



educación y comunicación
15: 69-82 Nov. 2017

ACOSO ESCOLAR LGB-FÓBICO. IMPLICACIONES Y ESTRATEGIAS PARA COMBATIRLO.

**Lgb bullying. Implications and strategies to
combat it**

Gloria Álvarez Bernardo

Adrián Salvador Lara Garrido

Ana Belén García Berbén

Universidad de Granada (España)

**Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de
Género.**

Granada (España)

E.mail: gloab@ugr.es

Resumen:

El acoso escolar LGTB-fóbico se dirige a personas con identidad de género y opción sexual no heteronormativas. Este trabajo revisa los estudios sobre las características del acoso escolar por opción sexual (LGB-fóbico) y pretende analizar en qué consiste, los agentes involucrados, sus manifestaciones, las consecuencias, así como las posibles estrategias para abordarlo. Este acoso deteriora el clima de aula y puede tener consecuencias graves en las víctimas. Es necesario concienciar a la comunidad educativa acerca de la magnitud de esta problemática, así como de las posibles estrategias que permitan prevenir y afrontar este tipo de acoso, ello requiere la implicación activa de los distintos agentes involucrados, especialmente del profesorado.

Palabras clave: Acoso escolar; LGB; violencia; homofobia

Abstract:

LGT-bullying is directed to that people whose gender identity and sexual orientation is non-heteronormative. This paper examines those researches about LGB bullying, specifically it examines what is its meaning, its agents, its manifestations, its consequences and possible strategies to deal with it. This bullying damages school environment and has serious consequences in its victims. It is necessary to make teachers aware of this problem, and those possible strategies to prevent and work this type of bullying. It requires active implication of the school community.

Keywords: Bullying; LGB; violence; homophobia

Recibido 26-06-2017 / Revisado 11-07-2017 / Aceptado 19-08-2017 / Publicado 01-11-2017

Acoso escolar en el sistema educativo. Definición, características e implicaciones

Las normativas estatales y autonómicas (1) hacen hincapié en la necesidad de promover espacios seguros de convivencia, sin que prevalezca ningún tipo de discriminación basada en cualquier característica sociodemográfica. A pesar de esa declaración de principios, el acoso escolar es una lacra social que perdura en algunos centros (2). El acoso escolar o bullying se caracteriza por la ejecución de agresiones (relacionales, físicas o verbales) recurrentes y crónicas, con intencionalidad y bajo una relación de poder desequilibrada (Olweus, 2006; Smith y Brain, 2000). Así mismo, en las situaciones de acoso están implicados distintos agentes sociales que van más allá de la(s) víctima(s) y la(s) persona(s) acosadora(s), incluyendo un tercer elemento que son aquellos sujetos que observan de forma pasiva y pusilánime las conductas de acoso (Olweus, 2006). En lo que respecta al perfil de la víctima puede distinguirse entre la activa o proactiva; la pasiva o clásica y la inespecífica. La primera destaca porque su conducta es ansiosa y suele haber una respuesta agresiva ante la situación de acoso, argumento que el o la acosadora emplea para justificar sus actos (Olweus, 2006). Por su parte, la víctima pasiva tiene un perfil de persona insegura, débil, con dificultades para relacionarse con el resto de compañeras y compañeros y que, ante el acoso, es incapaz de ofrecer una respuesta (Cerezo, 2001; Olweus, 2006). Por último, la víctima inespecífica es aquella que posee algún rasgo característico que la diferencia de los demás, y que sirve de pretexto para fundamentar las agresiones (Cerezo, 2001). En lo que respecta al agresor o agresora, se establecen

importantes diferencias de género. En este sentido, los hombres tienden a procurar un acoso físico (Olweus, 2006; Teruel, 2007) mientras que las mujeres suelen acosar psicológicamente (Smith y Brain, 2000). Distintos estudios (Gairín, Armengol y Silva, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010) coinciden en señalar que el perfil psicológico de las y los acosadores destaca por su escaso nivel de inteligencia emocional lo que se traduce en una falta de autocontrol o empatía de cara a afrontar sus relaciones sociales. La conducta impulsiva, provocadora e intimidatoria suele ser un rasgo característico (Teruel, 2007).

En relación a los motivos o detonantes que pueden suscitar las conductas de acoso, éstos son de naturaleza variada y entre ellos destaca el aspecto físico o la limitación de las capacidades (i.e. Sánchez, Penna y de la Rosa, 2016). Junto con los anteriores, otros de los factores que se han mostrado relevantes tienen que ver con el concepto genérico de sexualidad, es decir, la lejanía de la víctima respecto a la norma heterosexual se convierte en un factor que justifica la agresión. En concreto, se pueden destacar las siguientes variables: la opción sexual (homosexualidad o bisexualidad), la identidad sexo-genérica (transexualidad o transgenerismo), la no adaptación a los estereotipos impuestos a su género (Guasch, 2007) o ser parte de una familia encabezada por una pareja del mismo sexo (i.e. Generelo y Pichardo, 2006; Kosciw y Díaz, 2008; Pichardo, 2009). Estos factores acaban provocando lo que se denomina acoso LGTB-fóbico (Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales).

El informe “Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia”, elaborado por Save the Children y coordinado por Ana Sastre (2016) aporta datos relevantes en relación al acoso escolar en

estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En torno al 12% de las y los menores encuestados señalan que han sido víctimas de acoso LGB-fóbico a través de diferentes expresiones: acoso (3,2%), ciberacoso (4,2%) y ambas expresiones (4,7%). Estas cifras se elevan al 21% cuando las y los acosadores indican que la opción sexual de su víctima fue el detonante para cometer la agresión: acoso (5,9%), ciberacoso (6,6%) y ambas expresiones (8,6%).

Junto con el anterior, el informe elaborado por COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid) y coordinado por Eduardo Benítez (2015), “LGBT-Fobia en las aulas 2015 ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?” concluye que los centros educativos son espacios inseguros para aquellas personas que se alejan de la heterosexualidad normativa. En este sentido, en torno al 33% de las y los alumnos entrevistados consideran que las personas LGTB son objeto de discriminación. Como consecuencia, el miedo y la resistencia a visibilizar su opción sexual ante la clase sigue siendo elevado. Entre las y los estudiantes de bachillerato, una de cada tres personas encuestadas afirmaba que no “saldría del armario”. Los motivos parecen ser claros: las agresiones físicas y verbales son recurrentes en el entorno escolar. En lo que respecta a las primeras, un 7% ha visibilizado este tipo de agresiones, y la cifra se eleva al 60% cuando se trata de las verbales.

A partir de lo expuesto, este trabajo pretende analizar en qué consiste el acoso dirigido hacia las opciones sexuales no heteronormativas, los agentes involucrados, sus manifestaciones, las consecuencias así como las posibles estrategias para abordarlo.

¿Qué es el acoso escolar LGB-fóbico?

Se entiende por acoso escolar o bullying LGB-fóbico aquel que se propina a las personas tanto por su opción sexual como identidad sexo-genérica, en concreto, quienes se alejan del patrón heterosexual y genérico dominante (Platero, 2008; Pichardo, 2015). El término LGB-fobia es más genérico e inclusivo ya que se atiende a otro tipo de opciones sexuales como la bisexual, que no suelen ser objeto de consideración. Las raíces se pueden encontrar en conceptos como el de homofobia. Una de las primeras definiciones en torno al mismo fue la proporcionada por Weinberg (1972) quien la definía como aquel miedo patológico suscitado por la proximidad o cercanía de una persona homosexual. Con el transcurso del tiempo, esta definición se ha matizado para incluir aquellas conductas violentas que van desde las amenazas a los insultos y agresiones físicas que se profieren a las personas pertenecientes al colectivo LGB (i.e. Pichardo, 2015; Platero, 2008).

¿Cuáles son los agentes que intervienen en el acoso escolar LGB-fóbico?

Alumnado

La investigación conducida por Pichardo y Moreno (2015) con profesorado de educación primaria y secundaria (N=250) señala que en torno al 80% percibía que los insultos y burlas, proferidos por el alumnado y relacionados con la opción sexual, se producían en los centros escolares con distintos grados de intensidad: constantemente (8%), a menudo (30%), o alguna vez (40%). La cifra anterior se elevaba al 90% cuando se trataba de profesorado

de secundaria. Como indican los investigadores, aquellos profesores y profesoras no heterosexuales tienen una mayor sensibilidad a la hora de percibir este tipo de conductas. Otra idea expuesta en este trabajo es la presunción de la heterosexualidad del alumnado. Esa presunción parte de que la mayor parte del profesorado asume que sus alumnas y alumnos son heterosexuales, conclusión a la que también han llegado otras investigaciones (Benítez, 2016).

Si se atiende a la percepción del alumnado LGTB, el estudio coordinado por Benítez (2016) señala que el alumnado homosexual tiene una visión bastante positiva respecto al clima de aceptación que existe en su centro de educación secundaria. En cambio, esa percepción es más negativa entre el alumnado bisexual y transexual, algo que se relaciona con el clima general de hostilidad que existe hacia la bisexualidad y la transexualidad. De igual modo, más de la mitad de las víctimas de acoso homofóbico se mostraron críticas con la respuesta ofrecida por el profesorado ante esa situación. Ese sentimiento de indiferencia y desprotección por parte del profesorado era compartido por el conjunto del alumnado, tanto quienes se identificaban como heterosexuales como aquellas personas LGB que no habían sufrido acoso. En lo que respecta a la respuesta del alumnado ante las agresiones LGTB-fóbicas, más de la mitad del alumnado encuestado afirmaba no hacer nada al respecto. Algo que se puede relacionar con el “miedo al estigma”, es decir, que si se interviene en defensa de la víctima pueda convertirse en objeto de futuras agresiones.

Diferentes rasgos sociodemográficos del acosador o acosadora influyen en su conducta, siendo uno de ellos su identidad sexo-genérica. En este sentido, los

chicos tienden a mostrar una actitud más LGB-fóbica que las chicas. Estas últimas suelen ser más receptivas y tolerantes hacia la diversidad. Si esa misma variable se aplica a las víctimas, se constata que los hombres homosexuales tienen mayor probabilidad de ser víctimas de una agresión física que las mujeres lesbianas (Benítez, 2016; COGAM, 2013)

La edad es otro de los factores determinantes en el análisis de la aparición y progresión del acoso escolar. Como indica Sánchez (2015), en las etapas de educación infantil y primeros años de educación primaria los insultos se dirigen a aquellas personas cuya conducta o aspecto no es acorde a su género. En cambio, en los últimos cursos de primaria es cuando empiezan a manifestarse agresiones relacionadas con la opción sexual. Este último dato concuerda con los resultados de otras investigaciones (FELGTB y COGAM, 2013), en concreto, el 50% de las y los entrevistados indican que fueron víctimas de acoso escolar en algún momento de su etapa educativa, tanto en primaria como en secundaria. Garchitorena (2009) en su informe sobre jóvenes LGTB refleja unos porcentajes inferiores: un 49% de sus informantes decía haber sido víctima de acoso psicológico y un 7% manifestaba haber sido víctimas de acoso físico y psicológico. Aquellas investigaciones (COGAM, 2013) que se han centrado en abordar el acoso a partir de las vivencias y experiencias de víctimas y agresores reflejan datos muy relevantes. En estos testimonios se suele recurrir a la idea de enfermedad mental o trastorno psicológico que debe ser tratado. Así mismo, en estos relatos las víctimas manifiestan sus temores a hacer pública su identidad y orientación, con el objeto de evitar posibles represalias.

Profesorado

Para analizar la prevalencia de la homofobia entre el profesorado deben distinguirse dos conductas: por un lado, la protagonizada por las y los docentes hacia el alumnado y, por otro, la que reciben las profesoras y profesores por parte de la comunidad educativa.

En lo que respecta a la primera, son pocos los estudios que se han centrado en analizar las creencias y actitudes del profesorado hacia la diversidad sexual del alumnado. El desconocimiento provoca que se asuman prejuicios y estereotipos que se tienden a transmitir a través de las prácticas educativas (Riggs, Rosenthal y Smith-Bonahue, 2011). En relación a las actitudes, algunos estudios indican que el profesorado de primaria expresa más rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual que quienes imparten sus clases en los niveles de educación secundaria (Robinson y Ferfolja, 2002). La única investigación encontrada en el ámbito español que ha analizado las actitudes del profesorado de primaria hacia la LGB-fobia es la conducida por Carles Pérez-Testor et al. (2010). En sus resultados se refleja que el porcentaje de conductas fóbicas no es elevado, aunque un sector de la muestra reconocía carecer de las estrategias necesarias para abordar estas cuestiones en el aula. Esto explica la prevalencia de formas sutiles de LGB-fobia en los centros escolares. Esas expresiones también fueron halladas en otras investigaciones (Piedra, Ramírez-Macías y Latorre, 2014) que muestran que hay una distancia entre el discurso y la práctica. A nivel discursivo, el profesorado se identifica como respetuoso con la diversidad afectivo-sexual. Sin embargo, atendiendo a sus creencias y actitudes se pueden identificar prácticas que reproducen el sistema de sexualidad normativa y las discriminaciones que lleva asociadas.

Atendiendo a ciertas variables socio-demográficas, se ha constatado que son menos prejuiciosas las profesoras (Dowling, Rodger y Commings, 2007), jóvenes (Pérez-Testor et al., 2010), con una ideología liberal (Foy y Hodge, 2016), con amistades no heterosexuales (Foy y Hodge, 2016) y quienes han obtenido su titulación universitaria recientemente (Hedge, Averett, White y Deese, 2014).

Otra expresión de la LGB-fobia en el ámbito educativo tiene que ver con ser parte de una familia homoparental. Entre las pocas investigaciones que ha abordado el tema de percepción del profesorado en torno a esta temática destaca la conducida por Morgado, Jiménez y González (2010). Estas autoras señalan que la falta de conocimiento sobre este asunto se traduce en unas expectativas diferenciadas sobre las capacidades y desarrollo psicológico de quienes se crían en familias que se alejan del modelo de familia tradicional. Entre sus conclusiones destaca la idea de que estos y estas docentes consideran que el mejor hogar para las y los niños es el constituido por una pareja heterosexual. Así mismo valoran la capacidad maternal como parte crucial del correcto desarrollo de los y las menores. En lo que respecta a las familias homoparentales, la ausencia de dos referentes genéricos diferenciados puede ser visto como una carencia, y traducirse en una evaluación negativa hacia este tipo de alumnado.

Junto con lo expuesto también es preciso mencionar las expresiones homofóbicas dirigidas al profesorado. En este sentido, la investigación conducida por Pichardo y Moreno (2015) concluye que ser o parecer gay, lesbiana o bisexual es el tercer motivo de acoso LGB-fóbico dirigido hacia los y las docentes. Atendiendo al origen de la agresión: un 17% afirmaba

haber recibido algún tipo de insulto procedente de sus compañeros y compañeras. Por ese motivo, algunas y algunos docentes rechazaban visibilizar su opción sexual ante la comunidad educativa (Benítez, 2016).

Familias

Las familias juegan un papel determinante dentro del proceso educativo, por esa razón resulta necesario conocer cuál es su posicionamiento en esta materia. La primera transmisión de ideas, concepciones y valores referidos a la diversidad sexual se produce en el seno de la unidad familiar (INJUVE, 2010). De este modo, la postura de la familia condicionará el posicionamiento personal del alumnado a la hora de abordar tanto su propia opción sexual como la de sus compañeros y compañeras.

Aquellas personas jóvenes que no se identifican como heterosexuales tienden a afrontar con miedo hablar sobre este tema con sus respectivas familias. El temor al rechazo unido a la necesidad de apoyo y respaldo es la principal disyuntiva en la que se mueven estas personas (INJUVE, 2010). La investigación desarrollada por COGAM (2013) señala que en torno al 44% de los y las jóvenes entrevistadas esperaban sentir rechazo por parte de sus familias si les comunicaran su homosexualidad o bisexualidad. Como señalan algunos estudios (Garchitorena, 2009; INJUVE, 2010), la reacción ante este hecho es distinta en función del progenitor. En este sentido, los padres suelen mostrar rechazo algo que se relaciona con la idea de que su figura es clave en la “transmisión de la heterosexualidad”. En cambio, las madres tienden a actuar de forma más afectuosa y respetuosa, con unos niveles más elevados de apoyo hacia sus hijos e hijas. El grado de aceptación hacia la diversidad afectivo-

sexual por parte de las familias está determinado por la opción sexual. De este modo, quienes se definen como gays y bisexuales son quienes reciben unos niveles más elevados de rechazo. Este hecho afecta al grado de visibilidad del alumnado en sus respectivos centros escolares, es decir, cuando hay rechazo familiar el índice de visibilidad es menor. Así mismo, la actitud de mayor o menor tolerancia por parte del entorno familiar hacia la diversidad afectivo-sexual también va a condicionar la respuesta del alumnado. De este modo, un ambiente familiar tolerante va a repercutir en alumnos y alumnas respetuosas, y futuros aliados y aliadas de aquellas víctimas que sufren acoso LGB-fóbico (Benítez, 2016).

¿Cómo se manifiesta?

La discriminación LGB-fóbica puede manifestarse por medio de expresiones explícitas y otras más sutiles. Las primeras hacen referencia a las formas más tradicionales de prejuicio, es decir, comportamientos hostiles y de rechazo hacia aquellas personas que son identificadas como pertenecientes al colectivo LGB (Generelo y Pichardo, 2006; Morrison y Morrison, 2003; Quiles, Betancor, Rodríguez, Rodríguez y Coello, 2003). Por otra parte, las expresiones sutiles se relacionan con estrategias más modernas que persiguen una actuación encubierta o silenciosa (Generelo y Pichardo, 2006). Junto con las actitudes descritas, también es preciso definir aquellos prejuicios y actitudes negativas interiorizadas que las personas LGB tienen respecto a su propia sexualidad (Mayfield, 2001).

Atendiendo a la clasificación anterior, la violencia verbal o psicológica asociada a la discriminación

explícita es, cuantitativamente, la más representativa. Se manifiesta a través de burlas, insultos y rumores (Benítez, 2016; FELGTB y COGAM, 2012; Pichardo, 2015). A lo anterior, le siguen aquellas manifestaciones que implican respeto hacia las personas LGB pero no una aceptación plena de las mismas. En estos casos, se trata de conductas de rechazo y exclusión hacia quienes no encajan dentro del modelo de sexualidad dominante (Benítez, 2016; FELGTB y COGAM, 2012; Pichardo, 2015). Por último, y como forma de discriminación explícita, se encuentran las agresiones físicas que, atendiendo a las valoraciones de las víctimas, oscilan en porcentajes del 5% (FELGTB y COGAM, 2012) al 7% (Benítez, 2016) ó el 12% (Save the Children, 2016).

Las consecuencias

Ser objeto de acoso LGB-fóbico tiene unas consecuencias directas sobre la salud física y mental de las víctimas. En este sentido, son frecuentes los problemas de autoestima, depresión y auto-aceptación (Martxueta y Etxeberría, 2014). Este último aspecto es destacable en aquellos casos en que existe una LGB-fobia interiorizada, es decir, la falta de aceptación de uno o una misma acaba por agravar la situación (FELGTB y COGAM, 2012). El extremo más grave de esta problemática se manifiesta en los índices y tentativas de suicidio. La encuesta desarrollada por FELGTB y COGAM (2012) indica que en torno al 43% de las personas encuestadas habían ideado el suicidio, y un 17% había intentado consumarlo. Estos resultados coinciden con lo obtenido en otras investigaciones (Baiocco et al., 2014) que manifiestan que haber sido víctima de experiencias previas de

acoso escolar influye en la interiorización del estigma social lo que se relaciona con mayores niveles de tentativas de suicidio.

¿Cómo combatirlo?

A pesar de que el acoso LGB-fóbico requiere de la implicación e intervención de distintos agentes sociales, en este apartado se va a exponer cuál debe ser el papel que debe desempeñar el profesorado. En general, las investigaciones que han abordado el trabajo con la diversidad afectivo-sexual han puesto de manifiesto que la formación del profesorado es un aspecto prioritario tanto para conocer esa realidad como para prevenir e intervenir en aquellas situaciones de acoso o discriminación. En este sentido, la convivencia escolar requiere docentes con formación en las características del acoso, en general (Benítez, García-Berbén y Fernández, 2009; Boulton, 1997; O'Moore, 2000; Ortega, Del Rey y Casas, 2013), y de la diversidad afectivo-sexual, en particular (Sánchez, Penna y de la Rosa, 2016). En este sentido, su formación se va a ver reflejada en el estilo educativo que emplean en las aulas (Hedge, Averett, White y Deese, 2014). Aquellas y aquellos docentes más concienciados muestran mayores capacidades para no reproducir expresiones LGB-fóbicas, especialmente las más sutiles (Pérez-Testor et al., 2010), así como para la identificación e intervención en situaciones de acoso escolar (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2007). Por ese motivo, es importante comenzar dotando de estrategias y recursos educativos al profesorado en formación, algo que en la práctica no se está contemplando (i.e. Lee y Carpenter, 2015). Como se ha explicado, esta laguna formativa puede afectar a la

respuesta educativa ante las problemáticas derivadas de la diversidad afectivo-sexual que está presente en las aulas (Riggs, Rosenthal y Smith-Bonahue, 2011). Entre las propuestas pedagógicas para la formación del presente y futuro profesorado destacan aquellas cuya metodología sigue un enfoque participativo (Pichardo, 2015; Platero y Gómez, 2007). Algunas consisten en presentar los relatos biográficos de las personas que se engloban bajo las siglas LGB y, a partir de sus experiencias, se persigue una reflexión sobre los prejuicios y estereotipos que existen a este respecto. Tras oír los relatos, los y las docentes tienden a normalizar su situación (i.e. Richard, Vallerand, Petits y Charbonneau, 2015; Riggs, Rosenthal y Smith-Bonahue, 2011). Otra de las estrategias que permiten abordar este asunto es el trabajo con elementos que forman parte de la cultura popular, tales como películas o series de televisión. Tras su visionado, se puede entablar un diálogo en torno a las formas explícitas e implícitas de discriminación que existen hacia las identidades LGB. Un tercer tipo de actividades que permiten trabajar la formación del profesorado en esta materia son los teatros o performances. Con ellos, se generan espacios en los que el público se enfrenta a las experiencias y situaciones que deben combatir las personas con unas opciones sexuales alejadas de la heterosexualidad. Tras la finalización de la representación, se tiende a abrir un espacio para la discusión en el que los y las espectadoras indican cómo se han sentido y, simultáneamente, toman consciencia de actos LGB-fóbicos que, hasta el momento, no habían identificado como tal (Iverson y Christin, 2014; Wernick, Kulick, Dessel y Graham, 2016). Tras muchas de estas actividades se constata un cambio en las actitudes que afecta, sobre todo, a

las formas más sutiles de discriminación, como puede ser el uso del vocabulario (Wernick, Kulick, Dessel y Graham, 2016).

Las y los docentes que participan en este tipo de actividades valoran de forma positiva la experiencia, señalando que existe un cambio de actitudes respecto a la diversidad afectivo-sexual que pasa, en muchas ocasiones, por autoevaluar sus propias creencias y actitudes en relación a esta materia (Wyatt, Oswalt, White y Peterson, 2008). Muchas de estas actuaciones tienden a estar restringidas a un pequeño número de docentes, por lo que el potencial formativo ve limitado el total de personas beneficiarias. Se concluye que, cuando el profesorado pone en práctica este tipo de actividades con sus alumnos y alumnas, las experiencias son positivas, creando espacios escolares más seguros y confortables para el alumnado LGB (Murdock y Bolch, 2005).

Conclusiones

La opción sexual es uno de los factores detonantes que influyen en las situaciones de acoso escolar. Este hecho acaba deteriorando el clima de convivencia en los centros escolares, con las implicaciones que ello tiene para los distintos agentes implicados, especialmente las víctimas. Para superar esta circunstancia es necesario concienciar a la comunidad educativa acerca de la magnitud de esta problemática, así como de las posibles estrategias que permitan prevenir y afrontar este tipo de acoso.

Con esta revisión de estudios se ha pretendido sintetizar los resultados y características del acoso escolar LGB-fóbico. La presentación de los requisitos y características del acoso escolar, en general, permiten

conocer el fenómeno y mejorar el acercamiento al acoso escolar LGB-fóbico, en particular. La definición y caracterización de este acoso específico que surge de la discriminación hacia la diversidad afectivo-sexual muestra algunas semejanzas y diferencias con el acoso escolar en sentido amplio. En relación con su dimensión específica, el acoso LGB-fóbico puede ser más sutil y pasar inadvertido en el centro educativo, a la vez que cuenta con un menor respaldo por las familias de las víctimas. Asimismo, se ha tendido a prestar una menor atención hacia la educación sexual y la diversidad afectivo-sexual. Estos y otros factores hacen que el acoso LGB-fóbico sea objeto específico de estudio al poseer características propias, nuevos agentes involucrados, así como manifestaciones y consecuencias concretas que requieren de formación docente específica, así como estrategias concretas para abordarlo.

En conclusión, el acoso escolar LGB-fóbico se dirige a personas con opción sexual no heteronormativas. Se trata de un fenómeno en el que intervienen distintos agentes (alumnado, profesorado y familias) y que tiene distintas manifestaciones que van desde lo físico a lo psicológico y verbal. Las víctimas de este tipo de acoso ven afectado su bienestar psicológico y, en los casos más graves, muestran una tentativa de suicidio. Ante estas alarmantes consecuencias, se han diseñado diversas estrategias para prevenir y combatir el acoso escolar LGB-fóbico. No obstante, son escasas las investigaciones que comprueban los efectos de estas actuaciones y estrategias, a la vez que las y los docentes demandan más formación inicial y permanente para el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual. Consecuentemente, es necesario seguir trabajando para promover entornos escolares

seguros lo que requiere la implicación activa de los distintos agentes involucrados, incluidas las familias.

Notas:

(1) Entre las leyes que abordan el acoso escolar cabe destacar: L.O. 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y la adolescencia (art. 2.d); L.O. 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (artículo 1); L.O. 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía (artículo 14); o Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (artículo 4).

(2) Las cifras más recientes sobre acoso escolar en España se encuentran en el informe *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*, elaborado por Save the Children (2016).

Referencias

- Baiocco, R. et al. (2014). Suicidal ideation in spanish and italian lesbian and gay young adults: the role of internalized sexual stigma. *Psicothema*, 26(4); 490-496.
- Benítez, E. (2016). LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual? Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- Benítez, J.L., García-Berbén, A.B. y Fernández, M. (2009). Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículum inicial del profesorado. *Electronic Journal of Research in educational psychology*, 7(17); 191-208
- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2); 223-233.

- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1); 37-43.
- C.O.G.A.M. (2013). *Homofobia en las aulas: ¿educamos en la diversidad afectiva sexual?* Madrid: COGAM.
- Dowling, K.; Rodger, S. y Commings, A. (2007). Exploring attitudes of future educators about sexual minority youth. *The Alberta Journal of Education Research*, 53 (4); 401-413.
- F.E.L.G.T.B y C.O.G.A.M. (2013). *Estudio 2013 sobre la discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España*. Madrid: FELGTB-COGAM.
- Foy, J. y Hodge, S. (2016). Preparing educators for a diverse world: understanding sexual prejudice among pre-service teachers. *Prairie Journal of Educational Research*, 1(1).
- Gairín, J.; Armengol, C. y Silva, B.P. (2013). El “Bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16 (1); 17-38.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2).
- Garchitorena, M. (2009). *Informe jóvenes LGTB*. Madrid. FELGTB.
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Madrid: Laertes.
- Hegde, A.H.; Averett, P.; White, C.P. y Deese, S. (2014). Examining preschool teachers’ attitudes, comfort, action orientation and preparation to work with children reared by gay and lesbian Parents. *Early Child Development and Care*, 184 (7); 963-976.
- INJUVE (2010). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Iverson, S. y Christin, S. (2014). Using Theatre to Change Attitudes Toward Lesbian, Gay, and Bisexual Students. *Journal of LGBT Youth*, 11 (1); 40-61.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M. (2007). Teachers’ views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students’ coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46 (4); 431-453.
- Kosciw, J. y Diaz, E. (2008). *Involved, invisible, ignored: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender parents and their children in our nation’s K-12 schools*. New York: GLSEN.
- Lee, D. y Carpenter, V. M. (2015). “‘What Would You like Me to Do? Lie to You?’ Teacher Education Responsibilities to LGBTI Students.” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (2); 169–180.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Psicopatología y Psicología Clínica*, 19; 23-35.
- Mayfield, W. (2001). The development of an Internalized Homonegativity Inventory for gay men. *Journal of Homosexuality*, 41(2); 53–76.
- Morgado, B.; Jiménez, I. y González, M.M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 221 (4); 441-452.
- Morrison, M. A. y Morrison, T.G (2003). *Development*

and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of homosexuality*, 43(2); 15-37.

Murdock, T. B. y Bolch, M. B. (2005): Risk and Protective Factors for Poor School Adjustment in Lesbian, Gay, and Bisexual (LGB) High School Youth: Variable and Person-Centered Analyses, *Psychology in the Schools* 42 (2), 159-172.

O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive behavior*, 26 (1), 99-111.

Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). La convivencia escolar: clave en la prevención del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6; 91-102.

Pérez-Testor, C. et al. (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1); 138-155.

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

Pichardo, J.I. (Coord.) (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la mujer para la igualdad de oportunidades.

Pichardo, J. I. (2015). Introducción. En J. I. Pichardo y M.de Stéfano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 9-12). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pichardo, J. I. y Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Perspectivas del profesorado*. En J. I. Pichardo y M.de Stéfano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 21-46).

Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Piedra, J.; Ramírez-Macías, G y Latorre, A. (2014). *Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades*. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25; 45-49.

Platero, R. (L.) y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa
Platero, R. (L.) (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información psicológica*, 94; 71-83.

Quiles, M. N.; Betancor, V.; Rodríguez, R.; Rodríguez, A. y Coello, E. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15(2); 197-204.

Richard, G.; Vallerand, O.; Petits, M. y Charbonneau, A. (2015). *Discussing Sexual Orientation and Gender in Classrooms: A Testimonial-Based Approach to Fighting Homophobia in Schools*. *Educational Forum*, 79 (4); 421-435.

Riggs, A.; Rosenthal, A. y Smith-Bonahue, T. (2011). *The Impact of a Combined Cognitive-Affective Intervention on Pre-Service Teachers' Attitudes, Knowledge, and Anticipated Professional Behaviors regarding Homosexuality and Gay and Lesbian Issues*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1); 201-209.

Robinson, K. H. y Ferfolja, T. (2002). A reflection of resistance. *Discourses of heterosexism and homophobia in teacher training classrooms*. En K. H. Robinson, J. Irwin, y T. Ferfolja (Eds.), *From here to diversity: The social impact of lesbian and gay issues in education in Australia and New Zealand* (pp. 55-64). New York: Harrington Park Press.

Sánchez, M. (2015). *Las diversidades y la diferencia*

en educación infantil y primaria. En J. I. Pichardo y M. de Stefano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 46-62). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez, M.; Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Catarata.

Sastre, A. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.

Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two. *Aggressive behavior*, 26; 1-9.

Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid, España: Ojos Solares.

Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. Nueva York: St. Martin's Griffin

Wernick, L. J.; Kulick, A.; Dessel, A. y Graham, L. F. (2016). Theater and dialogue to increase youth's intentions to advocate for LGBTQ people. *Research on Social Work Practice*, 26(2); 189-202.

Wyatt, T.; Oswald, S.; White, C. y Peterson, F. (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2); 171-185.