo los talleres de VIH-SIDA, que han perdido importancia e intensidad.
- **Depende de los recursos económicos, materiales y humanos** de cada agente en cada momento. Hay centros que no han accedido al taller a causa de los recortes en el presupuesto del ayuntamiento (E-6, E-1)

- En última instancia, **depende de la implicación de la dirección o del servicio de orientación** del centro hacer o no estos talleres.

Políticas y experiencias socio-educativas

Además de intentar abordar la educación afectivo-sexual transversalmente dentro del currículum oficial y desarrollar todo tipo de talleres, cursos o sesiones en horas de tutoría, queremos destacar finalmente la implantación de otras políticas socio-educativas.

Estas experiencias se distinguen de las anteriores en la medida en que implican a gran parte de la comunidad educativa, suelen tener una mayor duración, afrontan los problemas de raíz y tratan de buscar soluciones conjuntas:

- **Formación de los y las agentes socio-educativos:** cursos de las Diputaciones Forales y del Gobierno Vasco dirigidos al profesorado (E-8); talleres de las asociaciones LGTB dirigidos al profesorado, al personal del centro y a las familias (E-1); sesiones concretas con las familias para dar a conocer los contenidos que se trabajan en clase de cara a ser reforzados en casa (E-3); consensuar orientaciones básicas sobre qué hacer y cómo actuar en determinadas situaciones, como por ejemplo, no inmiscuirse si se encuentran a dos niños jugando “a los médicos” en el patio (E-5)
- **Incrementan las relaciones con el entorno:** realizar acciones socio-educativas dinámicas y participativas fuera de los centros educativos como por ejemplo, video-forum en el teatro principal de la localidad (E-8); proyectos de intervención socio-comunitaria, proyectos socio-deportivos y proyectos de co-responsabilidad familiar (E-4)
- **Acciones encaminadas al desarrollo de competencias y de mejora del autoestima del alumnado:** buscar referencias y ejemplos cercanos e ir insertándolos durante el transcurso de la jornada lectiva (E-8); felicitar públicamente al alumnado que rompiendo los roles de género avanza y profundiza en sus intereses, gustos, habilidades (E-5); que sea el propio alumnado el que plantee sus dudas e inquietudes y poder resolverlas conjuntamente (E-10)
- **Políticas concretas de anti-bullying dentro del centro:** puesta en marcha de un protocolo de prevención que consta de una encuesta anónima sobre bullying y que sirve para hacer una radiografía del grupo y poder anticipar problemas de convivencia (E-3); constitución del servicio de mediación compuesto por los y las alumnas del centro con el apoyo del profesorado (E-4 y E-2); hacer que el profesorado lleve un chaleco identificativo en el patio y que realice un seguimiento-vigilancia del alumnado (E-1)
- **Cuidado del lenguaje** en las comunicaciones y relaciones con las familias (invitaciones, matriculaciones,...), no dirigirse al “padre” o la “madre” y sí a las “estimadas familias” (E-5)
- **Destinar recursos a los centros** para poder llevar a cabo proyectos de inter-culturalidad dentro del aula, poner en marcha aulas-permanentes (E-4), departamentos de orientación,...

Materiales y/o soportes educativos

Respecto al acceso y uso de los materiales y/o soportes educativos en los centros, hemos encontrado dos extremos bien diferenciados: profesionales que tienen abundante material y profesionales que carecen de la misma; profesores y profesoras que lo quieren todo hecho, esto es, guías básicas que expliquen de forma sencilla o esquemática qué tiene que saber el alumnado y cómo lo van a aprender; o docentes que prefieren guías abiertas, de manera que puedan poner ejemplos o experiencias cercanas, propias, etc.

Hay centros que elaboran su propio material, en base a lo que han ido trabajando durante años. Y hay quien señala que los temas a tratar depende si existe o no material para trabajarlo, faltando sobre todo materiales diversos en euskara. En última instancia, el trabajo docente está condicionado por los recursos existentes y por la implicación del profesorado.

Respecto a los personajes históricos, científicos o artistas LGTB, hay unanimidad en señalar que no aparecen en los libros de texto o que no se señala su condición de LGTB. Uno de los profesores alerta que hay que tener cuidado con esta cuestión, dado que a veces “ni siquiera viene a cuento” -cuando no aporta a ese aspecto concreto de su vida o al hecho concreto-, o en ese momento histórico la palabra gay no existía, o que quizá no sean buenas referencias, ya que algunos viven o vivían la identidad afectivo-sexual con miedos y tormentos. En el fondo sobresale otra idea: que todos los materiales y soportes deben estar enmarcados dentro del curriculum oficial:

Cervantes está claro que también escribe algunas cosas, pero no aparece por ningún lado. Leonardo da Vinci estuvo encausado en algunos juicios por homosexualidad, pero vemos la última cena y no lo vamos a nombrar. Y Miguel Ángel, un homosexual atormentado como los que más y cuándo lo sacas, ¿con qué derecho? Y muchos personajes que lo han sido y tampoco sale todo documentado, entonces te estás metiendo en unos temas e historias, que yo cuando lo suelto lo hago porque me apetece, porque también creo que tienen que escuchar una cosa de estas, pero ¿por qué tengo que ser yo, porque soy gay, soy activista? Tampoco tengo por qué (...) (E-1)

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE NUEVOS MATERIALES

Tomando en cuenta las percepciones, representaciones y discursos sobre LGTB y las dificultades y potencialidades para educar en la diversidad afectivo-sexual expuestas a lo largo de este trabajo, queremos terminar trasladando algunas sugerencias para la elaboración de nuevos materiales educativos. Las características generales de los mismos dichos serían...:

- **Materiales que aborden los múltiples matices de la diversidad afectivo-sexual**, intentado no agotarlos en demandas sociales momentáneas o temas actuales pasajeros (el VIH antes, la diversidad familiar hoy), y acercando inquietudes que tengan una relación *directa* con la educación afectivo-sexual (educación emocional, empoderamiento, etc.), una *relación indirecta* (convivencia, respeto, etc.) o una *función orientativa* (profesiones y oficios,...), que hagan referencia tanto a realidades LGTB como a realidades heterosexuales.
- **Materiales destinados a todas las etapas y todos los ciclos educativos**, desde la educación infantil hasta Bachiller, que vaya acompañando a los variables procesos

identitarios afectivo-sexuales del alumnado, entiendo las orientaciones, relaciones y/o prácticas sexuales como algo no definido, cambiante.

- **Materiales que atiendan a las formas de comunicarse del alumnado**, a sus ritmos, sus códigos y sus lenguajes.
- **Material dinámico y participativo**, destinados a incrementar y/o fortalecer las competencias, capacidades y la autoestima del conjunto del alumnado (y no sólo del alumnado LGTB) en materia afectivo-sexual.
- **Material destinado a todo el alumnado por edad, clase social, género, sexo, procedencia-adscripción nacional, religioso...** superando los sistemas de género y los modelos rígidos de masculinidad/femenidad, y de-construyendo el esquema hetero-normativo por el cuál se confunde la homosexualidad con “occidentalidad”.
- **Materiales que atiendan la especificidad del centro educativo y su entorno**, por ejemplo, el situaciones donde son frecuentes los insultos homofobos (Alarde de Irun y Hondarribia, acontecimientos deportivos,...) o abordar los casos de bullying cercanos y hechos público.
- **Materiales y soportes en euskera.**
- **Incluir en los libros de texto referencias y/o menciones a LGTB**, tanto de forma explícita (mencionar en cada caso a autores, científicos, literatos, deportistas...) como de forma latente (por ejemplo, que los ejercicios de matemáticas refieran también a personas LGTB)
- **Crear todo tipo de soportes que visibilicen la realidad LGTB** (póster, recortables, graffitis, etc.), particularmente en rincones estratégicos del centro educativo: patio, pasillos, aulas, baños, vestuarios,...
- **Confeccionar guías destinada a toda la comunidad educativa** (educadores y educadoras escolares, sociales, familiares, deportivos, de tiempo libre; asociaciones e instituciones; familias y grupo de pares...) en diferentes soportes (papel, blog,...), con información práctica y actualizada sobre los recursos materiales, formativos y humanos disponibles.
- **Materiales de uso universitario** para la concientización y formación del futuro profesor y profesora.

ANEXO 1. Descripción de los centros educativos seleccionados y perfiles de las personas seleccionadas

Para la elaboración de la muestra tomamos en cuenta tanto el perfil general de los y las profesionales de la educación así como las principales características de los centros educativos:

Respecto al perfil de las personas a entrevistar, según **el sexo y la función** que desempeña en el centro, en

esta fase del proyecto han colaborado 2 tutoras, 1 tutor, 3 profesoras, 3 profesores, 6 orientadoras, 1 orientador y 2 directoras.

Con la intención de abarcar los diferentes **tipos de centros educativos** del País Vasco, además de seleccionar centros públicos (6 en total), nos acercamos a diferentes realidades de los centros de educación privado-concertados: aquellos centros más elitistas (E-1), centros religiosos (E-2), y experiencias de tipo cooperativo como las ikastolas (E-3, E-7)

Esta tipología responde, en gran medida, a los **modelos lingüístico** vigentes en el sistema educativo vasco: el denominado Modelo A es íntegramente en castellano, con una asignatura de euskera; la enseñanza en el Modelo D es íntegramente en euskera, y se imparte una asignatura de lengua y literatura castellana; el Modelo B es mixto, y unas asignaturas se imparten en castellano y otras en euskera. Además, tomamos un caso de enseñanza en lengua extranjera (E-1).

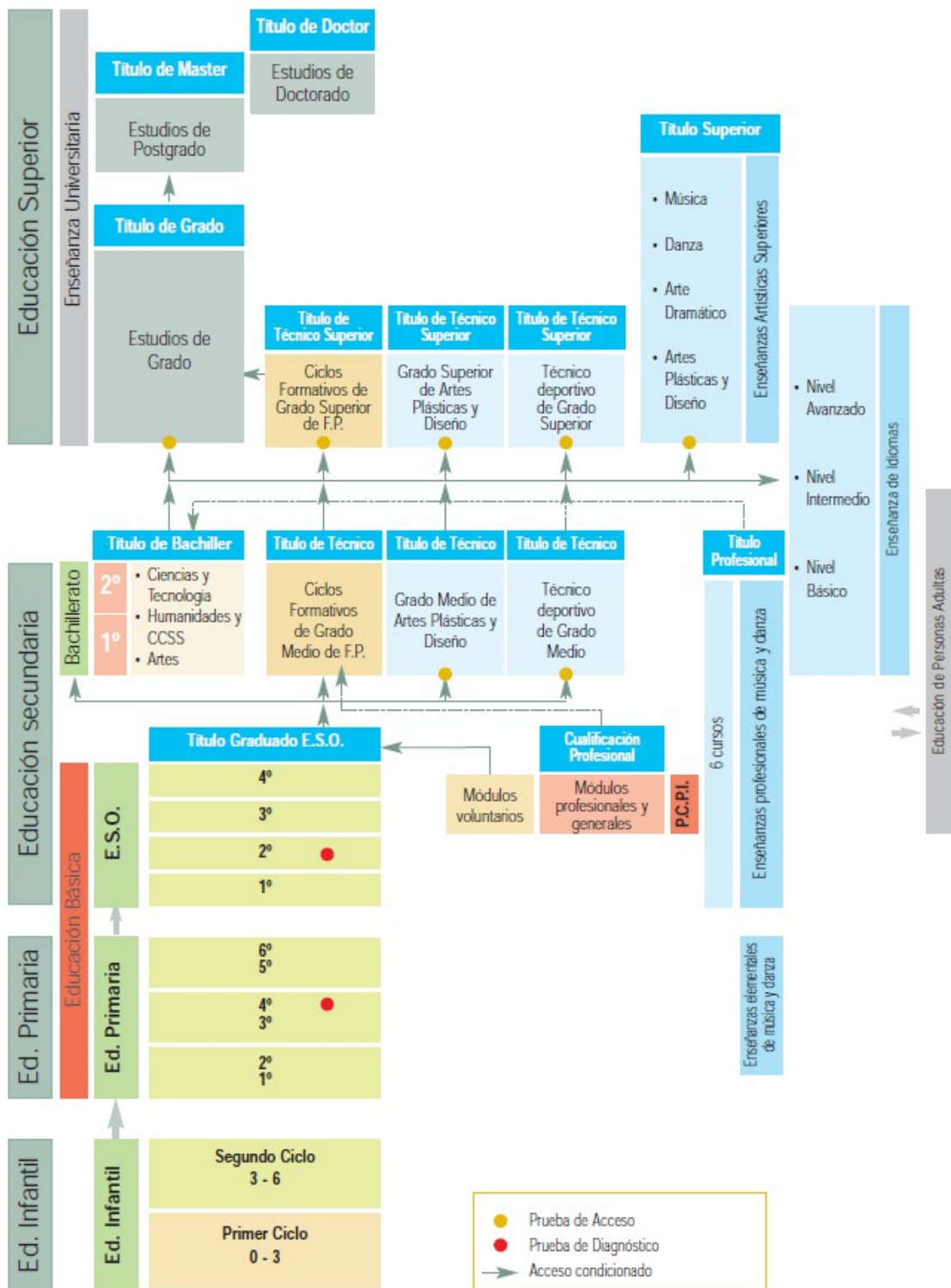
Respecto al **emplazamiento de los centros y de su entorno**, la zona geográfica (tamaño, provincia) y su evolución, seleccionamos centros con alto porcentaje de alumnado migrante (E-4) y que además están emplazados en zonas más afectadas por las crisis socio-económicas (E-6), o bien en barrios socio-económicamente favorecidos (E-1, E-2).

Finalmente, nos interesamos por centros educativos que sí habían hecho algún taller de diversidad afectivo-sexual (todos excepto E-10) y por un colegio donde un **caso de bullying** produjo el suicidio de un joven de 14 años (E-8). En el transcurso de este proyecto encontramos otros casos de acoso escolar reconocido por la persona entrevistada (E3, E-5, E-7 y E-9), uno de ellos de bullying homóforo (E-6)

<i>Nº</i>	<i>Zona</i>	<i>Provincia</i>	<i>Tipo</i>	<i>Modelo</i>	<i>Personas entrevistadas</i>	<i>Sexo</i>
<i>E-1</i>	Capital provincia	Gipuzkoa	Concertado	A e inglés	a) Tutor en 2º de la ESO	M
<i>E-2</i>	Capital provincia	Bizkaia	Concertado	A, B y D -Religioso	b) Profesor de religión en ESO c) Profesor en 4to de la ESO d) Profesora den 2do de Bachiller e) Profesora en 2do de Bachiller f) Profesor en ESO	M M F F M
<i>E-3</i>	Capital provincia	Araba	Ikastola	D	g) Orientadora	F
<i>E-4</i>	Capital provincia	Araba	Pública	A	h) Orientadora	F
<i>E-5</i>	Periferia capital de provincia	Gipuzkoa	Pública	D	i) Directora j) Orientadora	F F
<i>E-6</i>	Ciudad- grande	Bizkaia	Pública	A, B, D (en ESO) A (en Bachiller)	k) Orientadora l) Orientador	F M
<i>E-7</i>	Ciudad- mediana	Bizkaia	Ikastola	D	m) Orientadora	F

					n) Profesora en ESO	M
<i>E-8</i>	Ciudad- mediana	Gipuzkoa	Pública	D	o) Tutora en 6to de Educación Primaria	M
<i>E-9</i>	Ciudad-pequeña	Bizkaia	Pública	D	p) Tutora en 2do de Educación Primaria	M
<i>E-10</i>	Rural	Gipuzkoa	Pública	D	q) Directora r) Orientadora	

ANEXO 2. etapas del sistema educativo



Fuente: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net

A MODO DE INTRODUCCIÓN 0.3

Este apartado se inscribe dentro del proyecto Rainbow y tiene tres propósitos. En primer lugar, compartir el diagnóstico realizado sobre el bullying y la homofobia en la educación y recabar las aportaciones de aquellas agencias que tienen una amplia incidencia en el entorno social de los y las menores. En segundo lugar, analizar las vías más apropiadas para acercar estas problemáticas a las escuelas y buscar alianzas para su materialización. Y, finalmente, conocer sus opiniones sobre el tipo de material educativo más apropiado para abordar la diversidad afectivo-sexual.

Para todo ello acercaremos las principales conclusiones extraídas de tres grupos de discusión con diferentes agencias y agentes. En concreto, han participado de esta tercera fase del proyecto profesorado de educación infantil, primaria y secundaria; padres, madres y asociaciones de familias (AMPA); asociaciones LGTB; colectivos y grupos educativos, sociales y políticos de todo tipo; y diferentes instancias de la administración educativa pública vasca. En el Anexo 1 recogemos una breve descripción de los Focus Groups (FG) y de las personas participantes en tres sesiones realizadas en tres capitales del País Vasco (Vitoria-Gasteiz, Bilbao y Donostia-San Sebastián)

COMPARTIENDO EL DIAGNÓSTICO

Homofobia y mantenimiento de roles

Uno de los primeros debates que se generan en los grupos se centra en la vigencia de los roles de género. Teniendo en cuenta que no es un aspecto que se ha mencionado de forma explícita en la presentación del diagnóstico, estas reflexiones grupales dan más relevancia, si cabe, a las relaciones entre la homofobia y el sexismo.

Se pone sobre la mesa **el modelo hetero-normativo** y la discusión es rica en conceptos. Señalan que venimos de un modelo sexual imperante centrado en lo hetero, donde las sexualidades están demarcadas (FG-Bilbo). También se apunta al modelo falocéntrico (y coitocéntrico), que transmite un modelo de cuerpo sexuado distorsionado para chicos y chicas. El joven de EHGAM sintetiza de la siguiente manera la pre-determinación a la relaciones heterosexuales, modelo éste que enfatiza la dominación del hombre:

“Los chicos son sólo pene, no tienen culo; y las chicas son tetas y culo”, “cuerpo de hombre-penetrador, cuerpo de mujer penetrable-inferior” (FG. Donostia-San Sebastian)

Además de este tipo de distorsiones, existe un amplio consenso en los grupos al señalar que la **sexualidad sigue siendo uno de los grandes tabúes en la sociedad vasca**. Aunque se hable más y más abiertamente de la misma, advierten que no se trata como si de algo serio se tratase. Se habla de la sexualidad bromeando y/o descalificando al diferente (FG. Vitoria-Gasteiz); los insultos como “guarra” o “maricón” están a la orden del día; y jóvenes y adolescentes reproducen esos mismos valores y actitudes, miedos y vergüenzas, de los y las mayores.

En este sentido, el **mantenimiento y/o fortalecimiento de los roles de género** por parte de los y las menores es algo que ocupa y preocupa. Todos los grupos son conscientes de que desde la infancia se van demarcando los gustos (colores rosas para ellas, azules para ellos), las aficiones (deportes, juegos) (FG Vitoria-Gasteiz); los lugares (a la hora de sentarse en el aula, cuando disfrutan del tiempo libre, etc) (FG. Donostia-San Sebastián); lo que está prohibido para las chicas y lo que está permitido para los chicos (FG-Bilbo), todo ello en función del sexo.

En las chicas, se pone en evidencia la cada vez **mayor esclavitud de la imagen a la que se ven sometidas las mujeres** (FG. Donostia-San Sebastián), un modelo rígido de mujer “hermosa, bella, de determinadas medidas, que habla suave”, etc. (FG. Vitoria-Gasteiz). También indican que son más cohibidas. A este respecto, una sexóloga con una rica experiencia en los centros escolares apunta que las alumnas “no saben ni dónde está la vagina; dibujan la sexualidad mediante un pene; no saben gozar de su propia sexualidad” (FG. Donostia-San Sebastián). Otra sexóloga, sin embargo, cuenta que “me he encontrado con chicas líderes y que hablan, esas son “las guarras, zorras, putas”; “las chicas son más abiertas” (FG. Vitoria-Gasteiz). Por su parte, en los talleres “Hablemos De la Homofobia” de la Asociación LGTB Gehitu, también aprecian que los 20 primeros minutos hablan ellas y, cuando se aburren de hablar, toman ellos la palabra (FG. Vitoria-Gasteiz)

Para los chicos, **un ideal estricto de masculinidad** difícil de alcanzar: ser buenos en deporte, ser machos, emplear insultos homófobos y/o sexistas o hablar de sexo para que el resto no piense que “ese es un poco tonto”. Es el grupo de Vitoria-Gasteiz el que pone sobre la mesa esta cuestión con especial énfasis.

- El puzle ha cambiado y muchos hombres están descolados, no encuentran su sitio
- La sexualidad para un tío es como algo importante
- Se les machaca más con este tema
- Los chicos les llueve por todas partes. Se les exige mucho y en muchos momentos están a la defensiva. “Chico-malo; mujer-víctima”

(FG. Vitoria-Gasteiz)

Así, se puede observar que los prototipos se mantienen y en algunos casos se refuerzan. Y son precisamente el mantenimiento de los roles de género, el hetero-sexismo y el machismo los modelos que fortalecen la homofobia. No hay que perder de vista que señalar o perseguir a quien se sale de la norma imperante, y tacharlo de “provocador” (FG. Vitoria-Gasteiz, FG. Bilbo), es una de las manifestaciones de la homofobia y un factor de primer orden del bullying homófobo.

Más Bullying y mayor “tolerancia” ¿Hacia una normalización de las diferencias?

Acabamos de ver la relación que establecen los grupos entre la homofobia y el machismo en un sistema hetero-centrado. Con todo, los tres grupos de debate opinan que hoy en día la situación es significativamente mejor... “¡Por supuesto!”, “¡Nadie te va a decir que está en contra!” (FG.

Vitoria-Gasteiz). Cuando se habla de homosexualidad, saben que las palabras tolerancia y respeto están en boca de todo el mundo. Lo políticamente correcto también. Estos son, precisamente, los ejes que han encendido un acalorado debate en los grupos.

Mientras existe una mayor tolerancia formal, **no se perciben cambios en actitudes concretas** (FG-Bilbo). A este respecto, recuerdan las agresiones homófobas violentas acaecidas durante las pasadas fiestas de Bilbo (FG. Donostia-San Sebastián). No sólo respecto a la diversidad sexual opinan que los y las jóvenes son más agresivos, sino con todo en general, cuestionando el diagnóstico expuesto en lo referente a la mayor apertura entre jóvenes.

Los grupos llaman la atención sobre un **aumento cuantitativo y cualitativo de la agresividad**. El insulto o la violencia verbal o psicológica; la violencia entre lesbianas,-que chocan con la figura de hombre agresor-; el bullying, el cyberbullying,... (FG. Bilbao, FG. Donostia-San Sebastián), todo tipo de agresiones para las que no siempre se tiene una respuesta fijada de antemano. Además, el grupo de Bilbao alerta de que con “la palabra maricón nos hemos *inmunizado*, sin darse cuenta de lo que hay detrás”; o que “antes la gente *ocultaba* las agresiones”, entonces “no había”. Finalmente, una *permisividad* respecto a las agresiones que llevan a realizar un balance generacional negativo: “a veces he visto un retroceso. Comentarios que nosotros no aceptábamos a su edad” (FG. Donostia-San Sebastián).

El grupo de Vitoria-Gasteiz alerta sobre esa “*máscara*”: la homofobia se oculta mediante un ficticio respeto formal y se define **la homosexualidad como algo extraordinario, lejano, ajeno**. Aunque haya entornos más propicios que otros para compartir vivencias (homo-)sexuales o para salir del armario, una joven se sigue preguntando “¿dónde están?” (FG. Vitoria-Gasteiz). “La igualdad real no existe”, responden desde el sindicato de enseñantes, y en el día a día se hace palpable que falta esa diversidad en la cercanía.

No obstante, la situación actual no es comparable a la de hace unas décadas y se valoran los avances en el terreno legal para el colectivo LGTB. Este es un punto discordante para las propias asociaciones: mientras que algunos promueven la equiparación de derechos (FG. Vitoria-Gasteiz), una voz crítica apunta que “lo normal es que la sociedad vaya antes que las leyes. Si las leyes van primero es que algo se está haciendo mal”; “nos casamos como ellos”, “nos maltratamos como ellos”, no hay que apostar por ese tipo de normalización” (FG. Donostia-San Sebastián)

El debate se enciende en posturas que abogan por un cambio sistemático y aquellas que abogan por la progresiva normalización de la diversidad. Entre estas últimas se valoran positivamente los pequeños avances y se muestran ciertamente optimistas. Los tempos desiguales son claves en estos debates, pero parece vislumbrarse un punto en común: todos los grupos critican esa actitud aparentemente “tolerante” y de “igualdad”. Prosiguiendo con las referencias metafóricas, no se puede pasar por alto que “la máscara” se convierte en una “pared” que oculta el problema, lo bloquea, y no permite avanzar por otras líneas (FG. Vitoria-Gasteiz)

En relación a este debate, los grupos señalan tres tareas urgentes que bien merece traer a consideración:

- 1) “Venimos de un modelo sexual imperante centrado en lo hetero y se está intentando

crear un nuevo modelo sexual de ser/vivir como hombre/mujer de muchas formas. Pero... ¿cuál?, ¿cómo?. Estamos en camino, todo el mundo está trabajando. El debate está hay” (FG-Bilbo)

- 2) “Necesitamos una consigna clara y concisa que la afronte el modelo heterosexista-heteronormativo dominante, tal y como se ha trabajado la violencia contra las mujeres” (FG. Donostia-San Sebastián)
- 3) En este sentido, precisamos “una respuesta colectiva y unificada” (FG-Bilbo)

Nuevos tiempos, nuevos enfoques educativos

Otro tema que no se presentó en el diagnóstico y que se ha debatido en los grupos es lo concerniente a la educación en valores y a la educación en conocimiento.

El grupo de Bilbao llega a contraponer la educación en conocimientos, - un tipo de educación “arcaica” basada en la transmisión-adquisición de contenidos específicos-, y el aprendizaje inclusivo para desarrollar competencias. Como si de una continuación de este debate se tratara, el grupo de Vitoria-Gasteiz también aborda esta cuestión. Esta vez se habla sobre **una educación integral** que abarca tanto la educación en conocimientos como la educación en valores, habilidades, etc., que reparte deberes y obligaciones, y cuestionan la figura del docente:

“¿el profesor cómo se ve como profesor? Es un enseñante que va y que explica matemáticas, literatura-... y ya está. O es educador, desde una educación integral, que define estilos de hacer, enfrentarse al problema. Entonces, depende del rol que asuma o del rol que el centro defina (el profesor)” (FG. Vitoria-Gasteiz).

Enseñante o educador, unas y otros educan por activa y por pasiva, explícita o implícitamente. Entre otras dificultades, mencionan que educar en valores es muy amplio, que los colegios son muy diferentes, o que es al profesorado más mayor es al que más le cuesta y el que no apuesta por esta renovación.

Por otra parte, se debate sobre la importancia a los valores que se transmiten en el hogar familiar, y a los conocimientos que se imparten en la escuela (FG-Bilbao). Con el auge de medios de comunicación y nuevas tecnologías, tanto las escuelas como las familias están perdiendo fuerza como elemento socializador. **Nuevas agencias socializadoras** como los vídeo-juegos, la televisión, las tele-series, el cine, etc. proveen de modelos y referentes a jóvenes y adolescentes (FG. Vitoria-Gasteiz), con roles masculinos y femeninos muy marcados (FG-Bilbao).

Las familias y sus funciones educativas

En estrecha relación con los ámbitos de actuación de los nuevos enfoques socio-educativos, al constituir uno de los debates que más se plantea en los grupos, las funciones de las familias merecen un capítulo aparte.

No hay quien duda en señalar que “los niños son muy naturales”, que lo viven todo con mucha naturalidad, y que **“el problema son los padres y madres”** (FG-Bilbao). Desde estos

planteamientos, las familias son las agencias socializadoras por excelencia, y los niños y la niñas una tabula rasa que reflejan en la escuela lo que ven en casa.

Las familias y el profesorado se interpelan. El foco de actuación son las familias, y ya se sabe que “llegar a la casa es difícil” (FG-Bilbao), mientras que actuar en los colegios resulta relativamente más sencillo y puede ser un espacio más apropiado. Profesoras de educación infantil, por su parte, alertan de que “hay que ir a la raíz”:

- La chica de rosa con muñeca con 1 o 2 años, eso no ha cambiado. Les pongo coletas a los chavales y los padres se ponen malísimos
- Están preocupados.
- Te preguntan si es normal que jueguen con muñecas.
- ¿Sobre quién te preguntan? (Sobre chicos o chicas?)
- Sobre los niños. ¡Bajar de estatus es un horror! Que las chicas quieran ser chicos es normal, pero que los chicos quieran...
- Y si luego es homosexual los padres piensan “**qué hecho yo mal**”

(FG. Vitoria-Gasteiz)

En este punto, el grupo de Bilbao trae a consideración que las familias de hoy ni están formadas ni están preparadas. Se habla en extenso sobre **la educación de las madres y de los padres del alumnado escolarizado en la actualidad**. Padres y madres que en su día fueron educados en los conocimientos, y a los que hay que explicar de qué hablamos cuando hablamos de competencias afectivo-sexuales.

Hay otras intervenciones que se sorprenden con las anteriores respuestas. Llama la atención que sean precisamente las participantes de los centros de sexología de cada grupo las que dicen tener “buenas vibraciones con las familias” (FG. Vitoria-Gasteiz). **Interés, curiosidad y preocupación, además de necesidad**, son las palabras claves con las que definen la situación de las actuales familias y las relaciones con los y las profesionales de la sexología. En este punto, les ha sorprendido las resistencias de las familias que hemos detectado en las entrevistas con el profesorado, y hay quien critica el diagnóstico indicando que “**la resistencia de las familias es algo anecdótico**” (FG. Donostia-San Sebastián) (aunque en los grupos han ido apareciendo más ejemplos de las dudas y temores de los mayores)

El papel imprescindible de la escuela por la diversidad

Respecto a las funciones de la escuela cabe destacar que existe un amplio consenso. **Lo afectivo-sexual no es prioritario en las escuelas, y deberían serlo**: Es decir, la escuela no puede eludir estas responsabilidades y tiene que empezar a abordarlos, tal y como lo han hecho con otras problemáticas: “(los inmigrantes) son muchos y no han tenido más remedio (que abordarlo)”, “la inter-culturalidad también era algo de casa, pero los colegios han dado un salto mortal. Están

viendo que era necesario. Con la homofobia escabullen el bulto” (FG-Bilbao)

En este sentido, **la diversidad familiar es ya una realidad en las escuelas** (el grupo de Bilbao habla incluso de un “baby boom” entre lesbianas) y la interrelación escuela-entorno hace imprescindible que la escuela afronte esta realidad. Las criaturas de familias homoparentales y sus propias familias, o el alumnado LGTB, han estado más aislados en la escuela porque al ser una minoría el centro **“va apartando el problema”**. Una realidad que, por lo demás, sigue estando invisible e invisibilizada en las escuelas:

“Las lesbianas somos invisibles, pasas desapercibida, ¡¡¡y qué no se den cuenta!!! No es que seamos más sensibles, ¡te callas como una muerta porque no se nota!” (FG-Bilbo).

“La bisexualidad está invisibilizada. Si una tía está con un tío hasta los 25 (años) y luego con una tía, dicen que es lesbiana” (FG. Vitoria-Gasteiz)

“Si gay y lesbianas les cuesta, se dieron cuenta que es transexual cuando ya era tarde” (FG. Vitoria-Gasteiz)

Respecto al profesorado, consideran que **la falta de formación suele ser una excusa habitual para desentenderse**. Falta de formación específica durante su preparación y hoy en día; falta de preparación y/o falta de seguridad; prejuicios, miedos y saturación, son algunas de las razones para ir “apartando el problema”. “Siempre afrontas los temas... menos este”; “Cuando en un tema no te sientes seguro, la defensa es “no es mi función”; “los enseñantes, en las cosas que sí saben, también educan” (FG. Vitoria-Gasteiz), son algunas de las críticas más escuchadas.

Y es que la **saturación de las funciones educativas y la precariedad del personal del centro**, particularmente aquellos trabajadores y trabajadoras que hacen sustituciones, empeoran notablemente la calidad de la enseñanza, en todos los sentidos:

“Hay muchos problemas y te quedas atrás, y unos problemas se comen a otros. En Navarra nos juntamos una vez a la semana al claustro, ahora una vez al mes... no tenemos tiempo” (FG-Bilbao)

“No saber cuánto vas a estar en un centro... Los centros que mejor funcionan son los que tienen personal fijo. Para eso necesitas estabilidad” (FG. Donostia-San Sebastián)

Por otra parte, atendiendo a la **diversidad de tipos de centros educativos y a la diversidad de problemáticas** que éstos afrontan en entornos particulares (ciudades y pueblos principalmente), hemos encontrado todo tipo de opiniones. Desde su experiencia como alumna (FG. Bilbao) o como profesor (FG. Donostia-San Sebastián) opinan que en las escuelas religiosas educar en valores es dificultoso (“poco se hace... y se puede hacer”). También hay quienes se han sorprendido gratamente: “con mis prejuicios he ido a escuelas religiosas y privadas, y se lo curran, en todos los ciclos, se involucran un montón”; “colegio alemán, religioso... trata el tema como una escuela pública” (FG. Vitoria-Gasteiz).

Un aspecto que se ha detectado en los grupos y que sí repercute en la educación en la diversidad y en las actuaciones ante el bullying es **la falta de respaldo social e institucional a todos los niveles**. Dos ejemplos ilustran estas faltas, uno a nivel administrativo y otro en el ámbito de los iguales:

“Siempre digo que los adolescentes son maravillosos pero hay actitudes que te asustan un poco. Si se atreven a hablar... dirías: “no puede ser”. Y esto pasa también con tema de homosexualidad. *Poca gente va a decir algo cuando alguien dice una barbaridad*; como ejemplo, en una clase una chica dijo que era una enfermedad y sólo una le respondió. Es una cuestión también de autoestima, que es algo que falta mucho (FG. Donostia-San Sebastián)

“Se sacó un protocolo, pero ¿cuántos lo llevan a cabo en el centro? Claro, no vas a decir a los demás que en tu centro está ocurriendo esto, que estoy haciendo mal la educación, que algo estoy haciendo mal en mi aula, porque los dedos acusatorios existen. Y le puede tocar a cualquiera. Si te toca, te tocó. Si los profesores escurren el bulto es porque no saben hacerlo, porque dirección no les va a apoyar, se van a ver con el culo al aire. Hay que darle la vuelta: si lo afrontas es que lo estás haciendo bien. Hay que superar el miedo para llegar a la reflexión” (FG-Bilbao)

En estos dos ejemplos se puede apreciar las relaciones de poder en la escuela (entre iguales y entre colegas), y cómo las actitudes y valores claramente homófobas no son contestadas en el grupo, se toleran o se respaldan o felicitan por mostrar una actitud pasividad. La implicación de la dirección del centro educativo y a la posición del profesorado, son tareas a abordar con urgencia; los miedos y tabúes, dificultades estructurales a atacar de raíz. O, dicho de otra manera, tal y como explica una trabajadora del Berritzegune, “precariedad, saturación de funciones educativas... es todo verdad, pero lo importante es que jjes algo personal, algo tan mamado!!!. Cuestionarse ante los alumnos, yo cómo me presento” (FG. Vitoria-Gasteiz).

El profesorado y los centros no son las únicas agencias a cuestionarse. “La adolescencia conlleva una carga de inseguridad y los adolescentes están viviendo con miedos y una explosión de sentimiento”. No cabe duda que la escuela tiene mucho que hacer en estos procesos ya que “algunos alumnos todavía no saben, se están construyendo, como el resto que tampoco lo saben”. (FG. Vitoria-Gasteiz). En todos estos sentidos, se vuelve a señalar que “hay todo un análisis que hacer en este ámbito desde centros, asociaciones, AMPAS, otros agentes que están en **co-educación**” (FG-Bilbao)...

CONSENSUANDO VÍAS DE SUPERACIÓN EN LOS ENTORNOS, EN SUS AGENTES

Los centros educativos

Los centros educativos tienen que empezar a plasmar y desarrollar la diversidad afectivo-sexual. **Mayor conocimiento y visibilidad** de estas realidades es una cuestión clave. Aun cuando lo ideal sería una situación de normalidad o naturalidad donde no se tuviera que decir la identidad, orientación o preferencia/deseo afectivo sexual del profesorado o del alumnado del centro, la opinión generalizada es que hay que hacer presente (darle sitio y voz), y encontrar cauces

efectivos para todo ello.

Y es que, de cara al profesorado, “vas a cualquier sitio y en tres minutos te están preguntando” (FG-Bilbo), mientras que los y las menores “el tabú lo identifican como una cosa mala. Si hay una persona cercana hacen una valoración... pero sino hay queda, algo lejano (un cantante gay,...)” (FG-Donostia-San Sebastián). En concreto, los grupos consideran que estos son los temas más importantes a tratar de forma explícita en la escuela:

- **Orientación sexual y afectiva**, diferenciando la identidad con el deseo (FG. Vitoria-Gasteiz), dando facilidades para que cada una se construya su manera de ser, su sexualidad y su cuerpo, haciendo de-construcción de género (FG-Donostia-San Sebastián)
- **Trabajar la convivencia**, no segregando y compartiendo espacios, desde el respeto y solidaridad, como respuesta al individualismo, modelo que refuerza los agresores (FG-Bilbo)
- **Fortalecer la autoestima, el empoderamiento, la seguridad.**, como formas de hacer frente al bullying y proyectar un desarrollo integro de las personas y los colectivos. Tres ejemplos ilustran las situaciones en que es necesario que estos valores se desarrollen:

- Si viene alguien por la calle y me dice “¡lesbiana!!”, le digo, “sí, ¿y?, ¿dónde está el problema?”

- Depende cuál sea tu reacción hay bullying o no. Con 8 años (a mi hijo) le echaron en cara que tenía dos madres, y el niño respondió que sí, con una sonrisa (el grupo se ríe). No volvieron a decirle nada más (FG-Bilbao)

“Un chico que quiere bailar funky, lo va a dejar porque está amargado... a no ser que saque la fuerza, porque tiene 9 años y ¡cómo se enteren los del fútbol!, porque también hace fútbol...” (FG-Donostia-San Sebastian)

En lo que respecta **al modo de abordar estos temas**, se sugieren dos vías. La primera, poner al alumnado en situación, mediante juegos simbólicos y cooperativos (juegos de roles, teatro) principalmente, y cuidando el lenguaje: “la presunción de hetero-sexualidad, yo cuando voy a colegios les pongo en situación, que me imaginen con mi novio o mi novia, o con nadie,... dando posibilidades” (FG. Vitoria-Gasteiz). La segunda, abordar estos temas por separado, en grupos de chicos con un tutor y en grupos de chicas con una tutora, para después compartirlos en grupos mixtos. Para todo ello, frente a los miedos y las vergüenzas, es preciso empezar a generar un clima de confianza.

No solo se piensan en estrategias dirigidas al alumnado; el profesorado también tiene que encontrar tiempos y espacios para abordar esta problemática. El **claustro** (FG-Bilbao) es el tiempo y espacio por excelencia para compartir estas cuestiones. Además, se resalta que todas las intervenciones que se realicen, bien sean curriculares o transversales (mediante talleres), “estén integrados en **el plan del centro**, que esté escrita, pensada, decidida en el claustro, que responda a un plan o una programación”. A lo que añaden: “Familia, profesorado y paracaidistas vamos a una, si hay una línea trazada” (FG. Vitoria-Gasteiz)

Otra de los retos más importantes de los centros educativo es **pasar de la pasividad a la actividad**.

A este respecto, critican que la mayoría de las veces se penaliza a las personas agredidas (sacándolas del aula o llevándolas a otros centros), y no a los agresores (FG-Donostia-San Sebastián). Cada agente cumple unas funciones y tiene unas responsabilidades determinadas. Estas son algunas de ellas:

- **El profesorado** en general, son referentes que no pueden “escurrir el bulto”, aunque estén en precariedad. Es necesaria su formación para que “cuando llegue el problema no te supere”, más aún cuando sólo “se preocupa cuando tiene un problema y se da cuenta, busca asesoramiento” (FG-Bilbo).
- Respecto al **profesorado LGTB**, como modelo cercano o próximo, que sean referentes en sus respectivos centros (FG-Bilbao), que se favorezca su visibilización (FG-Donostia-San Sebastián) sin que caiga toda la responsabilidad de la educación afectivo-sexual en sus manos. Cabe destacar que ni lesbianas ni gays que han participado de los grupos ha comentado haber tenido algún tipo de problemas con otros profesores o profesoras, estudiantes o familias.
- **Especialistas externos a los centros**, que, al ser personas que no están inmersas en la cotidianidad de los centros, logran otra receptividad con el alumnado, sin quitar responsabilidad al profesorado (FG. Vitoria-Gasteiz). Particularmente necesarios “cuando no se hace nada; yo lo agradecería, iría a ver la clase”, “los alumnos lo agradecen un montón, se trata de “poner puntos de color en una pared gris” (FG-Donostia-San Sebastián). A pesar de todo, se tiene en cuenta que se hace para “parchear”, aunque se responde inmediatamente “¡¡¡menos es nada!! porque luego lo primero que oyes es maricón. Hay que normalizarlo, que lo vayan escuchando” (FG-Bilbao). Mientras tanto, una joven apunta que, aunque sólo hayan realizado unas pocas sesiones, “cuando estaba en el Koldo (Mitzelena), los talleres de sexualidad te acuerdas, sabes quien es, te acuerdas, si los ves los saludos, estábamos atentos” (FG. Vitoria-Gasteiz), referenciando esta figura.
- **Especialistas internas a los centros** . Lo ideal es que hubiese un servicio de sexología en las escuelas, una persona consejera que pudiera ser referente para el alumnado para estos temas que puedan considerarlos íntimos (FG-Donostia-San Sebastián); el servicio de orientación está saturado para afrontar estos temas.
- **Los grupos de mediación de iguales**. “Cuando el/la líder no lo permite, entonces no se da bullying. Lo corta. Hay que trabajar con grupos del colegio, se forman. Dicen que son como policías pero no son policías, tampoco son como el profesor, son los iguales. Hay que elegir bien quienes son, porque les das poder” (FG-Bilbo)

Las familias y las AMPAS

Al compartir el diagnóstico ya se ha señalado que las familias son agencias imprescindibles en la educación de los hijos e hijas. Las responsabilidades de las mismas también son ineludibles.

Vuelven a poner sobre la mesa que, en palabras de una madre cuyo hijo ha sufrido bullying

homóforo y transfobo, “el problema son los padres de los niños que acosan, no quieren saber nada, “no, mi hijo no” (FG-Bilbo). Ante otros casos de bullying se menciona que “se acusa a la víctima “de provocar”, y que “las AMPAS, ante un problema, no vinieron ni familias de víctimas, ni de agresores, ni nadie” (FG. Vitoria-Gasteiz). Es importante insistir nuevamente en los miedos y los tabúes de los mayores, las presiones a las que se ven sometidas las familias para que lleguen a ser unas madres y unos padres “modelo”, y la falta de apoyo institucional:

- Aunque la madre lo tenga claro, hay falta de formación. La experiencia personal, todo esto ha sido un descubrimiento, autodidacta total. En casa nada, en la escuela menos. En qué edad de qué se habla, cómo... no sabemos”
- y otro padre apunta, provocando las risas del grupo: “están más desinhibidos... ¡¡a veces demasiado!!.. Saben más a los 14 (años) que lo que yo sabía a los 20”
- Hay miedo, no se habla, no han vivido eso y no saben hacerlo. ¡O cuántas veces hay que decirlo... y para hacer la cama lo repiten 50 veces y eso no lo cuestionan!

(FG. Vitoria-Gasteiz)

Las familias a veces no saben cómo actuar. Hacen referencia a las influencias del entorno sobre los y las menores. “Soy madre de dos hijas y la pequeña, aunque en casa no lo había mamado, me dijo que un chico que tenía las uñas pintadas... cuando en casa siempre las hemos pintado a chicos y chicas. Te das cuenta lo influyente que es el exterior” (FG-Donostia-San Sebastián). Otras veces son las familias las que se adelantan a dar explicaciones ante una situación que puede generar conflicto: “cuando era pequeño siempre íbamos por delante a decirles que el niño tiene dos amas” (FG-Bilbao) Así, tomando en cuenta las responsabilidades, influencias y experiencias familiares, se sugieren unas buenas prácticas para las familias:

- “ Los padres tienen que tener **una comunicación fluida**, que tampoco existe” (FG-Bilbao)
- **Apoyo y afectos**. “ (Mi madre me decía) lo importante es que seas feliz, es mejor enfrentarte al resto toda la vida que enfrentarte a ti toda la vida” (FG-Donostia-San Sebastián)
- **Implicar a las AMPAS** activamente en la prevención y resolución de conflictos y en el día a día de los centros.
- **Mostrar y favorecer otros modelos de familia**. Se menciona el blog de una [“madremoderna”](#) que relata su experiencia con su hija lesbiana desde su visión de madre heterosexual.

Las asociaciones

Respecto a las **asociaciones LGTB**, algunas de las virtudes que se han señalado en los grupos de debate son las siguientes:

- **Compañías, identificaciones**. “Hacer encuentros, encontrarse para que no se sientan solos, que vean que no son raros, que hay mas gente como ellos” (FG-Bilbao), que “ayuda a que no

sean infelices, que ya es algo” (FG-Donostia-San Sebastián)

- **Concientización de la población y visibilización de realidades LGTB.** “Yo me casé en la plaza del pueblo. Hay quien acepta, o no, pero dice: “si ésta es de toda la vida”; “Tú eres tú, no ha cambiado nada” (FG-Bilbao)
- **Amplia experiencia en formación y asesoramiento,** sobre todo con alumnado, y también con parte del profesorado, y cada vez más con familias (FG. Vitoria-Gasteiz)

Algunos de los peligros que afrontan las asociaciones LGTB es que se consolidan como las únicas agencias responsables en las tareas de diversidad, y que las diferencias entre asociaciones facilita que en vez de sumar intervenciones, a veces restan. Como anécdota, las reflexiones de un chico gay hablando sobre la deconstrucción de género, mirando de reojo a la representante de la asociación de personas transexuales, y el comentario de la sexóloga: “que cada uno haga lo que quiera” (ríen), “ah! No sé, vosotros sabréis!!” (FG-Donostia-San Sebastián).

Por otra parte, son **los grupos de tiempo libre** de todos los tipos otros agentes socializadores con responsabilidades en esto de la educación no formal y en la educación afectivo-sexual. Entre las virtudes de estos grupos se señalan las siguientes:

- **Compartir en espacios y tiempos caracterizados por la distensión y la diversión.** “hace falta implicar a grupos de deportes, que es donde se divierten” (FG. Vitoria-Gasteiz)
- **Vivencias compartidas con pares de otras procedencias, edades, sexos, ...** menciona el “campeonato de Legazpi”, donde también participan grupos de chicas (FG. Vitoria-Gasteiz)

Otro tipo de asociaciones y colectivos, como las asociaciones de mujeres y/o feministas, o los grupos de jóvenes como las asambleas juveniles, como agentes implicados y/o de acompañamiento dispuestas a apoyar las reivindicaciones LGTB (FG. Vitoria-Gasteiz).

Ademas, contamos con **todo tipo de expertos,** como son los sexólogos y las sexólogas, como agentes activos en formación, orientación y reflexión:

“El debate está hay. ¿Qué es el hecho sexual humano? Hay que construir conocimiento y poner en manos de profesores, padres, alumnos, técnicos,...crear un nuevo modelo sexual...” (FG-Bilbo)

La administración pública

No hay quien dude en señalar a la administración pública vasca como primera y máxima responsable a la hora de superar discriminaciones y fortalecer la convivencia en diversidad. Desde aquellas personas que trabajan en/con la administración, se comenta que...

“La responsabilidad máxima es la administración, educar en valores, cambiar el curriculum, tratar temas de género, de igualdad,....” (FG. Bilbo)

“Buscan excusas. Educación tiene que tener un plan firme y decidido” (FG. Vitoria-

Gasteiz)

Desde este planteamiento general, aparecen pequeñas discrepancias con los tempos y los agentes respecto al **currículum oficial**. Por una parte, aquellas agentes y agencias que creen que el problema es estructural y abogan por un currículum no-heterocentrado, es decir, por un nuevo currículum. Y, por otra parte, aquellas agencias y agentes que además de ir a la raíz, a la estructura, al sistema, también abogan por intervenir mediante pequeños cambios: “quiero pensar que lo que se hace es para avanzar”(FG-Donostia-San Sebastián). En esta dirección, algunas actuaciones propuestas podrían resumirse de esta manera:

- **Buscar estrategias para materializar la diversidad mediante el currículum.** “en el currículum oficial podemos sacar 20 páginas que hablen sobre esto... otra cosa es luego como se hace el aterrizaje de esto. El currículum es tan grande que siempre hay cosas que no se trabajan” (FG. Vitoria-Gasteiz).
- **Plasmar la diversidad en los libros de texto.** “En éstos no aparecen personajes LGTB, pero sí de heterosexuales (menciona músico reconocido Tchaikovsky)...” “...cuando este dato no es importante y quizá habría que quitarlo” (FG-Donostia-San Sebastián)

Respecto al **bullying y los protocolos anti-bullying, aunque los grupos no hayan debatido lo suficiente**. Con cierto aire de resignación se comenta que “tampoco sé qué hace el Gobierno Vasco cuando aparece el bullying” (FG-Bilbo), mostrando la falta de información sobre un tema tan grave y complejo. Estas mismas impresiones traslada la directora de un centro cuando dice que “hay protocolos para todo, también hay protocolos anti-bullying, pero no sirven” (FG-Donostia-San Sebastián). La sobre-saturación de los centros abarca la elaboración de muchos y muy complejos planes, no siempre elaborados con detenimiento, o difíciles de aplicar. Dos medidas pueden ir encaminadas a la aplicación:

- **Que los planes de convivencia de cada escuela contemplen la diversidad** (FG-Bilbo). Si es necesario, que el departamento de educación señale las pautas previstas para garantizarla.
- **Que el apoyo institucional esté garantizado**, realizando la administración un cambio de mentalidad, aplaudiendo a quien actúe.

Finalmente, en relación al **ámbito jurídico**, se vuelven a trasladar las discrepancias entre los que abogan por una normalización y equiparación de derechos, saludando las conquistas en este terreno rememorando la tristemente celebre ley de peligrosidad social (FG. Vitoria-Gasteiz), y aquellas que ven en esa normalización y/o reformismo la imposición hetero-normativa, subrayando el mantenimiento de un sistema homófobo y sexista que se expresa en todos los niveles (político, institucional, medios de comunicación, etc.). Ya que la Administración tiene capacidad para regular algunos campos, se señalan dos tareas urgentes:

- **Garantizar la visibilidad y el conocimiento de personas y colectivos LGTB.** “Parece que todo el profesorado es hetero. (y políticos, futbolistas,.. añaden). Tienen que servir de modelo, ser referentes” (FG-Bilbo)
- **Proponer, impulsar, o apoyar la formación afectivo-sexual en la universidad**

ACERCA DE LOS MATERIALES

Las opiniones respecto a **los materiales actuales** son de todo tipo. Por una parte, hay quienes señalan que los materiales son de hace unos años y ya están obsoletos (FG-Bilbo), o que son escasos y dan incluso vergüenza utilizarlos, por ejemplo, algunos vídeos en formato WHS (FG. Vitoria-Gasteiz). Por otra parte, el grupo de Donostia-San Sebastián enumeró numerosos materiales, en formatos diversos, dirigido a un amplio público, como son: documentales, cortometrajes y películas; colección de libros en euskara; cartas, vídeos, juegos, etc. de unos famosos payasos que están tanto en casas como en ikastolas; el juego de mesa trivial LGTB,...

Las asociaciones LGTB son las que más referencias apuntan, y las que más subrayan la existencia de dichos materiales específicos. Son estas asociaciones, precisamente, las pioneras en crear materiales que atienden la diversidad, en contra de la homofobia. Sin embargo, tres de la asociaciones que han participado de los grupos (los talleres para jóvenes de 15 años de Aldarte, Hablemos De la Homofobia de Gehitu, o los comics trans de Errespetuz) también han explicado dificultades para trabajarlos en los centros educativos.

Otras carencias de los soportes socio-educativos que se emplean en los centros escolares formales e informales son:

- **Que los materiales están destinados a que se definan** (FG. Vitoria-Gasteiz), por ejemplo: cuando al hijo de una familia homoparental se le indica que complete el árbol familiar o rellene la ficha de inscripción al equipo de fútbol con el nombre de su padre y madre (FG-Bilbo)
- **Que no haya referencias LGTB en los libros de texto** (FG-Bilbo); “que al no plasmar esa naturalidad, el distinto se siente distinto, y el otro a machacar” (FG-Bilbo); mientras se oculta o invisibiliza al colectivo LGTB, la vida y obra del personaje heterosexual es explicada “aunque no venga a cuento” (FG-Donostia-San Sebastian)
- **Que “el problema no es tanto los materiales. Es querer utilizarlos.** El material no se emplea solo, hay que perder el miedo a utilizarlos” (FG-Bilbo)
- **Que hay que atender a otros medios educativos:** la transmisión y reproducción de canciones homófobas (“Aitor, el gay, a tomar por culo”; sorgiña piruliña; “¡maricón el que no bote!”) (FG-Donostia-San Sebastián), desconociendo la mayoría de las veces cuál es su significado y repercusión (FG-Bilbo); el desarrollo de juegos de exclusión como el juego de la silla, etc. (FG-Donostia-San Sebastián)

En este punto, cuando se explica el **material audio-visual a crear por RAINBOW**, las reacciones son de todo tipo: hay quienes inciden en que es necesario “hablar de eso, para que a los otros les sirva de empoderamiento y no se sienta raro” (FG-Bilbo); o “que el material audio-visual es la clave, es genial. Están rodeados de material viejo” (FG. Vitoria-Gasteiz). Pero a su vez, también se cuestiona que la forma más importante o única de transmitir sea con materiales audiovisuales (FG-Donostia-San Sebastián).

Con las aportaciones críticas de los tres grupos, estas son algunas claves para la creación de nuevos materiales:

- Que estén **destinados a numerosos sectores y colectivos**. Entre otros, materiales dirigidos a adultos (familias, AMPAS, monitores de tiempo libre); profesorado en general y futuro profesorado universitario (FG-Bilbo); y, por supuesto, alumnado y menores de todas las edades.
- Que estén **acompañados de guías prácticas** para el profesorado (FG. Vitoria-Gasteiz),
- Que faciliten **recursos como dibujos, juguetes, etc.**, tal y como se está haciendo con la problemática de inter-culturalidad.
- Que **fomenten la integración/inclusión** de las personas participantes.
- Que no esté dirigido a que se definan; que **fomenten horizontes de vida amplios**.
- Que sean **compatibles con los formatos utilizados en las aulas** (digitales, escuela 2,0, etc.) y que sean escenas cortas (FG. Vitoria-Gasteiz)

ANEXO 1. DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para la elaboración de los grupos de discusión tomamos en cuenta el diverso tejido social y asociativo vasco, y especialmente la participación de los colectivos LGTB, de los grupos que trabajan en la educación formal y/o en la educación no formal, y de jóvenes y grupos de jóvenes.

Respecto a las sesiones, mencionar que éstas se realizaron los días 21 y 22 de septiembre y 4 de octubre de 2011 en espacios que consideramos céntricos y neutros, estos son, los centros cívicos y/o culturales de tres capitales vascas. En este sentido, señalar que la elección de las capitales de provincia para el desarrollo de los grupos no se hizo siguiendo criterios representativos, sino para facilitar el acceso al lugar del encuentro a las entidades y agentes participantes.

Por otra parte, la duración total de las sesiones rondaron los 120-150 minutos y su desarrollo se podría sintetizar de la siguiente manera: luego de una presentación de cada persona participante (nombre, asociación y/o profesión) durante los primeros 3 o 5 minutos de la sesión, se presentó brevemente (entre 15 y 20 minutos) el diagnóstico. Para ello, fue repartido a cada participante un esquema que constaba de dos partes diferenciadas: la primera recogía una síntesis del discurso y actitudes de los y las profesionales entrevistadas respecto a la (homo-)sexualidad; y la segunda, los obstáculos y potencialidades presentes en las escuelas para abordar la diversidad. Una vez expuesto el diagnóstico se dejaba espacio para las reacciones y la discusión libre del grupo, abordando cuestiones específicas si resultaba necesario. Para finalizar el debate nos centramos en las vías posibles para abordar la diversidad afectivo-sexual. En este punto, estudiamos los materiales a utilizar.

Durante la presentación del diagnóstico o al final del mismo, algunas personas pidieron aclaraciones respecto al estudio. Las preguntas más recurrentes versaban sobre el tipo de centros y de ciclos educativos, con el convencimiento de que las respuestas varían en unos y otros casos. Así, varias personas preguntaron si las entrevistas se habían realizado en primaria o en secundaria (FG-Bilbo; FG-Vitoria-Gasteiz) o la edad del alumnado que atiende el personal entrevistado (FG-Donostia-San Sebastián); si se han tenido en cuenta los centros públicos y privados (FG-Vitoria-Gasteiz); o si era una comparativa con otros centros europeos (FG-Bilbo).

Una sexóloga se interesó por la metodología de la investigación, preguntado expresamente si las entrevistas se realizaron a nivel individual, intuyendo que las respuestas y, en consecuencia, el diagnóstico, hubiera sido otro si no se facilitaba la expresión personal de cada agente (FG-Donostia-San Sebastián).

FOCUS GROUP 1. VITORIA-GASTEIZ

	<i>Agente</i>	<i>Sexo</i>
<i>Profesorado</i>	Profesora lesbiana en escuela infantil y miembro del grupo 7menos20	M
<i>Asociación LGTB</i>	Miembro de la Asociación de Gays, Lesbianas, Transexuales y Bisexuales del País Vasco GEHITU	H
<i>Otras asociaciones</i>	Miembro del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Euskadi STEE-EILAS , profesor de secundaria y padre	H
	Estudiante y miembro de la Asamblea de jóvenes de Gasteiz	M
<i>Administración pública</i>	Asesora en el Berritzegune-Gasteiz (Centro de apoyo a la formación e innovación educativa en la enseñanza no-universitaria), activista feminista y madre	M
<i>FARAPI</i>	Socióloga y consultora	M

Del grupo de debate de Vitoria-Gasteiz destacar que, aunque no fuese de un grupo natural como tal (gentes que comparten de antemano unas experiencias u oficios; o son de la misma condición, etc.) dos han trabajado en la misma escuela y otras dos han estudiado allí; una de ellas había pedido asesoramiento a EMAIZE para hacer una dinámica en el barrio; y tres han coincidido en otros espacios de movilización... además, dos de ellas eran amigas y vinieron juntas a la sesión. Todo ello produjo un clima cercano y distendido. Por otra parte, mencionar que el grupo se llevo a cabo aun faltando dos agentes: un padre miembro de un AMPA, y un profesor sustituto (hombre) en escuelas públicas.

FOCUS GROUP 2. BILBO

	<i>Agente</i>	<i>Sexo</i>
--	---------------	-------------

<i>Profesorado</i>	Profesor de educación infantil	H
<i>Familias</i>		
	Madre de familia homoparental y miembro de la Asociación SEHASKA	M
<i>Asociación LGTB</i>	Abogada del Centro de Atención a Gays, lesbianas y transexuales y del Centro de estudios y documentación por las libertades sexuales ALDARTE	M
	Miembro de la Asociación de madres y padres homosexuales SEHASKA	M
<i>Otras asociaciones</i>	Formador y asesor en el Centro de sexología y psicología guZU	H
	Miembro del Colectivo Pedagógico ADARRA y profesora de inglés	M
<i>Administración pública</i>	Técnico de educación en el Consejo de la Juventud de Euskadi	H
<i>FARAPI</i>	Socióloga y consultora	M

Del grupo de debate de Bilbo destacar que ningún agente se conocía entre sí, excepto las tres miembros de las asociaciones Sehaska y Aldarte, que sí han compartido experiencias y condiciones. Además, dos de ellos no habían trabajado antes sobre estos temas, generándose una interesante confrontación de ideas. En este sentido, señalar que a última hora no pudo acudir a la sesión una orientadora (mujer) que trabaja en una escuela privada de élite de la zona, donde tampoco se ha abordado la diversidad afectivo-sexual.

FOCUS GROUP 3. DONOSTIA-SAN SEBASTIAN

	<i>Agente</i>	<i>Sexo</i>
<i>Profesorado</i>		
	Profesor gay en escuela religiosa	H
<i>Familias</i>	Madre, miembro del AMPA y orientadora afectivo-sexual en el colectivo HIRUSTA	M
<i>Asociación LGTB</i>	Miembro del grupo de jóvenes del Movimiento de Liberación de Gay-Les de Euskal Herria EHGAM y monitor de tiempo libre	H
<i>Otras asociaciones</i>	Miembro de la Asociación por una nueva escuela pública SORTZEN-IKASBATUAZ , directora en escuela pública y madre.	M

<i>Administración pública</i>	Servicio de Atención a personas transexuales del Gobierno Vasco Berdindu y miembro de la Asociación vasca para la defensa y la integración de personas transexuales ERRESPETUZ	M
<i>FARAPI</i>	Socióloga y consultora	M
	Antropóloga y consultora	M

El grupo de Donostia-San Sebastian se caracterizó por ser un grupo de gentes con procedencias y experiencias diversas, y una alta elaboración conceptual y argumental. No acudió a esta cita un miembro (hombre joven) de una escuela de tiempo libre referencial.

BIBLIOGRAFÍA

ARARTEKO (2011), *Infancias vulnerables. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*, Vitoria-Gasteiz

- (2009), "La situación de las personas transgénero y transexuales en Euskadi", in: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1719_3.pdf
- (2008), "Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización" in: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_1819_1.pdf

AAVV (2011), *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una época*, Hospital Sant Joan de Déu, in: http://www.faroshsjd.net/adjuntos/1877.1-Faros_5_cast.pdf

FRA- European Union Agency for Fundamental Rights

- (2010), "Homophobia, transphobia and discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity" in: <http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA-LGBT-report-update2010.pdf>
- (2009a), "*Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation in the EU Member States. Part I - Legal Analysis*" in: http://fra.europa.eu/fraWebsite/research/publications/publications_per_year/2008/pub_cr_homophobia_0608_en.htm
- (2009b), "*Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in the EU Member States. Part II: The Social Situation*" in: http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA_hdgso_report-part2_en.pdf

GENERELO LANASPA, J. Y PICHARDO GALÁN, J. (2004), "Homofobia en el sistema educativo. Investigación pluridisciplinar sobre la percepción que los adolescentes escolarizados tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los estudiantes LGTB, y las respuestas de la Comunidad Educativa ante el problema de la homofobia", in: http://www.cogam.org/cogam/archivos/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf

GENERELO, JESUS (2008), "El bullying homofóbico: la cara oculta del acoso escolar", en

Ararteko, *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización*, pp. 35-47

ISSEI/IVEI (2005), *El maltrato entre iguales. "Bullying" en Euskadi, Tratu txarra berdinen artean. Bullyinga Euskadin*, in: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullyingprimaria1.pdf>

PLATERO MÉNDEZ, RAQUEL (2007), "¡Maricón el último!. Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto", in: <http://www.icev.cat/mariconelultimo.pdf>

PLATERO MÉNDEZ, RAQUEL Y GÓMEZ CETO, EMILIO (2007), *"Herramientas para combatir el bullying homofóbico"*, Madrid, Talasa

VILLAR SÁENZ, AMPARO; MUJICA FLORES, INMACULADA (2009), "La escuela ante la orientación sexual. Informe del proyecto educativo "diversidad sexual y nuevas familias", en: <http://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/Laescuelaantelaorientacionsexual.pdf>

Marco legal:

Ley 2/2003, de 7 de mayo, reguladora de las parejas de hecho, in: http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_20?c&f=20030523&a=200302925

Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, in: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/07/02/pdfs/A23632-23634.pdf>

Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, in: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/16/pdfs/A11251-11253.pdf>

Otras referencias de interés:

Guía “La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo”, en http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/publicaciones/pdf/guia_consulta_profesor.pdf.

GALOFRÉ, G y PICHARDO, J.I. (Coord) (2008), *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*, Alcalá Editorial, Ciudad Real

MOLINUEVO, BELEN (2007), *Especificidad del Acoso Escolar por Homofobia. Curso El Sexo y El Amor no son de un solo color*, CCOO, Madrid

SÁNCHEZ SÁINZ, MERCEDES (2007) “Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual”, en Pumares (coord), *Formación del profesorado para atender a la diversidad*, Madrid, CEP. Disponible en: <http://www.euskalnet.net/gehitumagazine/HEZKUNTZA/formprof.pdf>

SORIANO, SONIA (2004). Adolescentes gays y lesbianas en el ámbito educativo: análisis de la realidad y líneas generales para una propuesta educativa, *Orientaciones*, nº 8.

TAKÁCS, JUDIT (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people in Europe (LGBT)*. ILGA-Europe and IGLYO, in: <http://www.ilga-europe.org/europe/publications>