

«RESTORE RESPECT: RESOLUCIÓN DE INCIDENTES DE ODIOS ANTI-LGTBI EN CAMPUS UNIVERSITARIOS MEDIANTE JUSTICIA RESTAURATIVA»»

85

POR LIYANA KAYALI Y MARK A. WALTERS

PALABRAS CLAVE: delito de odio; LGTBI; estudiante; justicia restaurativa; universidad.

Las universidades no solo ofrecen la oportunidad de realizar estudios superiores y de obtener títulos académicos, sino que representan el trampolín a la vida adulta. El entorno universitario es un espacio en el que las y los estudiantes pueden explorar su sistema de valores, preferencias y creencias, interactuar con un conjunto más diverso de compañeros y desarrollar una visión e independencia que los acompañará en la nueva etapa de sus vidas. Para los y las estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero o *queer* (LGBTQ), esta etapa tan importante del desarrollo puede darse dentro de un clima que, en ocasiones, puede percibirse como cada vez más homófobo o tránsfobo. Estos entornos a veces hostiles pueden verse agravados si las universidades no cuentan con medios efectivos para proteger al alumnado LGBTQ de dicho daño.

En el Reino Unido los delitos de odio contra la población LGBTQ han aumentado considerablemente en los últimos cinco años, incrementando los delitos de odio contra las personas transgénero en un 317 % y los motivados por la orientación sexual en un 216 %, a 2.333 y 14.491, respectivamente (Home Office [Ministerio del Interior] 2019). A pesar de que, según las valoraciones más optimistas, dichas cifras conllevan un aumento de los índices de denuncia y no tanto un aumento de los incidentes en sí, encuestas de población aleatorizadas correspondientes al mismo periodo indican un aumento tanto en las actitudes anti-LGTBI entre la población británica, así como en la incidencia global de delitos de odio anti LGTBI e incidentes que no constan en los registros de denuncias oficiales (Walters 2019).

El sector universitario ha absorbido y refleja estas tendencias tan preocupantes. Una encuesta llevada a cabo por el Sindicato Nacional de Estudiantes (NUS, por las siglas en inglés de National Union of Students) en instituciones de educación superior y postsecundaria indicaba que el 31 % de los y las estudiantes lesbianas, gays o bisexuales (LGB) del Reino Unido ha sufrido al menos un incidente relativo a su orientación sexual durante sus estudios (NUS 2011a), mientras que un porcentaje incluso más elevado de estudiantes transgénero habría sufrido dicha agresión, representando un 55 % las experiencias denunciadas de expresiones amenazantes, ofensivas o insultantes, comportamientos amenazantes o amenazas de violencia (NUS 2011a). Asimismo, una investigación sobre redes sociales llevada a cabo en 2019 en 92 universidades del Reino Unido halló que cientos de estudiantes habrían recibido sanciones por publicar comentarios homófobos, racistas, transfobos, sexistas, antisemitas o islamófobos en redes sociales en los últimos tres años (Marsh 2019). Más preocupante resulta el hecho de que hay estudios que demuestran que los y las estudiantes que han sufrido incidentes de odio son menos proclives que aquellos que han sufrido incidentes sin componente de odio a denunciar su experiencia, de forma que la gran mayoría de incidentes de odio no se denuncian (NUS 2011b).

Tras reconocer el grave problema que suponen los prejuicios y el odio en el ámbito universitario, en 2018 el Consejo de Financiación de Educación Superior de Inglaterra (HEFCE, por las siglas en inglés de Higher Education Funding Council, que se reorganizó hace poco en dos organismos independientes: el Departamento de Estudiantes [Office for Students] y el Departamento de Investigación de Inglaterra [Research England]) anunció que proporcionaría subvenciones por valor de 4,7 millones de libras a instituciones de educación superior para que mejorasen la protección contra los delitos de odio, la violencia sexual y el acoso *online* a través del fondo Catalyst Student Safeguarding (AdvanceHE 2018). En este capítulo se abordan algunas de las conclusiones del proyecto que se llevó a cabo como parte de dicha iniciativa de financiación con el objetivo de evaluar la idoneidad de la justicia restaurativa (JR) para incidentes de odio anti-LGBTQ que tuviesen lugar en los campus. La finalidad principal de dicho proyecto consistía en usar un cuerpo de pruebas cada vez más extenso relativo a los enfoques de JR para abordar los delitos e incidentes de odio, así como el discurso de odio, para establecer un servicio de JR en dos universidades del Reino Unido.

El programa, llamado «Restore Respect» [restablecimiento del respeto] se lanzó de manera oficial en octubre de 2018 y lleva en funcionamiento desde entonces. El objetivo de Restore Respect consiste en potenciar que las universidades y el alumnado aborden las causas y consecuencias de los prejuicios y el odio en los campus universitarios. El programa de la Universidad A establece que aquellos que denuncien:

...recibirán información sobre los diferentes enfoques dialécticos (a través del diálogo) que estarán disponibles para abordar cualesquiera prejuicios que se hubiesen sufrido. Cuando corresponda, aquellas personas que participaron en el programa podrían tener la oportunidad de explorar formas de ayudar a luchar contra los prejuicios en base a la identidad que se tienen en el campus.¹

87

La iniciativa se basa en la teoría y la práctica de la JR, que aboga por el uso de un procedimiento basado en el diálogo y que se centra en la identificación de los daños y cuál es la mejor manera de reparar dichos daños (Zehr 2015). Basado en investigaciones que demuestran la efectividad de la JR en delitos de odio (Walters 2014), el proyecto representa el primer plan a nivel del Reino Unido para desarrollar un programa restaurativo específico para abordar los delitos e incidentes de odio en las universidades. El objetivo del desarrollo de Restore Respect consistía en proporcionar un modelo y una guía para la aplicación de enfoques restaurativos en incidentes de odio en otras instituciones del Reino Unido (y posteriormente en otros ámbitos).

El programa lo gestiona un equipo de facultativos restaurativos totalmente formados (también llamados facilitadores) en los servicios estudiantiles y en el sindicato de estudiantes de una de las universidades y a través de la asistencia a los estudiantes y el servicio de asistencia a los estudiantes de la otra. Se realizaron esfuerzos para formar y captar a facultativos de los servicios universitarios, así como del sindicato de estudiantes para ayudar a garantizar la integración de un enfoque de JR que abarcara toda la institución, tal como recomienda UUK [Universities UK] (UUK 2016). El programa proporciona un mecanismo de denuncia para incidentes y delitos de odio tanto en la universidad como en el sindicato de estudiantes y ofrece asistencia a todo aquel que se hubiese visto implicado en

1 http://www.sussex.ac.uk/studentlifecentre/issues/restore_respect, accedido en mayo de 2020.

un determinado incidente dentro del campus que se perciba que responde a prejuicios de identidad. El programa Restore Respect se lanzó en las dos universidades piloto como un programa totalmente voluntario independiente de cualesquiera procedimientos disciplinarios formales. Como parte del programa, 107 miembros del personal realizaron una formación para responder ante el odio y los prejuicios «de manera restaurativa»², mientras que 11 miembros del personal realizaron una formación avanzada de tres días para convertirse en facultativos restaurativos del programa. El curso de tres días incluía una formación exhaustiva sobre los delitos de odio y las repercusiones de los mismos, así como teoría y práctica sobre la JR. Se formó a los facilitadores en el uso de la «escucha restaurativa» durante la primera reunión con el estudiante que presente la denuncia. Este proceso inicial de escucha restaurativa suele resultar suficiente para que el individuo se sienta escuchado y comprendido. No obstante, el facilitador restaurativo también puede valorar la posibilidad de aplicar una intervención de tipo Restore Respect asistida con el estudiante. El objetivo de dichas intervenciones consiste en implicar a la persona responsable (y posiblemente a otras personas relacionadas con el incidente) mediante un diálogo directo e indirecto sobre lo ocurrido, por qué ha ocurrido, qué daño ha provocado y qué se debería hacer para subsanar tal daño. En general, los mediadores del programa Restore Respect favorecen una respuesta al incidente que se centra en la responsabilidad y en la reparación en lugar de en poner etiquetas, castigar o estigmatizar a los responsables.

El proyecto Restore Respect contaba con varias fases y abarcaba varios ámbitos, incluyendo una rama de evaluación de la investigación y una rama de coordinación del programa. Por tanto, un coordinador del programa que se encontraba en la Universidad B era responsable de implantar el programa y de formar a nuevos facilitadores mientras que una investigadora (Kalayi), que se

2 La formación incluyó: información sobre qué son los delitos de odio, los incidentes de odio y la incitación al odio; valores y principios de la justicia restaurativa; y ejercicios sobre cómo hacer preguntas restaurativas, como las siguientes: 1. ¿Qué ocurrió? 2. ¿Qué pensaba en ese momento? ¿Y ahora? 3. ¿Qué sintió? ¿Y ahora? 4. ¿Qué ha sido lo más duro para usted? 5. ¿Quién más ha resultado afectado? Véase también: Safeguarding Students Against Hate and Prejudice on University Campuses: Developing a Restorative Practice (Toolkit) [Protección de los estudiantes contra el odio y los prejuicios en campus universitarios: desarrollo de la práctica restaurativa (Herramientas)]: <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=toolkit--safe-guarding-students-against-hate-and-prejudice-on-university-campuses.pdf&site=67>, accedido en mayo de 2020.

encontraba en la Universidad A, era responsable de investigar las experiencias de los estudiantes con respecto al odio y los prejuicios sufridos en el campus y de evaluar después la implantación del programa en las dos universitarias (a las que en lo sucesivo se hará referencia como Universidad A y Universidad B) en un periodo de un año. Un investigador principal (Walters), que se encontraba en la Universidad A, se encargaba de supervisar ambos componentes del proyecto.

La primera fase del proyecto de investigación consistió en analizar las experiencias de los estudiantes con respecto a los prejuicios y el odio sufridos en el campus y sus puntos de vista con respecto a los procedimientos de denuncia en sus respectivas universidades. A tales efectos, se establecieron cuatro grupos de referencia y se llevaron a cabo un total de 14 entrevistas con un total de 41 estudiantes (31 estudiantes de la Universidad A y 10 estudiantes de la Universidad B) entre mayo y junio de 2018. Se utilizaron métodos cualitativos para la recopilación de datos con el objetivo de capturar de una manera más precisa las voces de los individuos marginalizados y los tipos de experiencias, necesidades y puntos de vista que los datos relativos a las denuncias no habían podido aportar hasta entonces. La composición de los participantes incluyó, a modo enunciativo, estudiantes que se identificaban como mujeres y personas no binarias, alumnos o alumnas negras, asiáticas y de minorías étnicas (BAME, por las siglas en inglés de Black, Asian and Minority Ethnic), estudiantes con discapacidad, estudiantes que se identificaban como LGBTQ y estudiantes de religiones minoritarias. A veces se entrelazaban una serie de dichas características y, por tanto, tratamos con varios estudiantes que se sentían marginalizados a consecuencia de su identificación con más de una categoría identitaria. Por eso, las conclusiones no son representativas del alumnado LGBTQ, sino que ofrecen una visión de las experiencias del alumnado LGBTQ con respecto a los incidentes de odio y sus percepciones de las respuestas de la universidad. El objetivo de la última fase de la investigación consistió en analizar el impacto que tuvo el proyecto en la cultura universitaria y en los procedimientos de protección a los estudiantes. Dicha fase consistió en que los participantes de las distintas sesiones formativas cumplimentaran encuestas y formularios de opinión, así como ocho entrevistas semiestructuradas presenciales o telefónicas con miembros del personal que habían recibido formación como facultativos restaurativos.

LOS EFECTOS NEGATIVOS DEL ODIO EN EL ALUMNADO LGBTQ

90

Los tipos concretos de incidentes que el alumnado LGBTQ describió haber sufrido o presenciado en la universidad incluían (a modo enunciativo): ataques homófobos verbales; agresiones transfobas; transfobia dentro de grupos de estudiantes; percepción de exclusión u hostilidad por motivos de género, discapacidad, orientación sexual, raza, origen étnico religión; comentarios ofensivos con respecto a la identidad de género; falta general de comprensión de las diferencias identitarias y las experiencias de los grupos minoritarios. Incidentes como los descritos pueden hacer que los individuos LGBTQ se sientan consternados, enfadados, nerviosos o aislados. La investigación llevada a cabo por Herek et al (1999) demostró que es más probable que las víctimas de delitos de odio anti-LGBTQ sufran repercusiones emocionales negativas que las víctimas de delitos similares sin componente de odio. En su estudio se llegó a la conclusión de que las víctimas de delitos de odio anti-LGBTQ sufrían depresión hasta cinco años después, en comparación con las víctimas de delitos sin componente de odio, cuya depresión duraba dos años. Las mayores consecuencias negativas para las personas LGBTQ derivan de su difícil situación social (Herek 2004). Las víctimas saben que se las ha elegido no por algo que hayan dicho o hecho sino por ser quienes son. Esto puede dificultar la autopercepción y el sentido del lugar que ocupan en el mundo. Algunas de estas personas interiorizarán estas emociones de miedo y ansiedad y las transformarán en vergüenza, lo cual puede llevar a su vez a que las víctimas crean que merecen la victimización y que deberían haber actuado o se deberían de haber comportado de una forma distinta para evitar el incidente (Herek 2004).

Asimismo, los incidentes de odio pueden tener consecuencias conductuales nocivas puesto que las personas LGBTQ intentan evitar una futura victimización. Por ejemplo, el Sussex Hate Crime Project [Proyecto de Delitos de Odio en Sussex], un estudio a gran escala de las repercusiones de los delitos de odio LGBT en el Reino Unido, concluyó que es más probable que los sentimientos de vulnerabilidad y ansiedad provocados por los delitos de odio anti-LGBT lleven a los individuos a evitar ciertos lugares y a que aumenten sus medidas de seguridad (Paterson et al. 2019b; Walters et al. 2020). No obstante, aquellos estudiantes afectados y, sobre todo, el alumnado que vive en el campus donde estudia

y socializa, no tiene muchas opciones de evitar ciertos espacios en los que ha sufrido o presenciado agresiones anti-LGBTQ. Un estudiante LGBTQ ilustra este problema de la siguiente manera:

Estás en una cafetería y alguien no te quiere pasar algo o te contesta mal... Si se lo cuentas alguien te dirá algo como: «Pues bueno, te han contestado mal». Pero si te pasa en todos los sitios a los que vas, todas las veces, por ninguna razón en concreto, esas cosas te empiezan a afectar. A veces incluso van a hacer que no quieras salir. Y se supone que cuando estás en la universidad tienes que disfrutar la vida.

91

Tal como observa el estudiante, el aislamiento social, el retraimiento y demás conductas evitativas son algunas de las respuestas conductuales documentadas más comunes ante la victimización por delitos de odio (Paterson et al. 2019a: 994). Resulta importante señalar que es probable que dichas repercusiones afecten a toda la comunidad de personas LGBTQ del campus que presencien o escuchen incidentes concretos (Paterson et al. 2018; 2019a; 2019b; Walters et al. 2019). Es probable que el resto de estudiantes LGBTQ perciba los incidentes como un ataque a toda la comunidad de estudiantes LGBTQ, temiendo poder ser los siguientes (Perry y Alvi 2012).

En este estudio, el alumnado contó que los incidentes de odio les hacían sentir inseguridad dentro del campus y en la parte de la ciudad alrededor del mismo. Los y las participantes expresaron de diversas formas conmoción, ansiedad, enfado, vergüenza, exclusión, aislamiento, alienación o agotamiento emocional, lo cual encaja con los tipos de repercusiones agravadas que es más probable que sufran las víctimas de delitos de odio que las víctimas de delitos sin componente de odio. Lejos de limitarse al periodo de estudios universitarios, estos tipos de repercusiones emocionales suelen resonar durante toda la vida de la víctima. Las pruebas indican que aquellos estudiantes con niveles elevados de angustia psicológica continuarán mostrando niveles altos de angustia en sus carreras profesionales, con repercusiones negativas que se manifiestan también en su rendimiento académico, competencias profesionales y en su salud física (Samaranayake et al. 2014: 14).

PROBLEMAS Y PELIGROS DE LAS RESPUESTAS ESTÁNDAR POR PARTE DE LA UNIVERSIDAD

92

Como se ha indicado anteriormente, hay estudios que ya han demostrado que los incidentes de odio anti-LGBTQ no se suelen denunciar. Por ejemplo, una encuesta del NUS sobre incidentes de odio anti-LGBTQ concluyó que solo entre el 8 % y el 13 % de los incidentes que incluían odio contra la orientación sexual de la víctima se denunciaban a la institución de la víctima (NUS 2011: 41). Aquellos individuos que sí denunciaban optaban por hacerlo con más frecuencia ante el personal académico (42 %) o ante representantes de los estudiantes (29 %), mientras que solo el 12 % lo denunciaba a personal no académico (NUS 2011: 4). Nuestra investigación cualitativa arrojó unos patrones de denuncia similares. De los tipos de incidentes de odio que los y las participantes de la investigación describieron haber sufrido o que otros habían sufrido, la mayoría *no* se denunció a la universidad. Se denunció un número reducido de incidentes al personal académico, un número más reducido aún a los servicios de asistencia al estudiante y uno al servicio de seguridad del campus. De los estudiantes que afirmaron que recibieron una respuesta adecuada, normalmente fue después de haber probado varios canales de denuncia o haber contactado con una serie de personas.

En el estudio *Restore Respect*, el alumnado esgrimió cuatro motivos principales para no denunciar los incidentes de odio a su universidad. A saber: no estaban seguros de dónde tenían que denunciarlos en la universidad; no sentían que los incidentes que habían sufrido fuesen «lo suficientemente graves» para justificar la participación de la universidad; temían que no se entendieran sus experiencias o que no se las tomara en serio; su incertidumbre con respecto al procedimiento, incluyendo la gestión de su información personal (véase Kayali y Walters 2018). Esta incertidumbre general con respecto a la naturaleza de la respuesta de la universidad actuó de barrera para los estudiantes, sobre todo porque eran muy conscientes del posible riesgo de revictimización y de sufrir nuevas experiencias traumáticas que suponen los procedimientos de denuncia. Una de las personas entrevistadas, cuya compañera de piso había empezado plantearse transicionar, expresó tal circunstancia:

Decidió cortarse el pelo muy corto y, después de dos semanas, trajo una peluca porque estaba recibiendo agresiones en el baño [y le decían]: «¡este no es tu baño! ¿Eres una chica o un chico?» [...] Entiendo a esas personas, es decir, entiendo por qué no quieren hacer nada [refiriéndose a denunciar]. Pero no estoy seguro de si no quieren hacer nada o es que no saben qué hacer. Es decir, si me quejo, ¿cuál va a ser el procedimiento? ¿Se va a tener en cuenta mi identidad o no? ¿Me voy a tener que enfrentar al tío o no? Si tendré que... No sé. Ya me entiendes. Así que resulta difícil animar a la gente a que informe a la universidad del incidente en cuestión porque yo, por mi cuenta, no sé lo que va a pasar. Así que no le puedo [decir] a nadie que vaya a denunciar el incidente porque... Y estuve a punto de hacerlo yo mismo diciendo «esto me ha pasado a mí», solo para asumir el riesgo por ella de saber cómo es el procedimiento. Pero ni siquiera sabía a dónde ir.

El alumnado expresaba normalmente la creencia de que sus problemas no iban a parecer lo suficientemente serios para que la universidad se preocupara por ellos o para pasar por unos procedimientos oficiales que suelen ser largos y agotadores. Como explicaba una persona: «parece que o no puedes nada o tienes que pasar por todo tipo de procedimientos formales; tiene que haber algo a mitad de camino». Se trata de una barrera especialmente difícil para el alumnado que piensa, desde su aislamiento o desde una perspectiva externa, que se va a considerar como un incidente «leve» o una microagresión.³ No obstante, en muchos casos, las repercusiones emocionales surgen de daños acumulados, que se entrelazan en un «continuo de prejuicios y discriminación que se integra en casi todos los aspectos de la vida de la víctima» (Walters 2014: 63). Un estudiante señaló:

Creo que, a lo mejor, como [estudiante] LGBT y BAME, resulta difícil hablar con alguien a menos que sepas seguro que te va a entender o que se va a identificar contigo en cierta forma. [...] Porque a lo mejor dices algo y alguien te escucha pero puede que no entiendan bien el alcance del problema. Puede parecer algo muy pequeño pero que te pasa todos los días de tu vida.

3 Las microagresiones son conductas y comentarios aparentemente inconsecuentes que enfatizan la diferencia de la persona de una manera estereotipada o peyorativa. Un ejemplo podría suponer preguntarle a una persona gay cuando decidió ser gay o cuando se dio cuenta de que era gay (pudiéndose interpretar este mensaje como que ser gay es opcional).

También resulta común la percepción de que las respuestas institucionales estándar son excesivamente burocráticas, lentas, impersonales y carentes de empatía. En concreto, un punto de vista bastante extendido fue que el personal universitario no alcanzaría a comprender bien los incidentes de odio, puesto que se preocupan más del cumplimiento normativo que de intentar ofrecer una respuesta compasiva. Tras haber salido del armario como mujer trans a mitad de su carrera, una estudiante comentó la falta de recursos que sintió cuando presencié y sufrí delitos e incidentes de odio dentro de un grupo de estudiantes. Resulta importante señalar que a pesar de haber sufrido múltiples marginalizaciones por la combinación de sus identidades en la universidad, esta estudiante *aún* sentía que el procedimiento de denuncia no sería seguro o no merecería la pena:

Por una parte está el hecho de que soy autista y me identificaba como gay antes de salir del armario como trans. Y ha habido muchos delitos de odio [...] que no he querido denunciar porque pensaba que no iba a servir para nada y total son tonterías para un procedimiento tan grande. Y también está el hecho de que paso por un hombre blanco cis, aunque no lo sea. Y por eso he estado en sitios en los que ciertos grupos demográficos han dicho cosas sobre estas personas. En el sentido de que obviamente para mí es un privilegio poder ser «passing» [en] estos grupos y porque no me atacan a mí personalmente... Pero por dentro me siento muy mal.

Una dificultad adicional que se ha identificado con jóvenes LGBTQ es su reticencia para denunciar incidentes de odio por la ambivalencia ante las nociones de vulnerabilidad que se transmiten de manera implícita en los marcos estándar de los procedimientos de denuncia (Gatehouse et al. 2018). En el estudio Restore Respect, las percepciones de los procedimientos universitarios de denuncia reflejan las percepciones que se han comunicado sobre los procedimientos de denuncia del sistema judicial penal, mostrando las similitudes entre ambos. En las universidades del Reino Unido los incidentes de odio anti-LGBTQ tienden a calificarse como «faltas del alumnado» en las políticas y procedimientos disciplinarios de los estudiantes. La estructura y enfoque de dichos procedimientos son bastante uniformes en todo el ámbito universitario, imitando los modelos tradicionales de justicia penal que se centran en determinar la infracción y resolverla mediante sanciones punitivas

(Kara y MacAlister 2010: 444; 446; Gallagher Dahl et al. 2014; Karp 2004; Lindsay 2017). En la mayoría de casos, un delito de faltas primero se clasificará como «grave» o «leve», de acuerdo con una jerarquía de delitos estandarizada, antes de aplicar el proceso de investigación que se considere oportuno. Tras lo cual, una junta disciplinaria o miembro de una determinada junta decidirán la gravedad del delito y la sanción o sanciones oportunas que se debe imponer al estudiante al que se hubiese considerado responsable. En aquellos casos en los que un determinado estudiante hubiese sufrido un determinado daño debido a un incidente que implicase un procedimiento disciplinario, normalmente solo participará como testigo de la investigación. Lo más común es que se les excluya del procedimiento de toma de decisiones y, en muchos casos, no se le informará del resultado. En aquellos casos en los que la universidad abordase cualesquiera repercusiones en aquellos estudiantes que hubiesen sufrido daños debido a alguna falta, normalmente se hace facilitando orientación en el servicio del campus, como en el caso de las dos universidades participantes en el proyecto, que normalmente cuentan con muchas citas y poco personal. Es fácil ver por qué, con ese modelo, el alumnado LGBTQ podría percibir las respuestas de la universidad como una reproducción de la narrativa víctima/infractor, según la cual, la persona LGBTQ que denunciase un incidente de odio, quedaría retratada como un sujeto pasivo y vulnerable. Ese modelo no solo reproduce dicha dicotomía debido a sus enfoques legalistas, sino que también lo hace al negar a los estudiantes afectados el control sobre los resultados de sus casos y, por tanto, convirtiéndoles en sujetos pasivos del procedimiento. Dicha representación de la víctima no solo puede potenciar la sensación de alienación y estigmatización a la que los estudiantes ya se enfrentan sino que, en concreto, cuando el único remedio que se ofrece a los estudiantes afectados es la orientación psicológica, se evoca la patologización histórica de las identidades LGBTQ (Rofes 2004: 42; Formby 2014: 627). Asimismo, además del hecho de que dichos procedimientos universitarios tienden a disuadir a los estudiantes de denunciar delitos e incidentes de odio, ciertos estudios también han demostrado que cuentan con unas repercusiones didácticas o conductuales mínimas o inexistentes en los estudiantes (Nelson 2017: 1274; Neumeister 2017: 97). De hecho, un estudiante apuntó a un *aumento* de la reincidencia a consecuencia de dichas respuestas (Khey et al. 2010: 155).

Estos hallazgos subrayan la clara necesidad de que las universidades desarrollen intervenciones que demuestren un entendimiento adecuado de las repercusiones de los incidentes de odio anti-LGBTQ, que sean accesibles para el alumnado, que respeten y protejan la información personal de los y las estudiantes y que den respuesta a las experiencias de odio y prejuicios anti-LGBTQ del alumnado con un compromiso y una sensibilidad probados. Resulta importante señalar que, aunque las respuestas deberían enfatizar los daños del odio anti-LGBTQ, también deberían evitar reproducir narrativas negativas y reduccionistas de vulnerabilidad para aspirar a procedimientos que empoderen a los y las estudiantes y que aumenten la concienciación.

VENTAJAS DE LA PRÁCTICA DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Casi de forma universal, los miembros del personal y los estudiantes que han participado en el estudio hablaron de forma positiva de la posibilidad de que se implantará un programa restaurativo en su universidad y creen que motivaría a los estudiantes a denunciar incidentes. Asimismo, el alumnado LGBTQ se mostraba convencido de que sería probable que condujese a resultados más duraderos que los enfoques disciplinarios estándar, incluyendo la prevención de futuros incidentes de odio contra ellos u otras persona de su comunidad:

97

Creo que cuando hablas con los estudiantes, si se les diesen la opción entre que se castigue al infractor o que se le enseñe al infractor lo que está mal y el infractor no lo vuelva hacer, elegirían que el infractor no lo vuelva hacer... Creo que los estudiantes entienden que los castigos no suelen hacer mucho, así que ese aspecto relativo a la respuesta resulta muy importante.

Dicha valoración coincide con las pruebas presentes en la extensa bibliografía sobre JR, que demuestran que normalmente a las víctimas les importa más reducir un daño futuro que castigar a los infractores (véase, por ejemplo, Walters 2014).

Para casi todos los participantes LGBTQ, la posibilidad de que se implantase un programa de justicia restaurativa en su universidad representa una oportunidad muy valiosa de resolver problemas muy enraizados relativos al odio y los prejuicios y podría lograr transformar comportamientos y actitudes. En concreto, el alumnado enfatizó el proceso de diálogo inclusivo que ofrece la JR como una forma de luchar contra el comportamiento homófobo, bifobo o transfobo. Como explica un/a estudiante:

Creo que las sesiones de diálogo con estudiantes que incurrir en delitos de odio, bueno, depende del caso, podrían resultar bastante útiles para hacerles entender por qué lo que han dicho resulta dañino. Creo que en el caso del discurso de odio en concreto, la mayor parte de las veces dicen lo que dicen y corean lo que corean y gritan lo que gritan y no creo que sepan que esas cosas resultan dañinas. Entienden que alguien pueda

llamarlos «homófobos» pero no piensan que estén haciéndole daño a nadie. Simplemente piensan que están perjudicando a la sociedad, más o menos... No perjudican a un individuo y que no están haciendo que esa persona se sienta afectada y disgustada y, no sé, vulnerada. Ese es el problema la mayor parte del tiempo.

98

Asegurando que las víctimas se sientan escuchadas y que desempeñan un papel fundamental en la resolución de su caso, los procedimientos de JR han demostrado que palían (en parte) los traumas emocionales de los delitos de odio (Walters 2014; véase Strang 2002 en términos generales). Los participantes del alumnado anticiparon estos resultados al observar favorablemente el énfasis de la JR en el empoderamiento de los individuos y grupos afectados por el odio. En contraste con las respuestas estándar de las universidades a los incidentes de odio, en las que el alumnado cede el control a un consejo disciplinario y a una investigación cerrada, los programas restaurativos se entienden como una forma de que el alumnado tenga mayor control sobre sus casos apoderándose con un papel activo con respecto a sus objetivos y resultados. Como indicó uno de los facilitadores de Restore Respect, dicha característica hace mucho para reparar uno de los aspectos más alienantes de los procedimientos disciplinarios:

No quieren recorrer la vía convencional de presentar una queja ni [pasar por] un procedimiento formal en el que pierden todo el control y en el que no se sienten especialmente escuchados puesto que se les aparta y otra persona es la que valida su experiencia. Esto es algo a lo que la justicia restaurativa podría dar respuesta. [...] He aprendido mucho sobre cómo funciona [la justicia restaurativa] a nivel práctico [a través del programa Restore Respect]. Me sonaba vagamente lo que significaba el término justicia restaurativa [...] pero no entendía por qué resultaba efectivo: resulta efectivo debido al control. No entendía que los sistemas actuales, conforme están, les negasen ese control a las personas y por eso se siente revictimizadas. Ese es un aspecto muy, muy importante.

Asimismo, tanto los participantes del alumnado como del personal opinaron que era más probable que las prácticas restaurativas ofrecieran oportunidades de aprendizaje a todos los implicados, lo que significaba que los estudiantes podían ser catalizadores de una transformación con respecto a actitudes y comportamientos. Como explicaba un/a facilitador/a:

La cuestión es que, salvo que te asegures de que las personas comprenden y crees empatía, se debe tener muchísimo cuidado de no limitarse a sermonear a la gente. Pienso que a las personas les tiene que nacer de dentro esa respuesta para que puedan cambiar sus formas. Y creo que con la justicia restaurativa se puede entender el daño que le has causado a una persona y pienso también que en cierto sentido es la única solución para hacer que la gente cambie de opinión.

Resulta interesante que el uso de la JR parezca una experiencia empoderadora no solo para el alumnado sino para el personal de asistencia, que previamente había descrito que se encontraba constreñido por procedimientos institucionales «engorrosos» y al que le faltaba las herramientas para ofrecer respuestas más profundas:

99

En una conversación que tuve con un estudiante me pareció que el uso de herramientas de justicia restaurativa implicaba que se sentían más escuchados y que a alguien le importaba. Desde mi perspectiva, me resultó muy empoderador para mí porque sentí que tenía algo valioso que ofrecer con dichas herramientas.

No obstante, aún está por ver si Restore Respect continuará ayudando a reducir los daños del prejuicio anti-LGBTQ en los campus y promoverá un cambio cultural en el que se reconozcan más las necesidades del alumnado LGBTQ. Esperemos que en el futuro se realicen más investigaciones sobre los resultados de los casos y las experiencias de los participantes.

LIMITACIONES DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO PARA LA IMPLANTACIÓN DE RESPUESTAS RESTAURATIVAS ANTE INCIDENTES DE ODIO ANTI-LGBTQ

100

Si bien la receptividad del alumnado y del personal al programa Restore Respect pronostica resultados positivos, existen ciertos factores comunes entre las universidades que dificultan el efectivo funcionamiento de una práctica verdaderamente restaurativa. De entre dichos factores, quizá el más obvio sea la cuestión de la falta de personal, así como del tiempo y los recursos adecuados con los que dotar al personal administrativo. Aunque dichas realidades prácticas no parecen especialmente importantes con respecto al funcionamiento positivo del programa restaurativo, el cuidado y la atención que exigen en muchas ocasiones los incidentes de odio no pueden pasar por alto dichas consideraciones. En relación con las dificultades relativas al personal, encontramos una llamativa falta de diversidad entre los facultativos. El número desproporcionadamente bajo de miembros LGBTQ del personal entre los facilitadores pone en peligro los bajos niveles de confianza entre el alumnado incluso antes de su participación en el programa.

Asimismo, sin un apoyo bien definido desde las estructuras y divisiones universitarias centrales, los facultativos ponen en duda el tipo de apoyo práctico y la libertad que se les daría a la hora de gestionar los procedimientos restaurativos y sus resultados. Tanto el personal como los estudiantes mostraban recelo por si Restore Respect representaba otra iniciativa «accesoria»: publicitada temporalmente por la universidad antes de disiparse debido al compromiso simbólico de acceso e igualdad y una incapacidad de integrar debidamente los enfoques restaurativos en las políticas, procedimientos y estructuras de la universidad.

Todas las dificultades anteriores tienen su origen tanto en la relativa invisibilidad del alumnado LGBTQ en las universidades del Reino Unido, como en el clima cisheteronormativo que domina los campus del Reino Unido. Con respecto al primer factor, se dejó fuera al alumnado LGBTQ de la supervisión institucional sistemática hasta 2015, cuando se les dio la opción de declarar su orientación sexual o identidad trans a través del formulario de solicitud de los Servicios de Admisión Universitaria (USAS, por las siglas en inglés

de University College Admission Services) (Marzetti 2018: 701).⁴ Además de transmitir de manera implícita el menosprecio de las experiencias del alumnado LGBTQ, dicha exclusión no ha hecho más que potenciar la falta de entendimiento que existe en torno a las experiencias y resultados educativos del alumnado LGBTQ (Formby 2015; Marzetti 2018: 701). Esto se refleja en la cisheteronormatividad general que la investigación ha demostrado que existe en las universidades del Reino Unido, y que se pone de manifiesto en los planes académicos, el aula, eventos de estudiantes, espacios estudiantiles, sociedades, instalaciones (con una falta de baños de género neutro, por ejemplo), residencias de estudiantes y relaciones (Formby 2015; 2017; Keenan 2014; Gunn, 2010).

Por tanto, no resulta sorprendente que las conversaciones con el alumnado LGBTQ revelasen un alto sentimiento de desconfianza hacia la respuesta de la universidad y que se extiende a nuevas iniciativas enfocadas específicamente a grupos de estudiantes minoritarios. Se concluyó que esto también suponía una dificultad para el programa Restore Respect, puesto que la desconfianza general se combinaba con una percepción errónea de la JR o el nivel de control que le daba a los estudiantes que denunciasen:

Hoy me he reunido con una estudiante con la que he hablado [del enfoque restaurativo] y estaba totalmente aterrada. Me ha dicho que a ella no le gustaba la confrontación. He intentado explicarle que la confrontación no sería parte del procedimiento en ningún caso pero, como seguro que muchos estudiantes, solo quería dejarlo pasar y salir de esa situación porque era lo más fácil. [...] Por lo tanto, sí, pienso que hay algunos problemas de confianza con respecto a la idea. Así pues, puede que haya que trabajar para aumentar la concienciación sobre la práctica restaurativa en toda la universidad. Saber que existe está bien, pero entender lo que es y los resultados positivos que puede aportar sería muy útil.

Es verdad que el personal reconoció que generar esa confianza y concienciación con respecto al programa podría resultar difícil hasta que los participantes del programa hubiesen tenido la oportunidad de favorecer el boca a boca entre el alumnado. En ese aspecto, generar confianza se percibe como un proceso lento, pero también como un proceso que necesita un compromiso patente por parte de la universidad.

4 Resulta llamativo que estudiantes con otras características sujetas a protección (como las creencias religiosas, la raza, origen étnico o discapacidad) han estado supervisados oficialmente desde antes.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

102

El potencial transformador de las prácticas restaurativas de resolver incidentes anti-LGBTQ parece especialmente apto en el contexto universitario ya que, supuestamente, aspira a fomentar la colaboración y el descubrimiento críticos. Sin embargo, las universidades también son instituciones que funcionan en virtud de una lógica organizativa concreta. La introducción de prácticas restaurativas para resolver incidentes de odio anti-LGBTQ, por tanto, exige un determinado conocimiento de un alumnado singular, del personal y del cuerpo docente, así como de la serie de estructuras, procedimientos y políticas que rigen las intervenciones universitarias en la conducta del alumnado. Los tipos de desafíos y limitaciones que se exponen en el presente capítulo serán comunes a muchos de esos factores. La necesidad de claridad en cuanto a la forma en que se llevarán a cabo las prácticas restaurativas irá de la mano de las políticas y procedimientos existentes, como los asociados a la disciplina del alumnado.

Quizás por encima de dicha dificultades se encuentre, no obstante, la necesidad de iniciar un esfuerzo más generalizado de comprender las experiencias del alumnado LGBTQ con respecto a los delitos y los incidentes de odio y el discurso de odio, así como también de contrarrestar la cisheteronormatividad en los planes de estudios universitarios, las aulas, las residencias, los equipos deportivos y las sociedades. Si bien la JR puede emplearse de manera efectiva para mejorar la concienciación entre la comunidad universitaria, la carga de educar a sus compañeros no debe recaer solamente en el alumnado LGBTQ. De hecho, el reconocimiento de que se debe realizar un trabajo de mayor envergadura para cambiar las culturas, actitudes, estructuras y conocimientos institucionales es un pilar necesario sobre el que se puede construir tanto la confianza como la concienciación.

A pesar de dichas dificultades, el proyecto Restore Respect demostró el valor de la JR en el contexto universitario, aportando una oportunidad más optimista para que el alumnado pueda subsanar el daño que se le ha provocado tanto a nivel personal como a su grupo identitario. Asimismo, la JR también ofrece un importante medio para contrarrestar el prejuicio alienante y estigmatizante del alumnado LGBTQ como individuos vulnerables y pasivos, a la vez que obliga a la comunidad de estudiantes a responsabilizarse de mejorar su concienciación y su sentido de responsabilidad moral.

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría expresar nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que han participado en este proyecto y a la gestora del proyecto Bonita Holland por implantar Restore Respect en las dos universidades.

103

REFERENCIAS

AdvanceHE. *Report to the Office for Students by AdvanceHE: Evaluation of Safeguarding Students Catalyst Fund Projects*, 2018. https://www.officeforstudents.org.uk/media/bd771e1c-b650-49d1-bd60-a6188d084506/ofs2018_safeval.pdf

Formby, E. *From Freshers' Week to Finals: Understanding LGBT+ Perspectives on, and Experiences of, Higher Education*. Sheffield, 2015. http://www4.shu.ac.uk/_assets/pdf/freshers-to-finals-end-report.pdf

Formby, E. How should we 'care' for LGBT+ students within higher education? *Pastoral Care in Education*, vol. 35, n.º 3, 2017, pp. 203-220.

Gallagher Dahl, M., Meagher, P. y Vander Velde, S. «Motivation and outcomes for university students in a restorative justice program». *Journal of Student Affairs Research and Practice*, vol. 51, n.º 4, 2014, pp. 364-379.

Gatehouse, C., Wood, M., Briggs, J., Pickles, J. y Lawson, S. «Troubling Vulnerability: Designing with LGBT young people's ambivalence towards hate crime reporting». *CHI '18: Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Association for Computing Machinery, 2018.

Gunn, V. *Academic development discussion briefing: Lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) perspectives and learning at university*. Glasgow: University of Glasgow, 2010.

Herek, G., Cogan, J. y Gillis, J. «Psychological Sequelae of Hate-Crime Victimization among Lesbian, Gay, and Bisexual Adults». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 67, n.º 6, 1999, pp. 945-951.

Herek, G.M. «Beyond 'Homophobia': Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century». *Sex Research and Social Policy*, vol. 1, 2004, pp. 6-24.

Home Office. *Hate Crime, England and Wales, 2018/19*. Statistical Bulletin [Boletín Estadístico] 24/19, 15 de octubre de 2019. Londres: Home Office [Ministerio del Interior].

Kara F. y MacAlister, D. «Responding to academic dishonesty in universities: a restorative justice approach». *Contemporary Justice Review*, vol. 13, n.º 4, 2010, pp. 443-453.

Karp, D. R. «Introducing restorative justice to the campus community». En D.R. Karp y T. Allena (Eds.), *Restorative justice on the college campus: Promoting student growth and responsibility, and reawakening the spirit of campus community*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2004.

Kayali, L. y Walters, M. *Prejudice and Hate on University Campuses: Repairing Harms through Student-led Restorative Dialogue*, University of Sussex, 2018. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/81958/>.

Keenan, M. *Coming out and fitting in: A qualitative exploration of lesbian, gay, bisexual, trans and queer students' university experiences*. Nottingham: Nottingham Trent University, 2014.

Khey, D. N., Lanza-Kaduce, L. L., Spillane, J. F. y Frazier, C. E. «A longitudinal exploration of the effect of official processing and sanctioning on the academic and criminal careers of college students». *American Journal of Criminal Justice*, vol. 35, 2010, pp.144-158.

Lindsay, B. «Markets, Discipline, Students: Governing Student Conduct and Performance in the University». En M. Thornton (ed.), *Through a Glass Darkly: The Social Sciences Look at the Neoliberal University*. Canberra: ANU Press, 2017.

Marsh, S. «Hundreds of students in UK sanctioned over racist or offensive online posts». *The Guardian*, 6 de mayo de 2019. Extraído de: <http://www.theguardian.com>

Marzetti, H. «Proudly proactive: celebrating and supporting LGBT+ students in Scotland». *Teaching in Higher Education*, vol. 23, n.º 6, 2018, pp. 701-717.

National Union of Students [Sindicato Nacional de Estudiantes]. *No Place for Hate: Hate crimes and incidents in further and higher education: sexual orientation and gender identity*. Londres: NUS, 2011a.

National Union of Students. *Hate Crime Interim Report: Exploring students' understanding, awareness and experiences of hate incidents*. Londres: NUS, 2011b.

Nelson, A. R. «Measure of Development for Student Conduct Administration». *Journal of College Student Development*, vol. 58, n.º 8, 2017, pp. 1274-1280.

Neumeister, J. R. «The Model of Transformational Change for Moral Action: A Conceptual Framework to Elevate Student Conduct Practice in Higher Education». *Journal of College and Character*, vol. 18, n.º 2, 2017, pp. 97-111.

Paterson, J., Brown, R. y Walters, M. «Feeling for and as a group member: understanding LGBT victimisation via group-based empathy and intergroup emotions». *British Journal of Social Psychology*, vol. 58, n.º 1, 2019a, pp. 211-224.

Paterson, J., Brown, R. y Walters, M. «The short and longer term impacts of hate crimes experienced directly, indirectly and through the media». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 45, n.º 7, 2019b, pp. 994-1010.

Paterson, J., Walters, M., Brown, R. y Fearn, H. *The Sussex Hate Crime Project*. University of Sussex, 2018. <http://www.sussex.ac.uk/psychology/sussexhatecrime-project/>

Rofes, E. «Martyr-Target-Victim: Interrogating Narratives of Persecution and Suffering among Queer Youth». En M. L. Rasmussen, E. Rofes y S. Talburt (eds.), *Youth and Sexualities: Pleasure, Subversion, and Insubordination in and out of Schools*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

Samaranayake, C. B., Arroll, B., Fernando, A. T. «Sleep disorders, depression, anxiety and satisfaction with life among young adults: a survey of university students in Auckland, New Zealand». *The New Zealand Medical Journal*, vol. 127, n.º 1399, 2014, pp. 13-22.

Shapland, J., Atkinson, A., Atkinson, H., Dignan, J., Edwards, L., Hibbert, J., Howes, M., Johnstone, J., Robinson, G. y Sorsby, A. *Does Restorative Justice Affect Reconviction? The Fourth Report from the Evaluation of Three Schemes*. Londres: Ministerio de Justicia, 2008.

Strang, H. *Repair or Revenge: Victims and Restorative Justice*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Universities UK. *Changing the Culture*. Londres: UUK, 2006.

Walters, M. *Hate Crime and Restorative Justice: Exploring Causes, Repairing Harms*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

Walters, M. «After years of decreasing hostilities, hate crimes against LGBT+ people are now on the rise». International Network for Hate Studies Blog [Blog de la Red Internacional de Estudios de Odio], 2019. [https:// internationalhatestudies.com/after-years-of-decreasing-hostilities-hate-crimesagainst-lgbt-people-are-now-on-the-rise/](https://internationalhatestudies.com/after-years-of-decreasing-hostilities-hate-crimesagainst-lgbt-people-are-now-on-the-rise/).

Walters, M., Paterson, J., McDonnell, L. y Brown, R. «Group identity, empathy and shared suffering: understanding the 'community' impacts of anti-LGBT and Islamophobic hate crimes». *International Review of Victimology*, 2019. <http://dx.doi.org/10.1177/0269758019833284>

Zehr, H. *Changing Lenses. Restorative Justice for Our Times*. Harrisonburg, VA: Herald Press, 2015.