

**EL ACOSO ESCOLAR POR  
MOTIVOS DE ORIENTACIÓN SEXUAL, IDENTIDAD  
Y EXPRESIÓN DE GÉNERO: UN DISPOSITIVO GUBERNAMENTAL**

**Cristian Carrer Russell**

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL 2025

# EL ACOSO ESCOLAR POR MOTIVOS DE ORIENTACIÓN SEXUAL, IDENTIDAD Y EXPRESIÓN DE GÉNERO: UN DISPOSITIVO GUBERNAMENTAL

Cristian Carrer Russell

**Dirección:** Marisela Montenegro Martínez



# El acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género: un dispositivo gubernamental

Cristian Carrer Russell

## Tesis doctoral

Dirigida por:

Marisela Montenegro Martínez

PROGRAMA DE DOCTORADO PERSONA Y SOCIEDAD EN EL MUNDO  
CONTEMPORÁNEO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL

**UAB**  
**Universitat Autònoma**  
**de Barcelona**

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”  
Michel Foucault (1970).

## RESUMEN

El acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) ha cobrado una creciente relevancia en Catalunya desde la década de 2010, impulsado por su visibilización mediática y su regulación en la Ley 11/2014, conocida como la ley contra la LGTBIfobia. Este estudio conceptualiza el acoso escolar por OSIEG desde una perspectiva gubernamental, examinando su configuración como un dispositivo de poder/saber y su impacto en las comunidades educativas.

Metodológicamente, la investigación emplea un análisis temático y discursivo de documentos jurídicos e institucionales, intervenciones parlamentarias, protocolos de intervención y trece Producciones Narrativas realizadas con diversos agentes educativos. Este enfoque permite identificar cómo se estructura el acoso escolar por OSIEG dentro de un marco normativo y discursivo, evidenciando tanto la reproducción de estructuras cisheteronormativas como la aparición de estrategias orientadas a su transformación.

Los principales resultados sugieren que el acoso escolar por OSIEG opera como un dispositivo compuesto por una red heterogénea de prácticas, discursos y mecanismos de regulación que incluyen estrategias de visibilización, tematización y administración de comportamientos en el campo educativo, a la vez que desarrolla valores éticos/políticos liberales.

En conclusión, la investigación destaca la pertinencia del concepto de dispositivo para analizar el acoso escolar por OSIEG, y propone la diversidad afectiva sexual y de género como un paradigma alternativo al discurso hegemónico cisheteronormativo, planteando una concepción de la diferencia distribuida o no localizada como una vía transformadora para afrontar el acoso escolar por OSIEG desde una perspectiva emancipadora.

**Palabras clave:** acoso escolar, gubernamentalidad, dispositivo, LGBTI

## ABSTRACT

School bullying by sexual orientation, gender identity and expression (SOIEG) has gained increasing relevance in Catalonia since the 2010s, fostered by its media visibility and its regulation in Law 11/2014, known as the law against LGTBphobia. This study conceptualizes bullying by SOIEG from a governmental perspective, examining its configuration as a power/knowledge device and its impact on educational communities.

Methodologically, the research employs a thematic and discursive analysis of legal and institutional documents, parliamentary interventions, intervention protocols and thirteen Narrative Productions carried out with various educational agents. This approach allows us to identify how bullying by SOIEG is structured within a normative and discursive framework, evidencing both the reproduction of cis heteronormative structures and the emergence of strategies aimed at their transformation.

The main results suggest that bullying by SOIEG operates as a device composed of a heterogeneous network of practices, discourses and normative mechanisms that include strategies of visibility, thematization, administration of behaviours in the educational environment, while developing liberal ethical-political values.

In conclusion, the research highlights the relevance of the concept of governmental device to analyse SOEIG bullying and proposes affective sexual and gender diversity as an alternative paradigm to the hegemonic cis heteronormative discourse, proposing a conception of distributed or non-localized difference as a transformative way to address SOIEG bullying from an emancipatory perspective.

**Key words:** bullying, governmentality, dispositif, LGBTI.

# AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral no habría sido posible sin las múltiples conexiones personales, académicas y emocionales que se han forjado a lo largo de todo el proceso de investigación. En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a las trece personas que, con sus experiencias, trayectorias y conocimientos, enriquecieron el trabajo de campo y sentaron las bases de esta investigación. Su disposición y generosidad al compartir su tiempo y vivencias han sido esenciales para dar forma al desarrollo del estudio.

Este trabajo es también fruto de las aportaciones de todas aquellas personas que me han acompañado durante casi una década. Sus perspectivas, debates, tensiones y miradas, tanto críticas como constructivas, han sido un pilar fundamental para la consolidación de la tesis. Desde quienes participaron activamente en el lenguaje académico, las revisiones técnicas y las lecturas críticas, hasta quienes ofrecieron apoyo en momentos informales con charlas llenas de afecto y cuidado. A quienes, aun sin comprender del todo el alcance de este proyecto doctoral, estuvieron a mi lado en los momentos más difíciles, simplemente escuchando o brindándome ánimos, les debo una parte importante de este logro.

Quiero destacar especialmente a Marisela, quien no solo ha sido mi directora de tesis, sino también una amiga. Su paciencia, conocimiento y apoyo han sido cruciales en los momentos más críticos, especialmente cuando era difícil vislumbrar el progreso del trabajo. Sus correcciones, consejos, lecturas, esquemas (¡benditos esquemas!) y, sobre todo, su constante presencia cargada de cariño, transformaron un proceso arduo y a veces frustrante en una experiencia más llevadera y enriquecedora.

También tengo una enorme gratitud hacia Joan y Patricia, dos personas que han sido claves en este proceso. Con ellas, no solo compartí artículos publicados y otros en elaboración, sino también reflexiones profundas que ayudaron a dar sentido a este camino, en ocasiones lleno de incertidumbres y dudas. Ellas contribuyeron significativamente a aliviar la sensación de soledad que a menudo acompaña la escritura de una tesis, aportando su experiencia académica y, sobre todo, su cercanía afectiva.

No puedo olvidar a Francisca, mi “partner in crime”, con quien tuve el privilegio de tecnificar el Observatorio Contra la LGTBIfobia hace ya una década, y a Javier, compañero en la exploración e intervención sobre el acoso escolar por OSIEG. Ambos han sido pilares fundamentales tanto en el ámbito investigativo como en el de la intervención social, aportando su compromiso y visión a este trabajo.

El grupo de investigación Fractalidades en Investigación Crítica (FIC) ha sido otro espacio clave para esta tesis. Este colectivo funcionó como un refugio intermitente, pero necesario, donde encontré el entusiasmo por una psicología social crítica y transformadora. Las intensas discusiones teóricas, metodológicas y epistemológicas mantenidas con sus integrantes, entre quienes destaco a Bea, Álvaro, Pau, Laura, Núria, Nagore, Lucía, Priscila, Giazú y Jaime, han dejado una huella profunda en mi trabajo. Sus motivaciones, ilusiones y aportaciones fueron fuente constante de inspiración. Asimismo, quiero agradecer a activistas e investigadoras como Elena Longares y Emerson Vicente da Cruz por compartir referencias y debatir puntos clave que enriquecieron esta tesis.

A las compañeras del Observatorio Contra la LGTBIfobia, os debo un agradecimiento especial. Este espacio de activismo y profesionalidad se convirtió en una familia, un proyecto colectivo donde crecí personal y profesionalmente. La combinación de preocupaciones, debates y aprendizajes compartidos, junto con la posibilidad de trasladar los conocimientos de esta tesis a diferentes espacios y formatos, ha sido fundamental. Destaco la dedicación y el apoyo de Eugeni (un segundo padre para mí), Fran, Cristina, Ainhoa, Isa, Ton, Marcs, Bárbara, Dani, Mónica, Guillem, Núria, Simón, Manuel, María, Laura, Sergio, José y muchas otras personas que han nutrido los servicios de la entidad a lo largo de estos años. Mención especial para Albert, cuya perseverancia y ánimo me brindaron la fuerza necesaria en los momentos más desafiantes.

También quiero agradecer al equipo del Centro LGTBI de Barcelona, un espacio de lucha y reflexión compartida. A Uriel, Carla, Cèlia, Mònica, Natalia, Aran, Ander, Anna, Pol, Marina y el resto de las compañeras, gracias por vuestras conversaciones políticas, vuestra compañía y vuestro apoyo incondicional.

A mis colegas gracias por estar ahí. Algunas de vosotras contribuyeron directamente con discusiones y aportaciones clave a la tesis, mientras que otras simplemente ofrecisteis vuestra compañía y escucha en los momentos difíciles. A la "Familia PostHumane", nacida de nuestra experiencia conjunta en el máster, formada por Álvaro, Sandra, Priscila, Marina, Pau, Fran, Álex y otras compañeras, os debo mucho por las reflexiones compartidas y el apoyo mutuo. A mis excompañeros de piso, Álex y Mayk, gracias por acompañarme en los altibajos de esta etapa en Sants y, posteriormente, en mi regreso a L'Hospitalet de Llobregat.

A los círculos sociales más amplios que han formado parte de mi vida, gracias por vuestra compañía y por los ánimos en momentos de frustración. En especial, a Héctor, Apa, Marc, Andrea, Meritxell, Carles, Alba, Mònica, Quim, Sergi, Juanito, Marc, Xavi, Toni, Daniel y



Miquel. También quiero mencionar a Jordi, por dar forma y diseño a esta tesis, y por haberse politizado a lo largo de estos años, contribuyendo al maravilloso envoltorio.

A Albert, por ser el compañero de locuras durante estos años.

Por último, a mi familia. Este logro no habría sido posible sin vuestro apoyo constante. Como la segunda persona en acceder a la universidad, ser consciente de nuestras raíces en L'Hospitalet de Llobregat, de la clase obrera y de los valores que me habéis transmitido da un sentido profundo a esta tesis. Mamá, Papá, Rebeca y mis queridas gatas, Misha y Següi, os dedico este trabajo con todo mi amor.

# ÍNDICE

|                                                                                                                                                            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Resumen</b>                                                                                                                                             | <b>3</b>  |
| <b>Abstract</b>                                                                                                                                            | <b>4</b>  |
| <b>Agradecimientos</b>                                                                                                                                     | <b>5</b>  |
| <br>                                                                                                                                                       |           |
| <b>Capítulo 1. Introducción: en el punto de partida</b>                                                                                                    | <b>11</b> |
| El trayecto de la investigación                                                                                                                            | 11        |
| Elementos contextuales para el desarrollo de la tesis                                                                                                      | 13        |
| Pregunta y objetivos de investigación                                                                                                                      | 16        |
| <br>                                                                                                                                                       |           |
| <b>Capítulo 2. El proceso de problematización</b>                                                                                                          | <b>19</b> |
| La comprensión social del colectivo LGBTI+ y la LGBTIfobia: de la persecución, criminalización y patologización a la garantía y reconocimiento de derechos | 19        |
| El creciente interés de diferentes agentes sociales e institucionales                                                                                      | 34        |
| El acoso escolar: una aproximación a la violencia en los centros educativos                                                                                |           |
| La LGBTIfobia en nuestras aulas: el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG)                             | 49        |
| Especificidades del acoso escolar por OSIEG                                                                                                                | 49        |
| <br>                                                                                                                                                       |           |
| <b>Capítulo 3. Marco Teórico: Gubernamentalidad y el arte de gobernar</b>                                                                                  | <b>55</b> |
| Una exploración a los estudios de la gubernamentalidad                                                                                                     | 56        |
| La gubernamentalidad: el nexo entre poder/saber o cómo suscitar una creencia de verdad                                                                     | 61        |
| ¿Qué es un dispositivo gubernamental?                                                                                                                      | 67        |
| El dispositivo de la sexualidad                                                                                                                            | 69        |
| La LGBTIfobia como efecto del dispositivo biopolítico de la sexualidad                                                                                     | 77        |
| <br>                                                                                                                                                       |           |
| <b>Capítulo 4. Artesanía Metodológica</b>                                                                                                                  | <b>81</b> |
| Abordaje cualitativo                                                                                                                                       | 83        |
| Análisis Crítico del Discurso (ACD) del material documental                                                                                                | 84        |
| Las Producciones Narrativas (PN)                                                                                                                           | 89        |
| Visión epistemológica                                                                                                                                      | 90        |
| ¿Qué son las Producciones Narrativas?                                                                                                                      | 91        |
| Estableciendo articulaciones: las inmersiones en el trabajo de campo                                                                                       | 95        |
| 1ª Inmersión: Estudio Impacto del acoso escolar por OSIEG en un Instituto                                                                                  |           |

|                                                                                                                                                          |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| de L'Hospitalet de Llobregat                                                                                                                             | 96             |
| 2ª Inmersión: Cartografía de la diversidad en un Instituto de Montcada i Reixac.                                                                         |                |
| Un proyecto inacabado por la pandemia del COVID-19.                                                                                                      | 98             |
| 3ª Inmersión: El Centro LGTBI de Barcelona y sus articulaciones                                                                                          | 100            |
| La muestra de la investigación: 13 Producciones Narrativas                                                                                               | 101            |
| Procedimiento de análisis                                                                                                                                | 101            |
| Consideraciones ético-políticas de las Producciones Narrativas                                                                                           | 103            |
| Consideraciones ético-políticas de la investigación                                                                                                      | 104            |
| <br><b>Capítulo 5. Resultados y Discusión: Red de relaciones entre elementos heterogéneos y las líneas deleuzianas</b>                                   | <br><b>108</b> |
| Red de relaciones entre elementos heterogéneos                                                                                                           | 112            |
| Líneas de visibilidad y enunciación: hacer ver y hacer hablar                                                                                            | 114            |
| El proceso de problematización: hacer ver y hablar al acoso escolar por OSIEG                                                                            | 116            |
| La construcción del problema basada en conceptos de las ciencias psi                                                                                     | 123            |
| La coeducación como horizonte deseable y permeable en las prácticas educativas de prevención, detección e intervención contra el acoso escolar por OSIEG | 128            |
| Las tensiones de la construcción de la (in)visibilidad del acoso escolar por OSIEG: debates sobre lo oculto y lo visible                                 | 131            |
| La tensión estadística                                                                                                                                   | 132            |
| La tensión entre la visibilidad del colectivo LGBTI+ y la visibilidad de la discriminación                                                               | 142            |
| Líneas de fuerza: la dirección de las acciones gubernamentales                                                                                           | 150            |
| Las acciones dirigidas a la prevención                                                                                                                   | 152            |
| Las acciones dirigidas a la detección                                                                                                                    | 157            |
| Las acciones dirigidas a la intervención                                                                                                                 | 162            |
| Líneas de subjetivación: construyendo sujetos para la gestión del acoso escolar por OSIEG                                                                | 168            |
| El dispositivo como reproductor de categorías identitarias                                                                                               | 170            |
| El dispositivo como figura reificadora de la diversidad afectiva sexual y de género                                                                      | 177            |
| El dispositivo como generador de roles y perfiles en la gestión del acoso escolar por OSIEG                                                              | 182            |
| Línea ética/política: los valores predominantes de la gestión gubernamental                                                                              | 195            |

|                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 6. Conclusiones: Desmadejando el ovillo del dispositivo gubernamental del acoso escolar por OSIEG</b> | <b>201</b> |
| Desmadejando el ovillo                                                                                            | 203        |
| Para seguir cuestionando                                                                                          | 217        |
| ¿Hacia dónde podemos encaminarnos?                                                                                | 220        |
| <b>Referencias Bibliográficas</b>                                                                                 | <b>225</b> |
| <b>Anexos</b>                                                                                                     | <b>266</b> |

# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN: EN EL PUNTO DE PARTIDA

## El trayecto de la investigación

Como todo tema o inquietud, la investigación que aquí se presenta narra un motivo y un porqué (Goodwin y Jasper, 2015), reproduciendo las preocupaciones que aparecen a un conjunto de vivencias (Mendía et al., 2014) y que dan sentido a esta experiencia (Potter, 2007). Las vivencias encarnadas (Gandarias y García, 2014) en el cuerpo de un preadolescente como la imposición de practicar algún deporte como el fútbol, el básquet o el judo, o el silencio durante toda la secundaria sobre el descubrimiento de que mi deseo era “diferente” al de todas mis amistades del momento y que yo no acababa de entender, son algunas de las experiencias que me permitieron ser consciente de las desigualdades que enfrentaba mi deseo en el ámbito educativo, familiar y social. El no poder expresarme durante bastantes años de mi pubertad, adolescencia y juventud hizo que reflexionase y me interesase sobre la desigualdad de no sentir el deseo impuesto obligatorio privilegiado (Butler, 2007; 2017); aquel que es asumido hasta que uno demuestra lo contrario y que cumplía su misión de reproducir unos roles de género (Brodman, 2017) acorde con las definiciones de sexualidad y el género hegemónicas.

El cuestionamiento sobre los privilegios y el funcionamiento de la sexualidad es retomado en el grado de psicología, en especial en las asignaturas relacionadas con la psicología social, como la dimensión social de la persona, psicología social aplicada o psicología social del mundo contemporáneo, entre otras y me aproximó a autoras como Judith Butler, Michel Foucault, Jack Halberstam, Lucas Platero, Nikolas Rose, Paul Preciado, Susan Stryker, Gilles Deleuze, entre otras.

Durante esa época también me cruzo con aprendizajes metodológicos en la investigación social que incrementan mi curiosidad y motivación por adentrarme en el mundo de las construcciones identitarias, los colectivos sociales, las políticas públicas frente a las discriminaciones por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género, etc., que se enfrentan a un sistema patriarcal y heterosexual normativos. Aspectos que me retrotraen a mi silencio casi absoluto de mi homosexualidad en la etapa escolar de secundaria y bachillerato.

Decidí emprender el Máster de investigación e intervención psicosocial en el año 2015. Este sirvió para profundizar conocimientos de género, metodología, epistemología, etc.;

interesándome en los procesos de construcción identitaria (Butler, 2006, 2007, 2009; Eves, 2004), los movimientos sociales (Della Porta y Diani, 2011), la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012, 2013), y especialmente por la metodología de las Producciones Narrativas (Balasch y Montenegro, 2003).

Así mismo, ese año también es importante porque mi camino se cruza con el que será una de las personas que marcan mi trayectoria activista, Eugeni Rodríguez, ex portavoz del Front d'Alliberament Gai de Catalunya (FAGC) y presidente del Observatorio Contra la LGTBIfobia de Catalunya (OCL)<sup>1</sup>. Eugeni Rodríguez asiste a la facultad a dar una charla sobre la reciente (por entonces) ley aprobada por el Parlament de Catalunya, la Ley 11/2014, para garantizar los derechos de las personas LGTBI y erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. Nos conocimos y en conversaciones con el profesor de la facultad Joan Pujol, me interesé para ser voluntario en el OCL. Al poco tiempo de participar, surge la oportunidad de realizar una investigación en un centro educativo de L'Hospitalet de Llobregat para tratar las actitudes del alumnado en relación con la diversidad afectiva sexual y de género y el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (en adelante OSIEG) que en ese momento conceptualizaba como bullying homofóbico, y que reúne el trabajo de campo para el trabajo final de máster y posteriormente, una parte de la presente tesis doctoral.

De esta manera focalizo el estudio en el rol que juegan las identidades y orientaciones sexuales no-normativas en los procesos de gestión de la discriminación sexual y de género en los contextos educativos. Parto de la premisa de que el colectivo LGBTI+<sup>2</sup>, como reivindicador de identidades no normativas (Morales, 2005), genera impulsos e iniciativas que inciden en las políticas públicas para transformar los contextos sociales donde existen y emergen las discriminaciones.

La tesis tiene dos puntos de partida. Por un lado, la preocupación de las situaciones de discriminación por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género en nuestras aulas, lo que hemos venido a denominar el fenómeno social del acoso escolar por motivos de OSIEG y, por otro lado, la epistemología de los conocimientos situados (Haraway, 1991, 1995).

---

<sup>1</sup> Al comienzo del trayecto la entidad se denominaba Observatorio Contra la Homofobia (OCH). El Observatorio cambia de nombre en diciembre de 2023.

<sup>2</sup> El acrónimo hace referencia al paraguas identitario de las disidencias sexuales y de género: lesbianas, gais, bisexuales, personas trans, intersexuales y el signo +, para hacer referencia a todas aquellas personas que no encajan en los patrones normativos de género y sexualidad. Aunque al inicio del movimiento LGBTI se hablaba de liberación sexual o liberación gay (Calvo y Trujillo, 2011) porque estas categorías todavía no habían sido definidas y las lesbianas militaban en la lucha feminista.

Tratar el primer punto de partida implica conceptualizar el acoso escolar por OSIEG como un fenómeno social, histórico y culturalmente situado, así como entender las relaciones de poder generizadas establecidas por el sistema sexo-género, tal como lo entendemos en occidente vinculado con una política de la sexualidad y de género determinada (Carrer y Aljama, 2021).

El segundo punto de partida me lleva a buscar producir nuevas miradas sobre el tema de estudio, más que exponer una “representación” sobre la realidad, como si el fenómeno pudiera ser generalizable (Aljama, 2018). Me interesa buscar diversos relatos que cuestionen (o no), la gestión que se realiza sobre la discriminación y el acoso que se produce en los espacios educativos.

A partir de estos dos puntos, el siguiente apartado sitúa a la persona lectora en el contexto de decisiones teóricas, metodológicas, de redacción y uso del lenguaje que se han tomado en la investigación y que ayudan al seguimiento de la lectura de la presente tesis.

## Elementos contextuales para el desarrollo de la tesis

Nos parece de vital importancia remarcar diferentes aspectos para contextualizar a las personas lectoras cuál es nuestra mirada, situada y localizada en un tiempo y espacio determinado y que ha llevado a tomar decisiones importantes en el presente estudio.

Hay que tener presente que no hablamos desde la verdad absoluta, partimos de la experiencia formativa, académica y activista realizada principalmente en el Observatorio Contra la LGTBIfobia y en diferentes espacios académicos y de intervención social. Hablamos de un contexto situado donde el acoso escolar por OSIEG está siendo una temática de interés creciente para abordarlo (Carrer, 2018). Creemos que los “espacios” de la academia y del activismo político en el tejido del asociacionismo LGBTI+ son espacios articulables y que deberían estar en constante comunicación por los resultados que se pudieran obtener en materia de investigación e intervención con referencia a esta problemática social, como es el caso de esta investigación.

Hemos utilizado el término LGBTI+, siendo conscientes que se pueden encontrar múltiples referencias y documentos que utilizan otra terminología (LGBT, LGBTIQ; LGTBI+; entre otras). La decisión está asentada en utilizar el concepto desde una perspectiva histórica, que recoge la Ley 11/2014, del 10 de octubre, para garantizar el derecho de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales y para erradicar la homofobia, la

bifobia y la transfobia<sup>3</sup>, aprobada en el Parlamento de Catalunya el octubre del año 2014 y que dispone de una regulación legal y jurídica en el territorio catalán en materia LGBTI+. Además, incorporamos el +, como elemento de visibilidad de las múltiples formas de disidencia sexual y de género que escapan a la normatividad impuesta. Aunque existe una controversia sobre ello, este acrónimo sirve como un paraguas que muestra que la disidencia sexual y de género desborda el acrónimo LGBTI (Cruells y Coll-Planas, 2013; Pichardo et al., 2019). Tomamos la decisión terminológica de usar el acrónimo LGBTI+ también porque desde el año 2021 contamos en Catalunya con una Dirección General de políticas públicas LGBTI+ de la Generalitat de Catalunya que es la principal encargada de implementar las políticas relacionadas con la diversidad afectiva sexual y de género en el territorio. Además, esta lógica de ordenamiento también puede referir a “colocar” las letras referidas primero a las orientaciones sexuales, para posteriormente hacer referencia a las identidades de género. Esto, no va en detrimento de otras conceptualizaciones que también se pueden encontrar en nuestra cotidianidad, sobre todo, el acrónimo LGTBI+, también muy extendido, siguiendo una lógica identitaria de cómo se han ido organizando las “letras” a lo largo del movimiento, el interés y la atención recibida, al igual que las políticas establecidas en referencia a las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género.

A nivel de estilo, hemos optado por utilizar el femenino genérico en la redacción, es una práctica habitual que llevamos haciendo en nuestros trabajos y cotidianidad. La motivación principal es que creemos firmemente en la transformación del lenguaje (Butler, 1997) visibilizando a las mujeres, como una parte fundamental de la sociedad, y, por tanto, del lenguaje, y cuyas aportaciones han sido invisibilizadas históricamente. Así mismo, el lenguaje crea realidades y evoluciona con su uso (Butler, 1997). Y, este uso del femenino en el lenguaje tiene un carácter inclusivo al hacer referencia a “persona”, cuya finalidad política es la de transformar los roles sociales hegemónicos interpuestos por la socialización en el machismo. Dentro de lo posible, también hemos optado por utilizar formas lingüísticas sin género o neutras para evitar el androcentrismo en la redacción (Nuño y Álvarez, 2017).

La presente tesis aborda un tema de relevancia social: el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG). Desde una perspectiva crítica, se invita a la persona lectora a explorar cómo se ha construido y problematizado esta forma específica de violencia en el ámbito educativo. El trabajo profundiza en las raíces sociales, históricas y normativas del acoso escolar por OSIEG, prestando especial atención a las dinámicas de poder que lo sostienen y perpetúan.

---

<sup>3</sup> Actualmente, la Ley 11/2014 se encuentra en fase de modificación, prevista su aprobación actualizada para el mes de junio de 2025.



Primeramente, se plantea una aproximación al acoso escolar como fenómeno general, estableciendo una base conceptual para entender su complejidad. A partir de ahí, se enfoca en la especificidad del acoso por OSIEG, situándose dentro de un marco más amplio de violencia estructural que afecta a las personas LGBTI+. Se examina cómo las comprensiones sociales de lo que hoy denominamos colectivo LGBTI+ han evolucionado, y cómo las nociones de diversidad sexual y de género han pasado de contextos de patologización y criminalización a ser objeto de iniciativas legislativas y marcos de garantía de derechos. Este recorrido histórico permite contextualizar tanto el reconocimiento del colectivo como la persistencia de formas de exclusión y discriminación. El análisis de la tesis también cuestiona cómo se ha construido el acrónimo LGBTI+, reflejo de identidades y luchas diversas, y cómo se han nombrado las violencias que atraviesan a estas comunidades, desde la homofobia y la transfobia hasta una concepción más actual como LGBTIfobia. Este recorrido histórico y conceptual da cuenta de la importancia de no solo visibilizar estas violencias, sino también de comprenderlas en su especificidad y sus múltiples dimensiones.

El marco teórico de esta investigación se sustenta en los estudios de la gubernamentalidad, tomando como eje la noción de dispositivo, desarrollada por Michel Foucault y ampliada por Gilles Deleuze, y en los estudios críticos de género que aportan una perspectiva fundamental para comprender la discriminación por OSIEG, al cuestionar las estructuras sociales y normativas que sustentan estas formas de exclusión. Desde esta perspectiva, el acoso escolar por OSIEG es entendido como un dispositivo gubernamental: una red heterogénea de discursos, prácticas y regulaciones que configuran cómo se interpreta, interviene y gestiona el acoso escolar por motivos de OSIEG. Se exploran los efectos de este dispositivo, considerando la LGBTIfobia no solo como un resultado de prejuicios individuales, sino como un efecto estructural y sistemático de las configuraciones de poder/saber (Carrer, 2018).

En este marco, los resultados se analizan a través de una lectura foucaultiana y deleuziana, tomando en cuenta las líneas principales de visibilidad, enunciación, fuerza y subjetivación. Asimismo, se incorpora una dimensión ético-política que busca cuestionar y debatir las formas en que se gestiona el acoso escolar por OSIEG, planteando alternativas que promuevan un enfoque más inclusivo y transformador.

La investigación también propone abrir un espacio para la reflexión y el debate sobre cómo se entienden, se nombran y se gestionan estas violencias en nuestra sociedad. La persona lectora encontrará en este trabajo una mirada crítica que busca ir más allá de las explicaciones simplistas o reduccionistas, para entender el fenómeno como parte de un entramado de relaciones de poder que atraviesan tanto el ámbito educativo como el social en su conjunto. Las conclusiones aportan unas reflexiones que creemos necesarias realizarse

para abordar el fenómeno, incorporando una mirada crítica a la prevención, detección e intervención realizada y que nos da un horizonte hacia el cual seguir trabajando.

El objetivo último es aportar herramientas que permitan no solo comprender el acoso escolar por OSIEG, sino también cuestionar las prácticas actuales de intervención y promover cambios hacia una sociedad más inclusiva, libre de discriminación y donde todas las personas puedan aprender y crecer en igualdad y respeto.

A partir de este marco contextual, la investigación se sitúa dentro de un entramado de discursos, normativas y dinámicas sociopolíticas que configuran el acoso escolar por OSIEG. La necesidad de una mirada situada ha llevado a tomar decisiones clave en la construcción de esta tesis, desde el uso del acrónimo LGBTI+ con una perspectiva histórica y política, hasta la elección del femenino genérico como una apuesta por la transformación del lenguaje.

Así mismo, se reconoce la interrelación entre los espacios de producción académica y el activismo, destacando la importancia de un diálogo constante entre ambos ámbitos para abordar esta problemática social. La aproximación contextual no solo permite comprender cómo ha sido abordado el acoso escolar por OSIEG en distintos marcos normativos y jurídicos, sino que también ofrece una visión crítica sobre su tratamiento institucional y las estrategias de intervención existentes.

## Pregunta y objetivos de investigación

La tesis doctoral quiere dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configura y problematiza el acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género como un dispositivo gubernamental de poder/saber? A continuación, detallamos los objetivos establecidos para poder dar respuesta a la pregunta directriz de la tesis. Un único objetivo general que se concreta en tres objetivos específicos, que se desarrollan en los diferentes capítulos de la presente tesis.

Objetivo General:

Comprender el proceso de gestión y problematización del acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género como un dispositivo gubernamental de poder/saber.

Objetivos Específicos:

1. Analizar las prácticas discursivas que convierten el acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género en un problema de interés público.

2. Analizar los elementos discursivos que definen los procesos de prevención, detección e intervención en relación con el acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género.
3. Analizar las interacciones entre la definición de las identidades y categorías sociales en relación con la sexualidad y el acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género.

## CAPÍTULO 2. EL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN

Promover y garantizar la igualdad real y efectiva de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans<sup>4</sup>, intersexuales u otras formas de disidencia sexual y de género (LGBTI+) y la no discriminación por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (en adelante OSIEG), es un imperativo que se sustenta sobre la base de respeto a los derechos humanos. La igualdad y la no discriminación es un principio jurídico básico proclamado en diferentes textos jurídicos internacionales, nacionales y autonómicos consagrado como un derecho fundamental de las personas (Observatori Contra l'LGtBI-fòbia, 2023). La evolución en materia de derechos de las personas LGBTI+ es motivada por los cambios de comprensión social respecto a esta cuestión, si bien este cambio es gradual y desigual (Carrer et al., 2021). Conviene dejar meridianamente claro que una de las manifestaciones más patentes de la desigualdad real entre personas, que desgraciadamente todavía caracteriza nuestra sociedad, es la detección de situaciones de LGBTIfobia en múltiples ámbitos de la vida cotidiana. Esta atenta contra un número significativo de derechos fundamentales básicos de la persona: la libertad, la intimidad, la dignidad, la salud, la integridad moral y física son algunos ejemplos (Observatori Contra l'Homofòbia, 2019).

La expresión de la LGBTIfobia se encuentra en todos los espacios de socialización humana (Córdoba, 2021; Observatori Contra l'Homofòbia, 2022), y entre ellos en el ámbito educativo. Las escuelas y los institutos son una pieza fundamental en la socialización de infantes, adolescentes y jóvenes y donde se desarrolla de una manera intensa la construcción de la identidad (Berná et al., 2012). La sociedad cada vez es más plural y este hecho se evidencia en la pluralidad de la diversidad afectiva sexual y de género que está presente en todos los ámbitos de la vida, y, por tanto, también en nuestras aulas. En este sentido, es importante tomar conciencia que en los espacios educativos se presenta una problemática que padece el alumnado: el acoso escolar, más popularmente conocido como bullying.

El apartado aborda la problematización de la discriminación por OSIEG en paralelo de la aparición y construcción de diferentes marcos legales que han influido en las maneras en que se aborda en Catalunya y en el Estado español (Cornejo Espejo, 2017). Se ha pasado de una persecución, patologización y discriminación de la sexualidad y el afecto disidente a un marco de garantía (a priori) de derechos del colectivo LGBTI+ a través de la construcción de

---

<sup>4</sup> Es conveniente clarificar el uso del término trans\*, un término paraguas que engloba todas las personas que se identifican con un género diferente al asignado al nacer o que expresan su identidad de género de manera no normativa en contraposición al término cis (cisgénero, cissexual), referido a las personas que se identifican con el género que le atribuyeron al nacer según sus características genitales. Es decir, hay una correspondencia entre el sexo de nacimiento y la identidad de género (Platero et al., 2017).

diversas iniciativas legales que consagran la igualdad y la no discriminación como derechos fundamentales básicos. De esta manera, se han implementado políticas públicas para la prevención, detección e intervención de la violencia por motivos de OSIEG en múltiples espacios de la vida cotidiana, también en nuestros espacios educativos.

No es la pretensión del apartado realizar un análisis detallado o exposición exhaustiva sobre las posiciones o formas de organización, protesta y reivindicación del movimiento LGBTI+ (Coll-Planas, 2009), sino más bien un trazado sobre el desarrollo de los contextos de un marco represivo institucionalizado en la dictadura hacia la construcción de marcos legislativos que a priori deben garantizar los derechos de las personas LGBTI+.

En el proceso social, histórico y cultural asistimos a la evolución del abordaje de la LGBTIfobia y el acoso escolar por OSIEG que recibe un creciente interés por agentes sociales, políticos e institucionales, como pueden ser la academia (Alises, 2022; Platero y Ceto, 2007; Pichardo et al., 2015; Vicente da Cruz, 2019) el activismo de las asociaciones LGBTI+ (Aljama, 2018; Carrer y Cifuentes, 2019), los medios de comunicación (Navarrete-Galiano, 2015; Castilla y Galindo, 2019), las instituciones públicas y administraciones (Cornejo Espejo, 2017; Romero y Montenegro, 2018) y/o las comunidades educativas, problematizan el fenómeno como urgencia a ser tratado (Carrer, 2018). Todo ello contribuye a la definición de la problemática social del acoso escolar por motivos de OSIEG, fenómeno que ocupa la presente tesis.

## La comprensión social del colectivo LGBTI+ y la LGBTIfobia: de la persecución, criminalización y patologización a la garantía y reconocimiento de derechos

Los movimientos sociales (feministas, de liberación sexual y de género, ecologistas, antirracistas, entre otros), han impulsado transformaciones significativas en la comprensión de problemáticas sociales o de determinadas temáticas en nuestra sociedad (Retamozo, 2010). El apartado explora el recorrido histórico y sociocultural que ha transitado las disidencias sexuales y de género, hoy aglutinadas bajo el paraguas identitario del colectivo LGBTI+, desde un pasado marcado por la persecución, criminalización y patologización de las orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género no normativas, hasta el presente, caracterizado por el reconocimiento progresivo de derechos y una mejora en la comprensión social de la diversidad afectiva, sexual y de género.

El activismo en defensa de los derechos de las personas lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales en el Estado español tiene un arduo recorrido comprendido entre la década de 1970, cuando aún de manera clandestina se pusieron en marcha las primeras iniciativas que

buscaban la despenalización de la homosexualidad hasta el contexto actual del establecimiento de políticas públicas y de marcos legislativos de reconocimiento de derechos. Sin la pretensión de hacer una lectura detallada sobre los orígenes, evolución, repertorios de protesta y marcos de movilización impulsados principalmente por activistas hasta explicar la transformación del movimiento LGBTI+ español en un agente del sistema político (Calvo, 2019; Martínez, 2018; Wiesnerová, 2012).

Nos parece necesario abordar brevemente de forma contextual lo que entendemos ahora como movimiento y/o colectivo LGBTI+ en el Estado español y como se ha construido en paralelo a la comprensión social de la diversidad afectiva, sexual y de género y de los conceptos utilizados para referirnos a la violencia y discriminación que históricamente hemos padecido las personas que habitamos al margen de la normatividad sexual impuesta y que desarrollamos de forma más detallada en el siguiente apartado.

Partimos en el contexto europeo del siglo XIX, donde la homosexualidad comienza a ser concebida como una identidad sexual caracterizada por su desviación, contribuyendo así al fortalecimiento de teorías biologicistas y esencialistas predominantes en la época (Lizardo, 2021). En este marco, las relaciones consideradas "normales" son exclusivamente heterosexuales. Es precisamente a finales de este siglo cuando surge por primera vez el término "heterosexualidad" en el discurso médico, una noción que previamente no existía. Su aparición responde a la necesidad de definir a un sujeto sexualmente patologizado y contrario a lo normativo, denominado "homosexual" (Guasch, 2011). De este modo, tanto la homosexualidad como la heterosexualidad se configuran como construcciones institucionales que derivan de un contexto histórico específico y sus dinámicas culturales y científicas.

En este período histórico, la sexualidad emerge como un campo autónomo y específico propio de las sociedades de finales del siglo XIX. En este contexto, "la medicina se consolida como un complejo de saberes y poderes que ejerce una profunda influencia sobre los cuerpos y las mentes, tanto individuales como colectivas, con el propósito de disciplinar y regular las conductas" (Sibila, 2005, p. 229). Esta transformación implica un desplazamiento gradual de la antigua represión ejercida a través del discurso religioso, que cede su lugar a un discurso médico centrado en la normalización de las poblaciones. Al igual que la religión en épocas anteriores, la medicina de este periodo se convierte en una herramienta clave para imponer la disciplina y el orden social mediante la regulación de la sexualidad.

La disciplina científica influye en diferentes corrientes médicas y psicológicas que intentan dar explicación al desarrollo sexual humano (Borrillo, 2001; Guasch, 2011). La preeminencia de una forma de sexualidad sobre otra aparece como una concesión intelectual a la sociedad

conservadora del siglo XX (especialmente la primera mitad) que establece en sus principios de organización social el heterosexismo y la heteronormatividad. La medicina tenía que demostrar que la homosexualidad era objeto de diagnóstico y, por lo tanto, objeto de intervención, todo ello acompañado de un convencimiento del orden natural y moral de la sexualidad heterosexual (Guasch, 2007), cuyo objetivo es la corrección de la homosexualidad, favoreciendo discursos discriminatorios.

En el contexto del Estado español, durante la dictadura franquista (1939-1975), la diversidad sexual fue objeto de una sistemática persecución mediante un aparato legislativo que reforzaba la moralidad conservadora del régimen (Aljama, 2018). En particular, la reforma de 1954 a la Ley de Vagos y Maleantes de 1933 introdujo a los homosexuales en la categoría de "peligrosos sociales", situándolos al mismo nivel que otros grupos marginados y estigmatizados. Posteriormente, en 1970, durante el tardofranquismo, se promulgó la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (en adelante LPRS), una herramienta que formalizaba aún más la criminalización de la homosexualidad y que reflejaba una moralidad sexual profundamente influida por prejuicios de corte racista, en la que los grupos dominantes eran asociados con virtudes y los marginados, con el vicio (Guasch, 2007). Estas normativas no solo institucionalizaron la represión, sino que también buscaron borrar cualquier forma de disidencia sexual en una sociedad marcada por la moral católica y la censura.

Desde los años cuarenta, el régimen intensificó la represión de disidentes sexuales mediante técnicas punitivas y "terapéuticas" que incluían el electroshock, la mutilación genital, lobotomías y otras prácticas orientadas a negar la identidad sexual y reorientar la orientación de las personas afectadas (Borrillo, 2022). Esta represión, sin embargo, no afectó de igual manera a mujeres lesbianas y hombres homosexuales. En una sociedad profundamente misógina, las mujeres eran relegadas al ámbito doméstico y vistas como subordinadas al varón heterosexual (Irigaray, 2004). El desarrollo de la ley franquista tuvo como consecuencia un nuevo marco de normalización que resultó ser fundamental en la posterior movilización de homosexuales, lesbianas y transexuales y terminó endureciendo la represión a la comunidad homosexual (Monferrer, 2003; Martínez, 2017). Aunque la LPRS afectaba a los homosexuales, también afectaba a las trabajadoras sexuales, ejercicio al que no solo se dedicaban las mujeres marginadas en general sino, en particular, las transexuales. La ley no hacía distinciones entre homosexuales y travestis o transexuales. Por otro lado, la existencia lesbiana era, como para Irigaray (2009), "ese sexo que no es uno". Las mujeres lesbianas "no iban a la cárcel, sino al manicomio, eran ese conjunto de seres silentes e inexistentes" que la dictadura había erradicado del espacio social" (Martínez, 2017, p. 158). Esta "inexistencia" no significa en todo caso, que no hubiera una conciencia sobre el lesbianismo por parte del

régimen fascista (Platero, 2017). Durante la represión franquista, el Estado estuvo fundamentalmente interesado en mantener una política de silencio que requería de intervenciones excepcionales para evitar la hipervisibilidad de los afectos lesbianos y de la masculinidad de individuos registrados como mujeres (Fernández-Galeano, 2019).

En medio de esta opresión, comenzaron a formarse redes de resistencia clandestinas, especialmente durante las últimas etapas del franquismo. Estas redes sentaron las bases para un activismo más visible y articulado que cobraría fuerza con la llegada de la transición democrática (1975-1982). La acción colectiva, principalmente de lo que ahora denominamos colectivo LGBTI+, se opuso al régimen franquista con claras manifestaciones de rechazo a la opresión, persecución y patologización sistemática (Martínez, 2017). El movimiento por la liberación sexual comenzó a tomar forma en 1970, según diversos autores (Fluvià, 2003; Mirabet, 1984; Rodríguez y Pujol, 2008). La aprobación de la LPRS agravó la represión contra el colectivo LGBTI+, lo que impulsó una toma de conciencia sobre la situación de desposesión de derechos y el rechazo social que sufrían. Este contexto represivo llevó al colectivo a reconocer la necesidad de actuar y buscar estrategias para enfrentar la opresión (Fluvià, 2016). Esta toma de conciencia estuvo influenciada por los acontecimientos de 1969 en Nueva York, cuando un grupo de homosexuales y personas trans negras y latinas desafiaron a la policía durante una redada en el Stonewall Inn, un bar frecuentado por disidencias sexuales y de género. Estos hechos, que marcaron un punto de inflexión en la lucha por los derechos de las diversidades sexuales, sirvieron como inspiración para el movimiento emergente (Mirabet, 2000).

El colectivo (en aquel momento, gay y lesbiano) era ya un movimiento y fue capaz de agregar fuerzas hasta visibilizarse en manifestaciones contra la LPRS en 1977 con manifestaciones históricas, como la acontecida en 1977 en las Ramblas de Barcelona (Granell, 2014), y organizada por el Front d'Alliberament Gai de Catalunya (FAGC), representaron un hito al desafiar públicamente el estigma y la discriminación imperantes, y marcaron el inicio de una movilización más amplia (Granell, 2014; Rodríguez y Pujol, 2008). Algunas mujeres transexuales encabezaron la marcha, con una pancarta en la que reivindicaban su identidad. Como organización clandestina, el FAGC se asociaba habitualmente con otros grupos de la izquierda revolucionaria, y especialmente comunistas; sin embargo, en el momento en que la nueva Constitución ofrece el derecho de asociación, esta posibilidad comienza a debatirse en todo este espectro político y aunque al poco tiempo se aboliría esta legislación franquista, se seguía usando el “delito de escándalo público” del viejo Código Penal para reprimir a toda persona públicamente disidente sexual y de género (Aljama, 2018). Los mandatos de la LPRS y la figura de escándalo público terminarían de desaparecer completamente del ordenamiento



jurídico español en 1995 con la publicación del nuevo Código Penal, casi 25 años de criminalización jurídica y la patologización para las personas que habitamos las disidencias sexuales y de género (Martínez, 2017), era respaldada institucionalmente.

Todo este proceso da paso a un movimiento de lesbianas y gais que, aunque inicialmente centrado en las reivindicaciones más inmediatas, se convertiría en un pilar clave en la construcción de una sociedad más inclusiva y plural. Entre los acontecimientos más destacados del movimiento LGBTI+ catalán se encuentran las Jornadas Catalanas de Educación Sexual (1978-1979) y las IV Jornadas Mediterráneas de Sexología (1979). En estos espacios se reivindicaron demandas clave como el reconocimiento público de la homosexualidad, la derogación de leyes represivas, la inclusión de la temática homosexual en los programas de educación sexual, la legalización de los colectivos LGBTI+ y la eliminación de la homosexualidad del catálogo de enfermedades mentales (Aljama, 2018; Mirabet, 1984), que a nivel internacional llega a través de la Organización Mundial de la Salud, que elimina la homosexualidad de listado de enfermedades psiquiátricas en el año 1990, ello conlleva descatalogarla como trastorno en los principales manuales diagnósticos de enfermedades mentales como el DSM o el CIE<sup>5</sup>. Además, el movimiento comienza a contar con el apoyo de diversos movimientos sociales, asociaciones cívicas y partidos políticos revolucionarios de izquierda, ampliando así su base de respaldo y fortaleciendo sus redes de acción (Aljama, 2018; Mirabet, 1984).

En las décadas de 1980 y 1990, con la consolidación del movimiento (Aljama, 2018), las discusiones sobre la identidad de género ganaron espacio, especialmente a través de las demandas de las personas trans. Sin embargo, la visibilidad trans seguía siendo limitada y a menudo relegada dentro del movimiento (Coll-Planas y Missé, 2015). El movimiento trans gana mayor protagonismo en el discurso público y político, destacando las luchas contra la patologización de las identidades trans y por la desmedicalización del proceso de cambio registral.

En relación con las identidades trans, el Estado español despenaliza las cirugías de modificación genital en el año 1983 del código penal (Missé, 2014). Hasta ese momento, la cirugía era un requisito para realizar el trámite judicial para el cambio de la inscripción registral de nombre y sexo. En este contexto, las personas transexuales pudieron “afirmar su existencia, posibilitando que múltiples personas se reconocieran como tal” (Garaizábal, 1998,

---

<sup>5</sup> DSM (manual de enfermedades mentales de la American Psychiatric Association-APA) y el CIE (clasificación internacional de enfermedades de la Organización Mundial de la Salud-OMS). Actualmente, el DSM se encuentra en su 5ª edición y el CIE en su 11ª edición.

p.60). Ahora bien, el concepto transexual y su distinción de otros términos (homosexual y travesti) no solo puso nombre a una vivencia, sino que produjo una forma concreta de entenderla, basada y sustentada en la patologización, a modo de ejemplo la ley 3/2007<sup>6</sup>, que supuso la supresión del requisito de cirugía de modificación genital para la modificación de la inscripción registral del sexo y nombre mediante un trámite administrativo lo hizo atada a requisitos patologizantes, como presentar un certificado psiquiátrico de “disforia de género” o demostrar que se ha sometido a un mínimo de dos años de tratamiento médico (Missé y Coll-Planas, 2010; Parra, 2022). La transexualidad es catalogada desde 1980 como un trastorno mental y que fue catalogada con el nombre de trastorno de la identidad de género (TIG). Los trastornos de identidad de género son los trastornos que engloban la transexualidad y el travestismo en el DSM-IV-R y el CIE-10.

En cuanto a la situación médica de las personas trans, en el año 2008 el Ministerio de Sanidad y Consumo decidió incorporar los tratamientos a personas trans en la cartera de servicios de la sanidad pública a través de protocolos médicos que establecían progresivamente centros de referencia estatales acreditados en el Estado español: las Unidades de Trastornos de Identidad de Género (UTIG) o Unidad de Atención a la Transexualidad (UAT) (Parra, 2022), en la que se coordinan psiquiatras y psicólogos, endocrinólogos y cirujanos para hacer un seguimiento transversal de los tratamientos a los que se someten las personas trans. Se realiza el diagnóstico de un trastorno de identidad de género, se recetan hormonas y se realizan las operaciones, lo que conlleva seguir con la patologización de las identidades trans para conseguir derechos sanitarios (Missé y Coll-Planas, 2010).

Es a través de los movimientos de despatologización trans\*, de los sectores activistas, con un discurso más transformador, que se plantea las identidades trans no como identidades trastornadas, sino como formando parte de la diversidad de cuerpos existentes. Un ejemplo claro de este discurso fue la extensión de la campaña internacional STOP Trans Pathologization-2012<sup>7</sup>. En el Estado español, a partir del año 2007, tuvo como principal objetivo desarrollar proyectos, artículos, documentales, y jornadas acerca de la desclasificación del trastorno de identidad sexual y ser un movimiento de protesta y lucha a nivel mundial en contra el trastorno de identidad de género (Araneta, 2012).

---

<sup>6</sup> Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-5585>.

<sup>7</sup> En el Estado español se tejió una red de alianzas entre los cuales los más importantes son la Guerrilla Travolaka en Barcelona, la Acera del Frente en Madrid, Stonewall Aragón en Zaragoza, Maribolheras Precarias en Corunha y Medeak y Egham en Donosti.

En el proceso de la despatologización de las identidades trans, entra en un nuevo escenario con la aparición de la infancia trans como sujeto de derechos en el ámbito internacional, un fenómeno que en el Estado español comienza a articularse en torno al movimiento de familias a partir de 2015 (Parra, 2021). Las tensiones inherentes a esta emergencia, descritas junto con la rapidez de los cambios relacionados con la libre determinación de la identidad, el empoderamiento de la infancia y la crítica al edadismo, se reflejan en la implementación de protocolos educativos y de salud, en reformas legislativas autonómicas y en modificaciones de normativas estatales (Puche, 2018).

En relación con la bisexualidad, es en la década de los años '90 cuando empieza a reconocerse como una identidad sexual legítima dentro del colectivo (Coll, 2021) pero es a partir de la década de 2010, donde se produce una expansión de las categorías identitarias dentro del colectivo, integrando de manera más explícita la intersexualidad y otras orientaciones e identidades no normativas. Este desarrollo refleja un cambio cultural hacia la aceptación de una mayor diversidad y fluidez en las vivencias sexuales y de género.

Diferentes autorías abordan la invisibilidad de determinada orientación sexual en la historia y que en muchas ocasiones han sido etiquetada o eclipsadas bajo el etiquetado de gay o lesbiana por sus relaciones del mismo sexo, sin embargo, sus relaciones a largo plazo con compañeros de sexos diferentes se ignoran o su importancia es minimizada (Ulrich, 2010). Esta supresión histórica se extiende también al activismo. En vez de reconocer las décadas de duro trabajo que han hecho las bisexuales en el movimiento LGBTI+, muchos gais y lesbianas han acusado a los bisexuales de tratar de "montarse en sus faldas" (Calcedo, 2024). En el año 1992, se crea la Federación Estatal de Lesbianas y Gais y no es hasta el año 2007, donde la "B" queda reflejada en la Federación mayoritaria del estado español.

La invisibilidad fuera, pero también dentro del colectivo retrata las diversas caras de la opresión, como la marginalización o el borrado de la realidad bisexual, o, dentro de las propias asociaciones activistas, la bifobia quizá más sutil, no por ello menos evidente (Calcedo, 2024; Domínguez, 2017). Diferentes autorías distinguen la bifobia entre aquella que asocia a personas heterosexuales, más basada en el desconocimiento, y la que practican las no heterosexuales, que representa, sobre todo, la negación y el rechazo, más presente entre los gais que en las lesbianas, una violencia de carácter simbólico, que busca la supresión de este tipo de realidades (Coll, 2021; Domínguez, 2017, Ulrich, 2010).

La lista es larga, pero algunos de los estereotipos más recurrentes son entender la bisexualidad como una potencialidad innata del ser humano, lo cual diluye la identidad bisexual en sí, concebir la bisexualidad como una fase, como un período de transición, que

acerca a esta clase de personas a un estado de inmadurez, o bien como una fase de duda e indecisión. Estos mitos favorecen una actitud de condescendencia hacia las personas bisexuales, al igual que aquel que considera la bisexualidad como una monosexualidad oculta, como la estrategia de alguien que se declara bisexual pero luego se terminará asumiendo como gay o lesbiana (Coll, 2021; Domínguez, 2017).

Finalmente, la visibilidad del colectivo intersexual en el estado español ha sido un proceso lento y complejo, marcado por la lucha contra la invisibilización y la patologización (Gómez, 2024). Aunque la intersexualidad ha existido siempre, su reconocimiento y visibilidad pública han enfrentado numerosos desafíos. A partir de principios del siglo XXI se empezarán a poner los cimientos para el desarrollo de una etapa nueva en la gestión de la intersexualidad en el estado español, caracterizada por la diversificación de perspectivas y la emergencia de grupos que rechazan los protocolos médicos tradicionales (López et al., 2024).

La intersexualidad ha sido históricamente invisibilizada y considerada una condición médica a corregir. No fue hasta las últimas décadas que se comenzó a cuestionar este enfoque patologizante. En 2019, el Ministerio de Igualdad organizó la I Jornada sobre Intersexualidad, donde se abordaron temas como la necesidad de dejar de considerar la intersexualidad como una patología y garantizar los derechos de las personas intersexuales a decidir sobre sus cuerpos.

Actualmente existe en el estado español una división muy marcada acerca de la conveniencia de la intervención quirúrgica temprana en bebés y menores con genitales no normativos. Una parte importante de los familiares de estos bebés manifiestan una posición tradicional y expresan un discurso que justifica las cirugías en base a los beneficios sociales que ofrece una apariencia genital típica, sin embargo, cada vez resultan más sonoras las voces que cuestionan los tratamientos tradicionales y demandan una atención respetuosa con el cuerpo y la sexualidad (López et al., 2024).

Existe la narrativa de colectivos LGBTI+, y hasta algunos profesionales del ámbito médico, consideran que la intersexualidad es algo que se relaciona siempre con genitales inusuales. Aun así, existe una amplia lista de condiciones que se recogen bajo la rúbrica de diferencia en el desarrollo sexual (DSD), muchas no tienen nada que ver con genitales atípicos, y la gran mayoría de estas personas tampoco sienten que sean “intersexuales” (Gregori, 2016). Es complicado hablar de la existencia de una comunidad intersexual, no solo por las definiciones dispares y contradictorias que denominan la intersexualidad y por la desidentificación con el término, sino también por el hecho que no hablamos de identidades

por sí mismas, sino de un estado fisiológico relacionado con hormonas, cromosomas, genes, gónadas, genitales, etc.

En el marco del debate de la aprobación de la Ley 11/2014, hubo el debate de la inclusión de la intersexualidad dentro del título y de la misma ley. Las lógicas de la inclusión de la “I” al término LGBT no son absurdas si nos centramos en un cambio social. La “causa intersexual” era acogida por los feminismos contemporáneos y por grupos y activistas queer y LGBT como fuente de inspiración y de liberación ante esta “matriz heterosexual” a que hacía referencia Butler (1990), es decir, la que presupone la necesidad y/o la obligatoriedad de poseer un solo sexo biológico que sea coherente con una identidad de género y con un rol de género, y, que, a su vez, genere un deseo heterosexual. Digamos que es el mismo dispositivo cultural y la misma matriz histórica que estigmatizan, discriminan y violentan a las personas lesbianas, gais o trans, los que lo hacen con las personas intersexuales. La sociedad solo acepta dos y complementarios (hombre/mujer), con una identidad única y estable durante toda su vida, y con una sexualidad heterosexual y reproductiva (Gregori, 2016).

El término LGBTI+, actualmente expandido en el imaginario social, se construye como una categoría inclusiva para agrupar a diversas orientaciones sexuales e identidades de género (lesbianas, gais, bisexuales, personas trans e intersexuales), y diversas realidades disidentes sexuales y de género. Este término ha sido un producto de luchas sociales y movimientos de liberación sexual que, desde la segunda mitad del siglo XX, buscaron visibilizar y reivindicar los derechos de grupos históricamente marginados (Rodríguez y Pujol, 2008) y que han cristalizado a través de un sustento en las políticas de identidad (Carrer y Aljama, 2021; Mogrovejo Aquise, 2008).

En paralelo a la construcción identitaria de las disidencias sexuales y de género bajo el paraguas LGBTI+, se han ido desarrollando los conceptos para hacer referencia a las violencias ejercidas sobre esas mismas disidencias. Categorizar una realidad como la LGBTIfobia, y concretamente el acoso escolar por OSIEG, deviene complejo porque es un concepto paraguas que se asocia muchas situaciones diversas. El desarrollo del término paraguas LGBTI+ y el concepto de LGBTIfobia han seguido trayectorias históricas y discursivas paralelas, reflejando transformaciones en la comprensión social de la diversidad afectiva sexual y de género, así como en las formas de exclusión y violencia dirigidas a las disidencias sexuales y de género (Aljama, 2018).

El concepto de LGBTIfobia se desarrolla para describir las formas de discriminación y violencia específicas dirigidas hacia estos mismos colectivos (Martínez, 2017), teniendo en cuenta la comprensión social de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de

género. En su evolución, pasó de ser un conjunto de actitudes individuales de rechazo hacia ciertas identidades y orientaciones sexoafectivas a entenderse como un fenómeno estructural vinculado al patriarcado, la cisheteronormatividad y los sistemas de poder (Butler, 1990; Borrillo, 2001). Este término encapsula no solo los prejuicios y violencias explícitas, sino también las exclusiones sistémicas que afectan el acceso a derechos, visibilidad y reconocimiento.

El paralelismo entre ambos conceptos refleja una doble dinámica, mientras que el acrónimo LGBTI+ representa la construcción de una identidad colectiva orientada a la inclusión, la LGBTIfobia identifica las barreras y violencias que estas mismas identidades enfrentan. Ambos términos son fruto de una historia compartida que pone de relieve tanto la agencia de los colectivos en su autorrepresentación, como los desafíos que persisten en su lucha contra la discriminación y exclusión.

En un primer momento, se utiliza el término homofobia para hacer referencia a todas las situaciones relacionadas con la discriminación por OSIEG (Méndez-Tapia, 2017; Lara, 2017). Como fenómeno psicosocial, la homofobia sitúa sus raíces en las relaciones complejas de la organización social patriarcal que ubica la heterosexualidad como el ideal afectivo-sexual (Platero, 2008). Es un fenómeno dinámico que se transforma y se amolda a las idiosincrasias de cada contexto. Así es analizada por los feminismos, que son capaces de desnaturalizar las relaciones de poder, las desigualdades y normas sociales patriarcales impuestas por el género normativo (Vicente da Cruz, 2019).

Si realizamos un breve recorrido histórico, observamos que la noción de homofobia es ardua y compleja. El concepto fue acuñado por el psicólogo George Weinberg (1972) en la obra *"Society and the Healthy Homosexual"*. Proviene principalmente del ámbito médico y psiquiátrico, pero el texto de Weinberg es de resultante importancia, ya que destaca los aspectos fóbicos y manifiestos del fenómeno. Este autor fue uno de los iniciadores del cambio del enfoque vigente de la psicología, que trataba a las personas homosexuales como enfermas mentales (Vicente da Cruz, 2019), promoviendo así un acercamiento al cambio epistemológico de acercarnos a las personas disidentes en relación con normas imperantes de la sexualidad, el género y el deseo.

A pesar de la incuestionable contribución de Weinberg, su definición de homofobia ha recibido críticas del ámbito académico y de los movimientos sociales LGBTI+ (Costa y Nardi, 2015). La principal radica en la etimología, que el prefijo homo induce a la idea de temor al semejante y no aversión al homosexual, siguiendo la concepción androcéntrica de hombre entendido

como humano (Boswell, 1980; Borrillo, 2001), invisibilizando de esa manera la pluralidad de opresiones sufridas a las mujeres lesbianas o bisexuales o a las que son percibidas como tal.

El énfasis en el significado del sufijo fobia, un término de cuño clínico utilizado para describir un trastorno psicopatológico, remite a la idea equivocada de “miedo persistente e irracional a un objeto, actividad o situación específica” (Pérez-Testor et al., 2010, p. 269). Sobre la connotación psicopatológica de este sufijo, es necesario subrayar que los delitos de odio vertidos a homosexuales no son ni irracionales, ni arbitrarios, como sugiere esta palabra (Borrillo, 2001; Vicente da Cruz, 2019; Herek, 2015; Plummer, 2001a, 2001b). Así mismo, el significado que desprende el sufijo fobia incita a otra limitación conceptual, considerar más el componente individual o psicológico, ocultando sus elementos sociales o estructurales (Borrillo, 2001; Herek, 2015).

Tradicionalmente, la homofobia es definida como una actitud, aversión o disposición negativa hacia la homosexualidad (Campo et al., 2013). El término homofobia ha sido durante muchos años un término de consenso y a la vez de debate. Con el paso de los años, y los diferentes debates producidos desde los movimientos sociales de liberación sexual y de género (Observatori Contra l’Homofòbia, 2023) la academia (Herek, 2015; Plummer, 2001a, 2001b) o los medios de comunicación (Navarrete-Galiano, 2015; Castilla y Galindo, 2019) han ampliado la terminología, utilizando la palabra transfobia para referirse a la discriminación motivada por la identidad de género (Coll-Planas y Missé, 2015; Missé, 2008; Platero, 2014). Así mismo, el término lesbofobia para hacer énfasis en la discriminación hacia las mujeres lesbianas (Ramajo, 2021), la bifobia para hacer énfasis en la discriminación hacia las personas bisexuales (Coll, 2021; Domínguez, 2017) y la interfobia, para referirse a las coacciones sufridas por las personas intersexuales (Ávila, 2018).

Diferentes autoras definen que el concepto no equivale a una fobia, sino a prejuicio, es decir, a una negatividad frente a una orientación sexual diferente a la heterosexualidad (Borrillo, 2001; Guasch, 2007; Pichardo, 2009; Pichardo et al., 2015) y asociándola al heterosexismo, al privilegio de la heterosexualidad frente a las sexualidades disidentes (Campo et al., 2013). En este sentido, también se puede extrapolar a las identidades de género y al fenómeno social de la transfobia.

El debate no solo se suscita a través de la denominación del fenómeno, sino también de la dimensión que ocupa. Si bien es cierto que la aportación de diferentes autoras proporciona nuevos elementos a una supuesta definición de homofobia y más recientemente LGBTIfobia, podemos delimitar dos características principales en referencia al concepto: actitud negativa y/o aversión e incomodidad (Campo et al., 2013).

En este contexto aparecen términos como homonegatividad, homoprejuicio, homoeterofobia o estigma sexual (Penna, 2012) pero ninguno tiene la suficiente aceptación y uso para reemplazar el término homofobia, siendo este imperante para referirse a la discriminación hacia las personas LGBTI+, hasta que el término LGBTIfobia se populariza y expande por el empuje principal de los movimientos sociales y que cristaliza también en determinados organismos institucionales, como puede ser la Oficina para la No Discriminación de Barcelona (OND) o la Oficina para la igualdad de trato y no discriminación (OITND) de la Generalitat de Catalunya.

El término LGBTIfobia pretende abarcar una mirada más amplia e inclusiva a todos los sub colectivos que componen el colectivo LGBTI+ (ya que es un colectivo muy heterogéneo), haciendo énfasis en la globalización e inclusión desde una perspectiva identitaria. No obstante, podemos encontrar el término queerfobia que tiene la raíz desde una perspectiva queer<sup>8</sup> (sexualidades disidentes a la normativa sexual y de género, todo lo que se escapa del mandato cisheteropatriarcal), “huyendo” y/o “desbordando” las características identitarias<sup>9</sup> en relación con la sexualidad (Barozzi y Pérez, 2016; Montenegro et al., 2017).

El proceso de conformación de las “letras”, actualmente aglutinadas bajo el paraguas identitario de lo que denominamos colectivo LGBTI+, con sus tensiones y debates<sup>10</sup>, basa sus acciones y reivindicaciones en contribuir a una sociedad basada en la igualdad, donde no exista violencia o discriminación por motivos de OSIEG (Rodríguez y Carrer, 2020). En el contexto español, los movimientos de liberación sexual recorrieron un amplio camino, desde sus primeros esfuerzos por lograr la despatologización y despenalización de las disidencias sexuales y de género hacia la construcción de marcos legales de garantía de derechos de las personas LGBTI+. Este proceso refleja un cambio progresivo en la comprensión social y política de la diversidad afectiva, sexual y de género, y que con el paso de los años y la institucionalización del movimiento LGBTI+, promotor de cambios y de consecución de derechos (Aljama, 2018).

---

<sup>8</sup> Posicionamiento político que se aleja del asimilacionismo de las principales corrientes identitarias y del etiquetado impuesto social y culturalmente por el binarismo de género y el modelo heteropatriarcal.

<sup>9</sup> Los debates giran en torno de poner la atención en quién recibe la discriminación (perspectiva identitaria) o en la estructura social que sienta las bases de la discriminación y violencia que pone el acento en la práctica discriminatoria.

<sup>10</sup> Para profundizar sobre las tensiones y debates de los movimientos sociales de liberación sexual y de género y que se aglutina actualmente bajo el paraguas LGBTI, recomiendo la tesis de Patricia Aljama (2018) con el título “El proceso de institucionalización del asociacionismo LGBTI: factores facilitadores y repercusiones”.



La evolución de la comprensión social sobre las disidencias sexuales y el empuje de demandas de los colectivos de liberación sexual, propician diferentes iniciativas legislativas que consagran los principios de igualdad y no discriminación. Las conductas de odio y discriminación atentan contra los principios de igualdad y dignidad recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y en tratados internacionales y normativas europeas, españolas y catalanas. En el año 2006 se redactan los principios de Yogyakarta, sobre la aplicación del derecho internacional de los derechos humanos a las cuestiones relacionadas con la orientación sexual e identidad de género. Estos principios marcan los estándares básicos para que las Naciones Unidas y los Estados avancen en la garantía de derechos de las personas LGBTI+, ya que en muchos países son negados a nivel legislativo (ILGA, 2020). Otros ejemplos son la resolución 17/19 de 2011 del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o las resoluciones del Parlamento Europeo, del 18 de enero de 2006, del 24 de mayo o del 28 de septiembre de 2012 (Diario Oficial de la Unión Europea C 287 E/179; C 56 E/100 y CE 264/54) relativas a la igualdad de derechos de lesbianas y gays y a la lucha contra la discriminación y la homofobia. Así mismo, el artículo 21.1 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea consagra, entre otros, la prohibición de la discriminación por orientación sexual como derecho primario de la Unión. Prohibición que es contemplada en el artículo 19 del Tratado de funcionamiento de la Unión Europea y que rige las competencias en las mismas instituciones europeas.

Así mismo, la consagración del derecho a la igualdad de infantes y adolescentes indistintamente de su orientación sexual e identidad de género es recogida en el artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño [1989] (2006), que protege a infantes y adolescentes de la discriminación por su condición social o su forma de expresión o la declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2008), firmada por 66 Estados Miembros, que condena las violaciones de los derechos humanos basadas en la orientación sexual y la identidad de género.

La Constitución Española, en su artículo 14 aboga por la no discriminación por motivos de sexo o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, pero no es hasta la llegada del siglo XXI, donde los avances en los derechos de las personas LGBTI+ han cristalizado en diferentes iniciativas legislativas. Cabe destacar la Ley 23/2005, del 1 de julio, por la cual se modifica el código civil en materia de derechos de contraer matrimonio; la Ley 14/2006, del 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida; la Ley 3/2007, del 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas; la Ley 62/2003, del 30 de diciembre, de medidas fiscales y administrativas y de orden social (artículos 27 a 43); la Ley Orgánica 10/1995, del 23 de noviembre del código penal, la Ley

20/2011, de 21 de julio, de Registro Civil, que determina un nuevo marco más abierto para la elección del nombre, aunque todavía sujeto a una concepción binaria de la relación sexo/género (Martínez de Pisón, 2019), la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral de la infancia y la adolescencia contra la violencia, que protege de la discriminación y la violencia por motivos de OSIEG o las leyes autonómicas que regulan el tratamiento y la reasignación sexual de las personas trans\*.

La legislación española y catalana regula la prevención de conflictos, las acciones ante las situaciones de acoso y la promoción de una convivencia. El artículo 124 de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa trata normas de organización, funcionamiento y convivencia, establece que el acoso en general, y en concreto el basado en el género, orientación sexual y/o identidad de género, es una falta muy grave que atenta contra la dignidad personal. Por lo que hace estrictamente el ámbito educativo, la Ley 12/2009, del 10 de julio, de Educación (LEC), el artículo 37 hace referencia a la gravedad de actos o conductas que impliquen discriminación por razón de género, sexo, raza, nacimiento o cualquier otra condición personal o social que afecte a la convivencia escolar. Así mismo, el Decreto de Autonomía de Centro (2011) recoge los derechos del alumnado a acceder a la educación en condiciones de equidad y a disfrutar de la igualdad de oportunidades.

En el caso de Catalunya, y desde un punto de vista competencial, la normativa catalana se fundamenta en los artículos 40.2 o 40.7 y 40.8 del vigente Estatuto de Autonomía que otorga competencias en relación con la protección de las diversas modalidades de familias y la promoción de la igualdad de las diferentes uniones estables de pareja, así como de todas las personas, independientemente de su orientación sexual (González Beilfuss, 2015). Destacamos la creación del *Programa per al col·lectiu gai i lesbiana i transsexual* (Generalitat de Catalunya, 2005), la creación del Consell Nacional de Lesbianes, Gais i Homes i Dones Bisexuals i Transexuals (Decret 141/2007, 2007), conocido y actualizado a nuestras fechas como Consejo Nacional LGBTI+ de la Generalitat de Catalunya. Es en este contexto, que se aprueba la Ley 11/2014 para garantizar los derechos de las personas LGBTI+ y erradicar la homofobia, bifobia y transfobia (Ley 6370, 2014) y la más reciente Ley 19/2020 de igualdad de trato y no discriminación (Ley 38, 2020), incorporando en la legislación catalana algunas de las normas internacionales sobre los derechos humanos que consagran los principios básicos la igualdad y no discriminación.

En el Estado español, las comunidades autónomas de Galicia (2014), Canarias (2014, 2021), Catalunya (2014), Extremadura (2015), Murcia (2016), Islas Baleares (2016), Comunidad de Madrid (2016), Andalucía (2017), Navarra (2017), Comunidad Valenciana (2018), Aragón (2018), Cantabria (2020), Castilla la Mancha (2022) y la Rioja (2022) cuentan con dicho marco

legislativo antidiscriminatorio. Encontramos que el nivel de consecución legislativa autonómica en referencia a los derechos de las personas LGBTI es diferente. Observamos tres contextos posibles: (1) comunidades autónomas que cuentan con una ley que de garantía y/o protección de los derechos LGBTI+ y una ley específica referida a las personas trans y la erradicación de la transfobia; (2) comunidades autónomas que cuentan con una de las dos antiguas leyes mencionadas (ya sea la generalista para todo el colectivo o la específica para el colectivo de personas trans) y (3) comunidades autónomas que no tienen ninguna regulación legislativa en la materia que nos ocupa. En estos momentos Catalunya cuenta con una ley de garantía de los derechos LGBTI+ y cuenta con un anteproyecto de Ley específicamente trans que decayó en la última legislatura<sup>11</sup>.

La construcción de marcos legales es producto y retroalimentación de un cambio de comprensión social en relación con la diversidad afectiva sexual y de género. Ahora bien, la aprobación de marcos legales de garantía de derechos y de marcos presuntamente igualitarios no significa la erradicación de las violencias por motivos de OSIEG. Es necesario decir, que el hecho de contar con una regulación legislativa en materia de derechos LGBTI+ no equivale a una implementación efectiva de estas leyes, sino que como en todas las leyes (Spade, 2011, 2013) se necesita una disposición de recursos económicos, materiales y humanos que den estructura y cumplimiento al articulado que recoge las diferentes legislaciones.

Así mismo, la iniciativa legal más reciente es la Ley 4/2023, del 28 de febrero; para la igualdad efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGBTI+ (conocida popularmente como ley trans\*). Esta nueva ley deroga la mencionada Ley 3/2007 reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Respecto a esta, de contenido meramente procesal, se pasa a una ley integral. Finalmente, la ley dedica el Título II específicamente a medidas específicas para la igualdad real de las personas trans\*. En concreto, se despatologiza el colectivo trans\* a través de la autodeterminación de género, eliminando el diagnóstico de “disforia de género”<sup>12</sup> (Mas Grau, 2017). Importante la ampliación de sujeto de este derecho. De una parte, siguiendo el pronunciamiento del Tribunal Constitucional a la sentencia 99/2019, se permite la rectificación registral, y en su caso del nombre, a los menores de edad. Así, los mayores de 16 años pueden solicitarlo por sí mismos, los menores entre 14 y 16 años tienen que estar asistidos

---

<sup>11</sup> Para más información: <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/573462/departament-digualltat-feminismes-ultima-lavantprojecte-llei-trans-catalana>.

<sup>12</sup> Término utilizado para definir el malestar personal resultante del conflicto entre la identidad de género y el sexo biológico, malestar que adquiriría su grado máximo en el caso de la transexualidad y utilizado en el principal Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM).

por sus representantes legales, y los menores de 12 a 14 años tienen que solicitarlo a través de un expediente de jurisdicción voluntaria. Cabe destacar, todo y el avance, se quedan fuera cuestiones de gran trascendencia como el reconocimiento de las identidades no binarias, la violencia intragénero o las restricciones que se mantienen a menores de edad y personas migrantes (Observatori Contra l'Homofòbia, 2023).

Dada su configuración como ley integral, incorpora una serie de medidas en forma de hoja de ruta para desarrollar políticas públicas para conseguir la igualdad efectiva en diversos ámbitos como el laboral, sanitario, educativo, deportivo y los medios de comunicación. Como hemos comentado, el hecho de disponer marcos legales de garantía y reconocimiento de derechos no significa conseguir espacios y contextos libres de discriminación por motivos de OSIEG, y ni mucho menos erradicar las violencias que sufre el colectivo LGBTI+. Diferentes agentes sociales e institucionales han ido alertando y problematizando la presencia de discriminación por motivos de OSIEG. A continuación, exponemos unos ejemplos que lo reafirman.

## El creciente interés de diferentes agentes sociales e institucionales

El año, 2006, el informe de la ILGA-Europe presentado en el Parlamento Europeo muestra que el 61% de los jóvenes que se identifican como LGBTI+ padece discriminación en el ámbito escolar (Takács, 2006, p.39). Los informes de “Homofobia de Estado” de la ILGA recalcan que los avances en la mejora de la situación de las personas LGBTI+ y en sus derechos son escasos y lentos, además traslada la preocupación de retrocesos que se pueden observar en diferentes partes del mundo. Es a partir del año 2019, donde este informe cobra especial complejidad y detalle, y donde se señala el creciente interés de agentes sociales y políticos interesados e involucrados en el establecimiento de estándares de derechos humanos en temas relacionados con la orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales (OSIEGCS) (ILGA, 2019).

El Informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales (FRA en sus siglas en inglés), aprecia acoso escolar homofóbico en los centros educativos de la Unión Europea, afectando al rendimiento escolar y el bienestar del alumnado (FRA, 2009). Unos informes posteriores revelan que la mayoría de las personas LGBTI+ padecen experiencias de discriminación (FRA, 2016, p.6; FRA, 2021) y señala como factor facilitador la falta de información sobre los derechos y necesidades de las personas LGBTI+ (FRA, 2016).

La IGLYO<sup>13</sup> lleva a cabo unos informes sobre el estado de la educación inclusiva LGBTQI con el fin de examinar las experiencias de la juventud LGBTQI y la situación en las escuelas

---

<sup>13</sup> Internacional de Jóvenes y Estudiantes Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgénero, Queer e

europeas (IGLYO, 2022). Lo realiza a través de una tabla de países e indicadores educativos diseñada para ilustrar fácilmente hasta qué punto cada Estado miembro ha desarrollado leyes, políticas y prácticas de educación inclusiva LGBTQI. También proporciona una visión general de las tendencias generales en toda Europa y ayuda a los gobiernos, así como a las organizaciones de la sociedad civil, a identificar las áreas de mejora que requieren mayor atención.

La misma IGLYO, en su segundo informe sobre educación inclusiva LGBTQI (2022), comenta que es necesario un marco jurídico para garantizar el disfrute efectivo del derecho a la educación. Todos los Estados deben garantizar el derecho a la educación para todos abordando explícitamente la discriminación por motivos de OSIEG. El informe es elaborado juntamente con organizaciones de la sociedad civil (en el caso del Estado español, a través de los responsables de Juventud y Educación de la FELGTBI<sup>14</sup>). Las organizaciones de la sociedad civil informan de que 32 países han desarrollado leyes antidiscriminatorias que son aplicables a la educación y que protegen al menos uno de estos motivos. Sin embargo, 6 países tienen leyes contra la propaganda que hacen imposible que los estudiantes aprendan contenidos inclusivos LGBTQI en las escuelas.

Siguiendo en el ámbito estatal, el Informe *“Homofobia en el sistema educativo”* (Generelo y Pichardo, 2005, p.5), señala la falta de atención e institucional, sobre todo en forma de recursos, sobre este fenómeno. A partir del año 2007, el acoso escolar por OSIEG entra en la agenda académica estatal con la publicación de libro *“Herramientas para combatir el bullying homofóbico”* (Platero y Gómez, 2007), y dos años después Gerard Coll-Planas y Miquel Missé (2009) alertan de la invisibilidad del acoso escolar por OSIEG en el *“Diagnóstico de las realidades de la población LGBTI en Barcelona”*, donde comentan que el 45% de las personas participantes en el estudio afirman haber padecido acoso. Recurriendo a estudios realizados por fundaciones y asociaciones, hallamos que el estudio de la FELGBTI (2012), muestra que 653 participantes habían sufrido situaciones de acoso escolar y relaciona el este tipo de acoso escolar con el riesgo de suicidio en jóvenes LGTB.

El informe sobre la evolución de los delitos de odio del Ministerio del Interior del Estado español recoge que los delitos de odio por orientación sexual e identidad de género van en aumento en los últimos años siendo el segundo motivo registrado detrás de los delitos

---

Intersexuales (IGLYO, por sus siglas en inglés).

<sup>14</sup> FELGTBI hace referencia a la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales e Intersexuales de Estado español. Para más información: <https://felgtbi.org/quienes-somos/>.

motivados por racismo y xenofobia (Ministerio del Interior, 2023<sup>15</sup>). Así mismo, el Observatorio Contra la LGTBIfobia de Catalunya (OCL) en sus informes anuales del “Estado de la LGTBIfobia en Catalunya” registra las incidencias recibidas en el ámbito educativo, siendo un ámbito siempre presente en el registro de la entidad (Observatori Contra l'Homofòbia, 2021, 2022, 2023).

Sin embargo, diversos estudios afirman que las cifras oficiales son solo la punta del iceberg de un problema lastrado por la infra denuncia (Teijón y Birkbeck, 2020). El proceso de problematización pretende, en primer lugar, hacer aflorar todas las discriminaciones y violencias que todavía permanecen ocultas, y, en segundo lugar, aportar ayuda, asistencia y recursos a las víctimas de estas.

Cabe recordar, que las competencias educativas en el Estado español recaen fundamentalmente en las diferentes comunidades autónomas. El informe sobre Educación Inclusiva LGBTIQ de la IGLYO (2022) recoge que algunos gobiernos autonómicos han adoptado leyes o políticas antidiscriminatorias que exigen currículos inclusivos.

El 2015, el Ministerio de Educación coordina, mediante un proceso participativo, la elaboración del Plan Estratégico de convivencia escolar a través de un Grupo Técnico integrado por representantes de las comunidades y ciudades autónomas y organismos gubernamentales. Este plan se enfoca en la prevención de todo tipo de intimidación y violencia escolar (IGLYO, 2018).

El gobierno estatal ha puesto a disposición una serie de directrices, entre ellas “*Somos diversidad: Actividades para la educación formal y no formal sobre diversidad en sexualidad, identidad y expresión de género y familias*” (2020) o “*Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de bullying homofóbico y transfóbico*” (2015), editado por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de oportunidades. Este documento aborda el acoso escolar por homofobia y transfobia, definiendo de forma sencilla y accesible el fenómeno y sus complejidades, señalando marcos legales y buenas prácticas tanto nacionales como internacionales. Finalmente, se propone una serie de recomendaciones y sugerencias para prevenir, detectar y actuar contra el acoso homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Se propone así un protocolo de actuación para los centros que quieran seguir este modelo, así como material necesario para poder implementarlo (Pichardo Galán, et al., 2015).

En el año 2023, el Ministerio de Igualdad, pone en marcha una línea telefónica, llamada Servicio 028 Arcoíris, de información y atención integral en derechos LGBTI+. Con este

---

<sup>15</sup> De todas las incidencias registradas no podemos saber cuántas pertenecen al ámbito educativo, ya que no desgranar el indicador de ámbitos.

servicio, que funciona en coordinación con servicios similares en las comunidades autónomas, se pretende que no haya nadie, en ningún rincón de España, que no cuente con una asistencia integral ante cualquier discriminación, delito de odio por LGBTIfobia o para ver resuelta cualquier duda o inquietud relacionada con la orientación sexual, la identidad de género o las características sexuales.

En 2020, la FELGTBI lanzó la campaña *“Tienen derecho a saber”*, para recordar a los centros educativos que deben garantizar que la educación cubra la diversidad de sexualidad, identidad de género, la expresión de género y las familias. Sin embargo, el Estado español sigue sin tener planes de estudios de educación sexual o derechos humanos que incluyan la OSIEG, por mandato del gobierno central. La Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Salamanca ofrecen programas de máster en estudios LGBTQI y otras universidades del estado, como por ejemplo, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) cuentan con programas de grado de Estudios de Género (Carrer y Cifuentes, 2019).

La Generalitat de Catalunya, por el curso 2017-2018 pone en marcha el Programa #Aquíprobullying, que consiste al ofrecer herramientas y recursos, por los centros educativos y en la comunidad educativa, para actuar ante las situaciones de riesgo de acoso escolar evitando posibles casos a la vez que se contribuye al desarrollo personal y social del alumnado durante su escolarización, fomentando las actitudes y los valores propios de la competencia social y ciudadana que los capaciten para convivir, desde el respeto a los otros y el valor a la diferencia, en un marco de valores compartidos. Si bien es cierto, que el programa tiene un carácter generalista facilita recursos y estrategias tanto a profesorado como las familias para ayudar al alumnado a desarrollar capacidades que buscan facilitar una buena relación interpersonal, así como la gestión de conflictos tanto en el aula como fuera de ella y para prevenir posibles situaciones de acoso, entre estas situaciones se podría encontrar el acoso escolar por OSIEG.

A nivel específico, en 2009 se elabora el dossier *“La Presencia LGTB al ámbito educativo. Herramientas para la información, reflexión y formación”* (Otero, 2009). El dossier consta de un repaso del marco legal para tratar la diversidad afectiva sexual y de género en el ámbito educativo; aporta una valoración sobre las políticas de igualdad, se basa en una mirada desde la educación del hecho LGBTI+ en las escuelas con su apuesta por transversalizar la diversidad afectiva sexual y de género en el programa curricular y su visión integradora de participación por parte de los diferentes agentes que componen una comunidad educativa: dirección, profesorado, alumnado y familias. Pone el énfasis en la formación tanto en un nivel reglado como no reglado (espacios de ocio) y alerta sobre el fenómeno del acoso escolar por OSIEG. Aun así, entrecruzan otras realidades como la multiculturalidad en el ámbito

educativo a la vez de tratar la diversidad afectiva sexual y de género y también pone el foco en las estructuras societarias que finalmente legitiman ciertas actitudes discriminatorias, frente esto da unas pinceladas sobre los estudios de masculinidades y género o masculinidades igualitarias (De Stéfano, 2017; Sánchez-Sicilia, 2021) que posteriormente se ha ido trabajando. Finalmente, el dossier consta de un amplio abanico de recursos que pueden ser útiles para las profesionales del ámbito educativo y las familias.

La concejalía de Feminismos y LGBTI del Ayuntamiento de Barcelona presenta el octubre del 2016 el Plan Municipal por la Diversidad Sexual y de género (2016 - 2020) que tiene como finalidad promover la perspectiva de diversidad sexual y de género y para la eliminación de las desigualdades y violencias que se derivan de la OSIEG y las diferencias en el desarrollo sexual. En el mismo documento, dentro del eje Barcelona Ciudad de Derechos, se hace referencia al modelo coeducativo que implica promover la igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres, y a la vez eliminar cualquier tipo de discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género.

Destaca la medida de gobierno Red de Escuelas e institutos por la Igualdad de y la No-Discriminación implementada entre los años 2014 y 2016 que señalan como abordar las políticas de la diversidad sexual y de género. Trata sobre un programa de coeducación, con una perspectiva de prevención de la violencia machista y discriminación por razón de diversidad, a la vez que de promoción de relaciones equitativas y respetuosas de reconocimiento de la diferencia. Se hace un trabajo transversal de formación del profesorado principalmente en dos ámbitos: diversidad sexual y de género y diversidad funcional y diversidad de etnia, con el objetivo que posteriormente este profesorado trabaje estos conceptos en las asignaturas de manera transversal.

Es en las organizaciones del tejido social donde recae la mayoría de buenas prácticas sobre la formación específica con perspectiva LGBTI+. El tercer sector social es un agente especializado e interviene en el ámbito educativo, a veces con propuestas pioneras en la materia. La FELGTBI dirige el programa RED EDUCA, que ofrece formación e información sobre cuestiones LGBTI+ a las docentes, estudiantes y sus familias en educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato y en caso de detectar casos de acoso, prestan apoyo y asesoramiento a las escuelas para diseñar y aplicar protocolos y políticas, entre otros servicios (Carrer y Cifuentes, 2019).

En el ámbito catalán, destaca el programa creado por la asociación Familias LGTBI: El Programa Educativo Escuelas Rainbow (PEER). La entidad Familias LGBTI+ lleva desde el año 2016 aplicando en varios centros educativos el Programa PEER. Es un programa de



formación e implementación educativa, de inclusión de la diversidad familiar afectiva LGBTI+ y de orientación y expresión de género en escuelas de infantil, primaria y secundaria.

El proyecto se centra en la prevención de conductas LGBTIfóbicas y la prevención de la marginación social de las personas LGBTI+ y sus familias, pero también es un proyecto que quiere celebrar la igualdad y la diversidad desde la diferencia y esto implica promover valores y actitudes de respeto mutuo no solo como una forma de prevenir la LGBTIfobia, sino también como una forma de crecer y ser educado en el respecto a la diferencia y la singularidad de todas las personas. Se quiere prevenir para evitar casos de LGBTIfobia en todas sus expresiones: insultos y vejaciones, agresiones físicas, estereotipos, marginación social, marginación laboral, problemas de salud, etc., indicadores que pueden derivar a situaciones de acoso escolar por OSIEG.

Proporcionan a las escuelas las herramientas necesarias para potenciar las actitudes de respeto e integración de la diversidad afectiva, sexual y familiar, así como la aceptación normalizada de todo tipo de diversidad sexual y afectiva, de identidad y expresión de género y de los diferentes modelos de familia.

El programa consta de 5 aspectos esenciales de la implementación del PEER utilizando una serie de estrategias: (1) formación: perspectiva de la diversidad afectiva sexual y de género; (2) legislación: basada en el marco legal vigente que sustenta las diferentes acciones educativas; (3) currículum: se aporta metodologías y herramientas didácticas se pueden incorporar al currículum educativo; (4) visibilidad: difusión a través del Centro y del Departamento Educativo sobre el programa y (5) entorno: crear un entorno donde el personal docente y no docente se sienta segura para expresar con total libertad su orientación sexual y/o identidad de género.

Otra buena práctica es la constitución de la Comisión Educativa del Casal Lambda creada desde hace aproximadamente 30 años, pionera al tratar la educación sobre la diversidad afectiva sexual y de género en nuestros espacios educativos (Carrer y Cifuentes, 2019).

Finalmente, mencionamos dos estudios realizados por el Observatorio Contra la LGBTIfobia de Catalunya en los años 2016 y 2017 en un instituto de L'Hospitalet de Llobregat y en dos institutos de Manresa sobre el impacto del acoso escolar por OSIEG en los institutos. Los resultados concluyen que, en general, el ambiente de convivencia percibido en el centro educativo es habitualmente positivo para el alumnado. Sin embargo, los resultados muestran una conciencia clara que existen actos discriminatorios varios de carácter LGBTIfóbico (insultos, burlas, exclusión, amenazas...). Si bien son una minoría los que reciben estos actos reprobables, afectan aun así la totalidad de la comunidad educativa, al presenciar o recibir

estas conductas hostiles que reproducen el sistema sexo-género y la heteronormatividad, generando dinámicas de exclusión y situaciones de tensión e intranquilidad en el espacio educativo.

El proceso de problematización de la LGBTIfobia, no solo es realizado por agentes sociales o institucionales. Los medios de comunicación han sido y son grandes altavoces de problematización y discusión. En el año, 2010, los medios de comunicación divulgan la primera sentencia condenatoria por acoso escolar de 7 alumnas hacia otra compañera en un centro educativo catalán (EFE, 2010; Barquero, 2010); unos comportamientos que anteriormente no eran sancionados, ver, por ejemplo, la sentencia absolutoria hacia una situación de acoso a una alumna trans (Flick, 2009). En 2014, un centro educativo catalán es sancionado por inacción en considerar que disponía de la suficiente información para intervenir y evitar un caso de acoso escolar homofóbico (Vallespín, 2014). Los medios de comunicación difunden en el 2013 la preocupación de los colectivos LGBTI+ y de asociaciones de familiares por la falta de atención especializada al fenómeno del acoso escolar por OSIEG (Sust, 2013). En marzo de 2023, un nuevo caso mediático golpeó la opinión pública catalana, donde el suicidio de un chico trans de 12 años a raíz del acoso escolar que sufría. Una discriminación, la cual, al parecer, pasó inadvertida para el personal del instituto al que asistía (Ferreya, 2023).

El reconocimiento de los derechos del colectivo LGBTI+ ha sido un proceso complejo y lleno de resistencias, marcado por la evolución desde la persecución y patologización hasta su progresiva garantía legal y social. Sin embargo, esta transformación no ha significado la erradicación de las violencias que afectan a las personas con orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género disidentes. En el ámbito educativo, el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género sigue siendo una de las manifestaciones más persistentes de la LGBTIfobia, reproduciendo las estructuras de exclusión y marginalización que aún atraviesan nuestra sociedad. En el siguiente apartado, se aborda el acoso escolar como una forma específica de violencia en los centros educativos, analizando sus dinámicas, impactos y el modo en que se inscribe en un entramado más amplio de relaciones de poder.

## El acoso escolar: una aproximación a la violencia en los centros educativos

El entorno educativo, que es el principal núcleo de socialización humana después de la familia, es marcado por el peso de los iguales, que son centrales durante el proceso de

socialización del género (Carrer, 2018). Desde muy jóvenes, las niñas y niños empiezan a formar pares con infantes del mismo sexo (Martin et al., 2002), para formar sus grupos y establecer sus normas, reglas, preferencias, etc.

El acoso escolar es contemplado por la investigación internacional como un fenómeno multifacético, fruto de las relaciones desiguales en el contexto educativo. Es entendido como una conducta violenta, intencional, sistemática, donde existe un evidente desequilibrio y abuso de poder entre víctima/persona afectada y quien(es) acosan directa o indirectamente o silencian el maltrato, con énfasis en los roles asociados a las dinámicas de acoso. Como se ha señalado en este apartado, existen diferentes términos para hacer referencia al concepto bullying (siendo este el más extenso en el ámbito internacional), como acoso escolar, hostigamiento, entre otros (Vicente da Cruz, 2019). El término bullying proviene del vocablo danés “*boel*” y no tiene traducción al castellano, todo y que acoso sería el término consensuado para referirse al fenómeno.

Dan Olweus fue el primero en abordar la problemática a principios de los años ochenta, donde aparecen los primeros informes relacionados con la violencia escolar y que luego se extendieron por los países escandinavos (Olweus, 1993, 2007; Olweus y Limber, 2018). Posteriormente, a finales de los ochenta y principios de los noventa, el fenómeno del acoso entre iguales atrajo cierta atención pública y de investigación en otros países, como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia (Castillo-Pulido, 2011). Los estudios de los años ‘90 abordan la importancia de características que facilitan la comprensión del acoso escolar, centrando sus esfuerzos en las diferentes formas de maltrato, la (in)visibilidad del fenómeno, la respuesta de las víctimas/personas afectadas y los lugares donde se producen las situaciones de intimidación (Ovejero, 2013; Vicente da Cruz, 2019).

Olweus desde sus inicios ya señala que el acoso escolar es un fenómeno muy antiguo, pero que solo hasta hace poco tiempo ha tenido el interés suficiente para ser estudiado y abordado sistemáticamente (Olweus, 2007). En la obra “*Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*”, Olweus (1973/1978) enfatiza la importancia de la persona acosadora individual en los procesos de acoso. Este psicólogo desarrolló un estudio pionero en los centros escolares de Noruega y constató que gran parte del alumnado ya había participado, como víctima, al menos en un episodio de acoso. El principal foco de atención de estas investigaciones era comprender el maltrato entre iguales a partir de los roles de víctima y acosador(a). Para Olweus (1993) definir el acoso pasa por cuatro elementos principales: (1) ser una conducta agresiva; (2) intencional; (3) continuada a lo largo del tiempo y (4) existencia de un desequilibrio de poder en el binomio acosador-víctima.

Existe una amplia literatura científica sobre el acoso escolar que intentan delimitar la definición de este (Alises, 2022; Carrer, 2018; Dake et al., 2003; García-Continente et al., 2010; Rey Alamillo et al, 2001; Ovejero, 2013; Salmivalli, 2010; Smith et al., 2022; Swearer et al, 2010; Vicente da Cruz, 2019). El acoso escolar es una relación asimétrica de poder en el contexto educativo mediante comportamientos agresivos o discriminatorios que se mantienen en el tiempo y que no es ocasional (Avilés, 2009; Bravo et al., 2024; Garrido y Morales, 2014; Rivers, 2011). El alumnado que es habitualmente objeto de discriminación pertenece a comunidades minoritarias de grupos estigmatizados por la sociedad o de personas con características individuales por las cuales son percibidas como indeseables y/o negativas, como puede ser el sobrepeso, una forma de hablar característica o una orientación sexual diferente a la heterosexual (Pichardo, 2009; Pichardo et al., 2015).

Existe cierto consenso en los cuatro elementos definitorios para discernir una situación de acoso escolar hacia otro tipo de conductas agresivas y nocivas que se producen en el entorno escolar, como situaciones o conflictos episódicos puntuales. El fenómeno es de una alta complejidad y por ello creemos conveniente distinguir entre violencia y acoso (o bullying). El criterio diferenciador es principalmente la opción de respuesta dada por el alumnado cuando señala que ha sufrido “alguna vez”, se interpreta como maltrato o violencia episódica, mientras que, si traslada que ha sufrido “con frecuencia”, estaríamos delante de una situación de acoso escolar. El carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien son las principales características del acoso. En palabras de la psicóloga social Neus Roca-Cortés (2011):

La agresión es una acción dañosa que surge como reacción defensiva y resulta proporcional al ataque recibido. La violencia, en cambio, es una agresión consciente, intencional, continuada y, habitualmente selectiva contra la víctima, que toma las formas necesarias, sutiles o evidentes, para conseguir su objetivo: el mantenimiento de la satisfacción de las necesidades de quien la ejerce (p. 19-20)

También se hace eco que el acoso genera una situación de vulnerabilidad en la víctima y/o persona afectada, sin que haya provocación mediante, la cual cosa puede imprimirle un carácter más dramático, sumado a la incapacidad de la persona acosada a salir de dicha situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento (Cerezo, 2009; Barandiaran, 2020).

En los siguientes años, al primer “boom” de interés sobre el acoso escolar, empezaron a producirse estudios que no solo contemplaban el binomio agresor-víctima, sino que complejizaban las situaciones de acoso. Fuensanta Cerezo Ramírez (2015) recalca que el acoso escolar está presente en todos los niveles del sistema educativo. La generalización de la violencia y el acoso hacen necesario considerar una aproximación más amplia que incluye

a todos los agentes de las comunidades educativas en la comprensión e intervención de la problemática social. En esta línea, Bordieu y Passeron (1996) introducen la importancia de ampliar la mirada más allá de las relaciones entre iguales (infantes, adolescentes y jóvenes), poniendo en escena al personal docente y a las familias como agentes importantes en el fenómeno del acoso escolar.

Sobre las formas de maltrato, la física-verbal se caracteriza por ser una violencia donde se utiliza la fuerza física o el lenguaje ofensivo y la psicológica-emocional, se caracteriza por las manipulaciones, coacciones o persuasiones con la intención de abusar de la víctima/persona afectada (Carrer y Cifuentes, 2019; Vicente da Cruz, 2019). Si nos centramos en la respuesta de la víctima, podemos observar una respuesta reactiva, en la cual hay una defensa por parte de la víctima/persona afectada y una respuesta no reactiva, es decir, sin respuesta, caracterizada principalmente por el silencio y la pasividad (Vicente da Cruz, 2019).

En relación con la (in)visibilidad de las prácticas, podemos establecer las prácticas explícitas y manifiestas, como pueden ser los insultos o una agresión física, de las prácticas indirectas, relacionadas por ejemplo con la de extender rumores, difamar, aislar, etc. Además, estas formas de maltrato suelen darse de forma conjunta (Carrer y Cifuentes, 2019).

En cuanto al lugar donde suceden las prácticas discriminatorias, podemos dividir en un formato presencial, cara a cara que se suele dar dentro del recinto educativo y la virtual, caracterizada por el ejercicio de las prácticas discriminatorias a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dando nombre a lo que conocemos popularmente como ciberbullying o ciberacoso (Buelga et al., 2010; COGAM, 2013; Kowalski et al., 2018; Calmaestra et al. 2008). En los espacios presenciales donde ocurre la intimidación, no solo ocurre en espacios de menor control como pueden ser los pasillos, las entradas y salidas de los centros, sino también dentro del aula, como espacios de taller, gimnasios, baños, etc. (Alises, 2022).

Podríamos afirmar que para delimitar una situación de acoso escolar hay una intención de quienes agreden de causar daño a las víctimas/personas afectadas, provocando un desequilibrio de poder, una desigualdad física, psicológica y/o social (Carrer y Cifuentes, 2019). La discriminación y/o la agresión tiene que suceder durante un período de tiempo y de forma recurrente. Así mismo, el acoso escolar puede tener un componente grupal, es decir, puede haber más de una persona agresora y la relación de acoso escolar no queda fijada de forma inmediata, sino que existe un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales el alumnado implicado va perfilando su papel en un entramado de posiciones diversas, desde la participación agresiva directa, a seguidores de la situación de acoso, a meros

espectadores/observadores (que adoptan una posición pasiva en los supuestos de acoso escolar que no contribuyen para que cese la agresión), defensores o detractores de las conductas de acoso llevadas a cabo a las víctimas y/o personas afectadas.

Las leyes antidiscriminatorias y de garantía de derechos autonómicas recogen en su articulado un apartado específico de medidas a tomar en el ámbito de la educación, donde de forma muy similar demandan el uso de materiales y contenidos educativos inclusivos respecto a la diversidad afectiva sexual y de género, acciones para detectar, prevenir y proteger a las minorías sexuales en los centros educativos y formación del personal docente sobre diversidad afectiva sexual y de género y familiar.

Precisamente, el artículo 12 de la Ley 11/2014 de Catalunya establece la coeducación como base para promover la igualdad y eliminar la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género en el ámbito educativo. Esto implica garantizar el respeto a la diversidad sexual, afectiva y familiar en todos los niveles y planes educativos, asegurando materiales inclusivos y un entorno seguro para estudiantes y docentes. Además, busca prevenir la violencia y el acoso hacia personas LGBTI+, promoviendo planes de convivencia y medidas de actuación. La Administración debe garantizar que los centros educativos sean espacios inclusivos y respetuosos con la diversidad. De este modo, la Ley 11/2014 ofrece un marco legislativo para abordar las tareas más urgentes, que son:

[...] por una parte insistir en la necesidad de programas de educación sexual que traten la temática de la diversidad [...] privilegiando el reconocimiento y valoración de la diversidad sexual y genérica y, por otra parte, [...] una revisión profunda de los planes de formación del profesorado, con el propósito de proporcionar el manejo de situaciones conflictivas motivadas por la homofobia y las relaciones interpersonales con estudiantes LGBTI” (Cornejo Espejo, 2018, p. 20-21).

Unas tareas que también son recogidas en el artículo 10 sobre educación de la Ley 19/2020, de igualdad de trato y no discriminación, aprobada en diciembre de 2020 por el Parlamento de Catalunya. Destacando el fomentar la coeducación como sistema educativo para cambiar los comportamientos que perpetúan el patriarcado en la enseñanza, y hacerlo con la cooperación entre profesorado, familias y alumnado con el objetivo de crear espacios realmente igualitarios o poner a disposición de los centros educativos los recursos, humanos y materiales, así como la formación adecuada del profesorado y del personal no docente necesarios para garantizar la igualdad real y efectiva y la no discriminación.

En la denominada ley trans y LGTBI estatal, su articulado en el ámbito educativo es reseñable las demandas para fomentar el respeto a la diversidad afectiva, sexual, de género y familiar; desarrollar y aplicar protocolos contra el acoso escolar y ciberacoso con especial atención a

la LGBTIfobia; ofrecer formación específica al personal docente; garantizar materiales didácticos inclusivos y respetuosos con la diversidad LGBTI+; y promover programas informativos en el ámbito educativo para sensibilizar a las comunidades educativas sobre las realidades, necesidades y demandas del colectivo LGBTI+ y las disidencias sexuales y de género.

En el siguiente apartado nos adentramos en la cristalización de la expresión de la LGBTIfobia en el ámbito educativo, definiendo el tema de estudio central de la presente tesis: el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG).

## La LGBTIfobia en nuestras aulas: el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG)

Las personas LGBTI+ trascienden la nacionalidad, la religión, etnia y la clase social. La escuela es un lugar vital para el aprendizaje, el desarrollo, la socialización y el autodescubrimiento (IGLYO, 2022). Aunque la inmensa mayoría de las jóvenes van a la escuela, para las personas LGBTI+ puede ser un lugar incómodo, aversivo, de temor, un lugar donde se les acosa, se les ataca, un lugar en el que sufren agresiones, faltas de respeto, falta de reconocimiento y otras situaciones que podemos entender como acoso escolar por OSIEG (Carrer, 2018).

El espacio educativo constituye un régimen disciplinario que reproduce y transforma formas hegemónicas de subjetividad a través de la inclusión y la exclusión de las personas que siguen o no el modelo imperante en la sociedad en referencia a la sexualidad (Platero y Gómez, 2007; Platero, 2008; Pichardo, 2012). Es en este espacio donde se reproduce la futura violencia hacia las personas que no establecen una coherencia con la normatividad sexual y afectiva, es decir, de las personas que se identifican o que son percibidas como LGBTI+.

La conjunción entre LGBTIfobia definida brevemente como una actitud o disposición negativa hacia la diversidad afectiva sexual y de género y el acoso escolar, configuran el fenómeno central a tratar en la presente tesis: el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG). Utilizamos esta terminología porque considera a todas aquellas personas que no siguen el modelo hegemónico de la cisheteronormatividad (Spargo, 2004), es decir, incluye a personas con una orientación afectiva y sexual diferente a la heterosexualidad, y una identidad de género o expresión de género diferente al modelo hegemónico de masculinidad y feminidad, es decir, una manera de sentirse, querer o expresarse de lo que podemos esperar de una mujer o un hombre (géneros mayoritarios), en

los espacios educativos. Así mismo, utilizamos acoso escolar por motivos de OSIEG para desplazar el enfoque hacia la práctica discriminatoria y no tanto hacia las identidades involucradas en la situación de acoso.

Como hemos comentado, hasta la década de los '90 no hubo una investigación sistemática sobre lo que popularmente se conoce como bullying homofóbico (Morrison et al., 1997; Platero y Ceto, 2007; Plummer, 2006; Rivers, 2011) y que en la tesis abordamos bajo el concepto de acoso escolar por OSIEG (Carrer, 2018; Rivers, 2011), todo y que a finales de los '80 se atisbaron en los estudios sobre acoso escolar algunos rasgos relacionados con el acoso escolar por OSIEG (da Silva y Barreto, 2013; Rivers 2011) comenzando a interrelacionar el acoso escolar con la homofobia (Berná et al., 2012), y posteriormente con el concepto LGBTIfobia (Carrer et al., 2021).

El acoso escolar por OSIEG es contemplado por la investigación internacional como un fenómeno multifacético, fruto de las relaciones desiguales en el contexto educativo (Vicente da Cruz, 2019). Los estudios sobre la realidad de las personas LGBTI+ y sobre el acoso escolar por motivos de OSIEG en el Estado español comienzan a finales de los años '90 y se expanden en la década de los 2000, coincidiendo con una mayor aportación de las organizaciones LGBTI+ y de la academia al fenómeno de estudio (Agustín, 2009; Arcarons et al., 2009; Carrer, 2018; Coll-Planas et al., 2009; Generelo, 2012; Pichardo et al., 2009; Pichardo, 2012, Platero, 2010, 2011; Platero y Gómez, 2007). Las publicaciones sobre la temática son heterogéneas por lo que hace la procedencia de las autorías, ya sea de ONG's, academia o instituciones o administraciones públicas y que contribuyen a la descripción y la definición de la problemática del acoso escolar por OSIEG, por la tipología de investigaciones si se tratan de estudios de caso o se hacen propuestas pedagógicas y didácticas de intervención; o el peso que se le pueda otorgar al sexismo como elemento generador de LGBTIfobia (Berná et al., 2012). Así mismo, también la investigación parece estar centrada mayoritariamente en los hombres que se identifican como gais (Vicente da Cruz, 2019). Otro elemento a tener en cuenta es la aproximación de abordaje al fenómeno del acoso escolar por OSIEG, en las que encontramos que la gran mayoría son de carácter cualitativo frente al abordaje cuantitativo (Pichardo et al., 2007).

Existe cierto consenso en comprender el acoso escolar por OSIEG como rechazo, discriminación, exclusión y/o violencia desde las instituciones, estructuras sociales y personas individuales mantenidas en el tiempo hacia las personas que no conforman con las normas del sistema sexo-género en el espacio educativo (Platero, 2008; Hadler, 2012; Rivers y Duncan, 2013; Caminos y Amichetti, 2015; Salvador Lara, 2016). Un comportamiento que puede llevar al abandono del centro educativo, la desmotivación personal e incluso



comportamientos autolesivos (Takács, 2006; Platero y Gómez, 2007; Platero, 2008; Pichardo, 2009; Hadler, 2012). Es bastante normal escuchar en nuestra cotidianidad comentarios peyorativos dirigidos hacia personas que se identifican o son percibidas como LGBTI+ (Observatori Contra l'Homofòbia, 2015, 2022). Se trata de comportamientos que se utilizan para penalizar otros comportamientos que rompen con la cisheteronormatividad independientemente de la orientación sexual o identidad de género de la persona, por tanto, también las personas que se identifican como heterosexuales pueden ser objeto de discriminación por OSIEG (Carrer y Cifuentes, 2019).

Conceptualmente, se acostumbra a poner en el centro de la ecuación a la persona que recibe la discriminación (Campo et al., 2013) o en el acto discriminatorio, tal y como lo define Ian Rivers (2013, p. 132):

Cualquier forma de agresión física, verbal o social (y también emocional) entre iguales motivada por la orientación afectivo-sexual no normativa, la expresión de género no normativa o cualquier otra muestra de actitudes, conductas y/o prácticas reales o percibidas que las personas agresoras consideran fuera del régimen heteronormativo.

Rivers et al., (2007) puntualizan diversos elementos del acoso escolar por OSIEG, como ser un tipo de violencia escolar que se expresa física-verbal o psicológica-emocional, de manera manifiesta o sutil y realizada por un individuo o grupo. Sin embargo, las peculiaridades mencionadas que realmente diferencian esta violencia de otras formas de acoso es que las víctimas/personas afectadas son acosadas por su orientación sexual o identidad de género real o percibida. Estas investigadoras enfatizan la importancia de dos conceptos centrales del acoso escolar por OSIEG, por un lado, ser un acoso de naturaleza cisheterosexista que persigue exclusivamente la disidencia sexual y de género; y, por el otro, ser un maltrato de carácter cisheteronormativo que oprime a personas percibidas como LGBTI+; es decir, no tiene una relación directa con la orientación sexual o identidad de género real (Vicente da Cruz, 2019). Platero y Ceto (2007, p.118) explicitan la dirección de la discriminación:

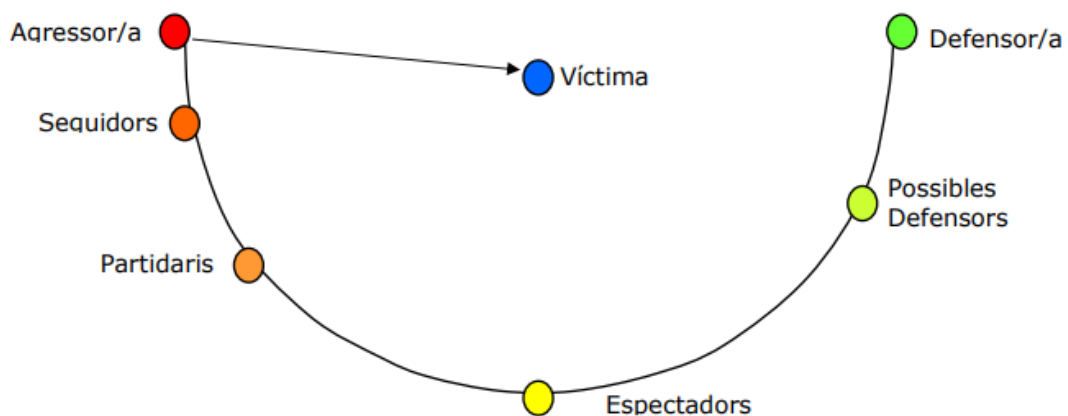
“[...] los agresores o bullies se sirven de la homofobia, el sexismo y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada e inhumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones más normativos”.

Indudablemente, no podemos decir que existe una definición única del acoso escolar, pero sí estamos en disposición de explicar que hay elementos comunes que aparecen en la mayoría de las definiciones revisadas en la literatura científica (Merino, 2008). En relación con la persona agresora, destaca la intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia o mal a la víctima; un desequilibrio de poder; ausencia de provocación

por parte de la víctima e incidentes sistemáticos durante un tiempo continuado de tiempo y en relación de la persona agredida, destaca el sentimiento de exclusión; percepción de la persona agresora como más fuerte; las agresiones van aumentando en intensidad si no se trata y preferentemente tienen lugar en un ámbito privado.

Simplificar la situación de acoso escolar por OSIEG a las personas agresoras y a las personas agredidas es simplificar la situación discriminatoria a una visión binaria e individualizadora. En el acoso escolar por OSIEG los diferentes agentes de la comunidad educativa tendrían que “jugar” su rol. El acoso entre el alumnado no es una cuestión solo del binomio agresor - víctima, es un problema serio que afecta a todo el mundo y al contexto social donde la situación de acoso es insertada. Se trata de una violencia que tiene efectos muy negativos en el clima del aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo clase donde tiene lugar. Dan Olweus presenta la siguiente tipología de roles en el que él denomina el círculo del bullying:

Figura 1. El círculo del bullying. Fuente: Protocolo de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar LGBTI de la Generalitat de Catalunya (2017).



- Agresores: comienza el acoso y toma parte activa
- Seguidores: no comienzas el acoso, pero toman parte activa
- Partidarios: no toman parte activa, pero dan soporte
- Espectadores: no toman posición, no intervienen
- Posibles defensores: piensan que habría que ayudar a la víctima, pero no lo hacen
- Defensores: no les gusta la situación de acoso y ayudan a la víctima o lo intentan

Estas posiciones reflejan los posibles “roles” de los diferentes agentes en una situación de acoso escolar por OSIEG. Este gradiente hace más compleja la situación y da indicadores para posibles intervenciones en diferente intensidad.

Así pues, el acoso escolar por OSIEG involucra a todo el grupo, que asume diferentes roles que puede mantener o detener la dinámica de acoso en función de cuál sea su actuación. Sabemos que los infantes, adolescentes y jóvenes que desbordan o se desmarcan del sistema sexo-género pueden ser sancionados socialmente (Carrer, 2018; Vicente da Cruz, 2019). Por lo común, el castigo suele ser más severo entre el alumnado que se identifica como chicos, que comúnmente devalúan actitudes y conductas de las compañeras, alumnado que se identifica como chicas y de chicos percibidos como femeninos (Leaper y Friedman, 2007). Esta devaluación está estrechamente ligada al mantenimiento del sistema heteropatriarcal de dominación del grupo social hombres hacia el grupo social mujeres (sean heterosexuales, gais, bisexuales u otras formas de expresión del deseo), a los que se jerarquiza colocando en una situación de vulnerabilidad (Rubin, 1986; Vicente da Cruz, 2019). Vemos como la misoginia opera desde muy temprano en el espacio educativo y tiene un papel importante en las situaciones de acoso escolar por OSIEG. Es el resultado de la imposición y performatividad en cuanto a los roles estrictos en que nos hemos socializado mediante las normativas imperantes del género (Butler, 2002), como por ejemplo la constante necesidad u obligación de triunfar, dominar o negar las expresiones asociada al universo femenino, como es el caso del afecto (Sánchez-Sicilia, 2021). Por esto, la utilización de lenguaje homofóbico, como “maricón” (Pascoe, 2006), es común en la jerga de los chicos y fácil de escuchar en espacios de socialización y en los espacios educativos, empleándose como insulto para los que no son percibidos como hombres de verdad (Vicente da Cruz, 2019).

## Especificidades del acoso escolar por OSIEG

El acoso escolar por motivos de OSIEG tiene unas especificidades concretas (Alises, 2022; Carrer y Rodríguez, 2020; Platero y Langarita, 2016; Vicente da Cruz, 2019). Al contrario del que sucede con otros tipos de acoso, las víctimas y/o personas afectadas de la LGBTIfobia en el ámbito escolar pueden sufrir este rechazo en todos los momentos y espacios de sociabilidad de sus vidas cotidianas, puede ser factible que la situación discriminatoria se produzca en el centro educativo, pero también en la calle, en el grupo de amistades y/o iguales, la familia, asociaciones o centros deportivos entre otros. Distinguimos particularidades en el acoso escolar por motivos de OSIEG, especialmente se ve alimentado por la falta de educación en diversidad afectivo-sexual y de género (DASiG) dentro del sistema educativo y su escasa incorporación en el currículo escolar. A esta carencia se suma la invisibilidad de la realidad LGBTI+ y la normalización de actitudes LGBTIfóbicas en las

aulas, que a menudo se ven agravadas por el rechazo en el ámbito familiar o de convivencia. Identificarse como alumnado LGBTI+ y expresar libremente la orientación sexual o identidad de género puede generar estigma, que no solo afecta a quienes pertenecen al colectivo, sino también a las personas con expresiones de género no normativas o a quienes defienden a las víctimas de acoso. Esto puede desencadenar sentimientos de culpa y vergüenza, contribuyendo al hermetismo que dificulta tanto la detección como la intervención ante este tipo de violencia escolar.

A continuación, explicamos, las características que para nosotras ilustran la complejidad del acoso escolar por OSIEG (Figura 2).

|                                                              |
|--------------------------------------------------------------|
| Invisibilización                                             |
| Horizonte a la injuria                                       |
| Contagio al estigma                                          |
| Normalización de la intimidación                             |
| Falta de redes de apoyo/soporte                              |
| Presencia de lenguaje LGTBIfóbico en los espacios educativos |

Figura 2. Características del acoso escolar por OSIEG. Elaboración propia.

Las posibles vivencias de acoso escolar por OSIEG hace que, en muchas ocasiones, las personas duden si compartirlo en casa, puesto que pueden pensar que no contarán con el apoyo familiar, cosa probablemente más infrecuente cuando la discriminación tiene un origen racial, étnico, corporal o de entre otros motivos (Frost y Meyer, 2003). Aun así, estas circunstancias pueden explicar una de las características del acoso escolar por OSIEG, su invisibilidad (Cifuentes et al, 2019; Carrer y Rodríguez, 2020). Es común invisibilizar la presencia tanto de personal docente como de alumnado LGBTI+ en los centros educativos, la mayor parte del personal docente no tiene en cuenta que es muy probable que en sus aulas haya alumnado diverso, es decir, no heterosexual, no cisgénero o que forma parte de familias LGBTI+ (Penna, 2012; Penna y Sánchez, 2015).

Ciertamente, la invisibilidad también está relacionada con la dificultad de detectar los casos de violencia que tienen su motivación en la OSIEG del alumnado, bien porque no se perciben como situaciones discriminatorias (por ejemplo dejar de hablar a una chica por el hecho que le gusta otra chica o la presencia constante de palabras como “maricón”, “bollera” y/o “travelo” que pueden constituir en sí mismas elementos indicativos de acoso) o bien porque no se pone de manifiesto la situación de la LGTBIfobia. Es allí donde radica la importancia de

problematizar estas situaciones, puesto que es más difícil intervenir contra las injusticias que no se ven y el silencio se convierte en el primer cómplice de la reproducción de la discriminación (Pichardo et al., 2015; Carrer y Cifuentes, 2019; Carrer y Rodríguez, 2020).

Cuando hablamos de exclusión, insultos y/o violencia contra las personas que son o se perciben como LGBTI+, tenemos que mencionar el contagio al estigma (Carrer, 2018; de Stéfano, 2017; Penna, 2015). Consiste en acosar a las personas que apoyan o muestran un apoyo público y notorio hacia las personas que están siendo acosadas por su OSIEG. Aun así, esta característica puede intensificar el aislamiento y la exclusión de las personas LGBTI+, puesto que dificulta las alianzas con las personas heterosexuales que no quieren que los demás piensen que son LGBTI+. De este modo, establecer vínculos de amistad y constructivos con personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales se convierte en un posible motivo más para sufrir acoso por OSIEG (Carrer y Rodríguez, 2020; Alises, 2022).

Otro elemento que considerar es la presencia constante del lenguaje LGBTIfóbico arraigado en la manera de comunicación entre nuestros adolescentes y jóvenes. Además del lenguaje, la persona LGBTI+ puede percibir diferentes elementos que pueden ser negativos para su bienestar si expresa libremente su orientación sexual y/o identidad de género, a esto se le denomina horizonte a la injuria (Eribon, 2004; Carrer y Cifuentes, 2019). El acoso escolar por OSIEG se expresa especialmente a través del lenguaje homofóbico (Carrer, 2018; Poteat y Rivers, 2010; Roselli-Cruz, 2011), es decir, ironía, bromas, chistes y descalificaciones (más o menos explícitas) relegan estas investigaciones a un plano inferior donde la violencia implícita no es demasiado considerada (Del Río y Sabuco, 2003). El uso de términos como mariquita o maricón está absolutamente normalizado en la infancia y rara vez tiene una connotación sexual (Carrer, 2018; Pascoe, 2006). En la adolescencia, el lenguaje homofóbico también es percibido como inofensivo por ser parte la jerga juvenil (Agustín, 2009; COGAM, 2013; Pujol et al., 2010; García-Continente, et al., 2010; Pichardo y Moreno, 2013), aunque a diferencia de los niveles infantiles, aquí si se reconoce su carga sancionadora y connotación sexual (Plummer, 2001a, 2001b, 2006).

Por todo ello ante la sospecha y/o la certeza de situaciones de acoso escolar por OSIEG es imprescindible la actuación por parte de los diferentes agentes educativos que conforman las comunidades educativas, pero todavía a día de hoy es palpable una normalización de la LGBTIfobia (Carrer, 2018; Penna, 2015) que se acentúa si ninguna persona interviene. Esta consiste en pensar que el rechazo es algo normal, que no hace daño a nadie o que forma parte de una tradición que no se tiene que modificar. Si en el contexto donde se desarrollan las prácticas discriminatorias no es intervenido, todas las personas presentes de manera reiterada y cotidiana en este contexto asumen como normal las prácticas ejercidas, tanto las

personas que realizan el acoso, las personas que lo reciben y las personas conocedoras de la situación (Penna, 2013; Alises, 2022), es decir, se construye una normalización de la discriminación en el espacio educativo.

En las anteriores líneas hablábamos de la invisibilidad y de la dificultad de comunicación sobre estos tipos de situaciones. Las personas que están recibiendo el acoso se pueden encontrar lo que se denomina indefensión aprendida (Cifuentes et al., 2019), es decir, sensación de que haga lo que haga no puede salirse de la situación que está viviendo. La carencia o percepción de carencia de redes de apoyo es lo que puede llevar a esta sensación de indefensión aprendida, con las consecuencias que puede comportar para las víctimas y/o personas afectadas (Cifuentes, 2019; Alises, 2022). Es por eso que todos los agentes de la comunidad educativa, las personas más próximas a las personas implicadas en la situación discriminatoria y el contexto social donde se inserta esta situación, tienen que ser elementos claves para intervenir y erradicar la situación de acoso escolar por OSIEG.

Las intervenciones en el acoso escolar por OSIEG, desde una perspectiva social y global, incluyen a toda la comunidad educativa, como el profesorado, alumnado, directiva, familias y personal de atención y servicios (Bourdieu y Passeron, 1996; Platero y Gómez, 2007; Martxueta y Etxeberria, 2014; Pichardo et al., 2015). Al identificar casos de acoso escolar por OSIEG, la escuela tiene la oportunidad de tomarlos como una instancia educativa, en la cual se puedan aprender estrategias de resolución de conflictos (Platero y Gómez, 2007) y se favorezca la reflexión (Platero, 2008) y la sensibilización en diversidad afectiva y sexual, generando espacios donde se pueda pensar la LGBTIfobia y el sistema sexo-género que genera exclusiones con las personas implicadas y con el resto de los agentes educativos (Martzueta y Etxeberria, 2014; Pichardo et al., 2015).

En esta línea, Garrido y Morales (2014) enfatizan que la educación afectiva y sexual hasta ahora ha tenido un carácter más bien informativo, centrada en la biología, excluyendo otras realidades sexuales, invisibilizando así la diversidad sexual. Es por eso, que es importante enfocar la educación sexual desde la formación y la reflexión, visibilizando otras realidades y formas de vivir y expresar la sexualidad. Se entiende que la sexualidad es un proceso donde confluyen varios factores, y que está más condicionada por la cultura que por factores biológicos (Platero y Gómez, 2007).

Es importante también señalar que la literatura científica ha identificado subgrupos de víctimas/personas afectadas, huyendo o ampliando el concepto tradicional de víctima en una agresión, siendo la más extendida en el imaginario social, la de la víctima sumisa. Aparece el término de bully/víctima (Boulton y Smith, 1994), víctimas provocativas (Olweus, 2001) o

víctimas agresivas (Schwartz et al., 2001). La explicación teórica a estas reacciones de violencia provienen principalmente del mundo anglosajón donde los trabajos de Emler y Reicher (2005) argumentan que las adolescentes víctimas de acoso, se sienten amenazadas o en situación de riesgo suelen confiar en la protección del adulto y la institución de autoridad; aun así esto no ocurre en todos los casos, por lo tanto, la solución adoptada por la víctima/persona afectada es la busca de una reputación y una imagen social de fortaleza y valentía utilizando la violencia como mecanismo para conseguirla.

Berná, et al., (2012) enfatizan que en el trabajo e intervenciones sobre el acoso escolar por OSIEG se incorporen a las personas que presencian los actos discriminatorios, es decir, a los testigos de la práctica discriminatoria, para romper la intervención en el binomio víctima-victimario. El entorno sabe que se produce el acoso, pero no actúa, siendo pasivos y perpetuando el silencio en torno a la LGBTIfobia como producto del contagio social que inhibe la ayuda, fomentando que estos actos discriminatorios continúan produciéndose (Carrer y Cifuentes, 2019; Platero y Gómez, 2007; Platero, 2008). Las situaciones de acoso suelen ocurrir en espacios donde no se encuentran los adultos, o estos no son notificados sobre este tema (Rivers, 2001), por lo cual son los pares/iguales quienes en estas circunstancias pueden detener las agresiones y el acoso, ya sea al solicitar la mediación de terceros o deslegitimando la actuación discriminatoria (Cifuentes et al., 2019). Otra acción relevante planteada por diversas autoras es incorporar la diversidad afectivo-sexual en el currículum académico, donde se pueda “interrogar el significado de las palabras y las categorías tratando de desmontar las nociones transhistóricas, universales y reduccionistas” (Berná et al., 2012, p. 13).

Para acabar el apartado trataremos posibles consecuencias de las vivencias de situación de acoso escolar por OSIEG. Existen evidencias empíricas que demuestran el impacto diverso del acoso escolar por motivos de OSIEG. Consecuencias negativas a corto y largo plazo para la integridad física, moral, emocional y psicosocial de las víctimas/personas afectadas y del entorno donde se producen las discriminaciones, es decir, en los espacios educativos. A continuación, indicamos una serie de efectos resultados de la experiencia de vivir acoso escolar por OSIEG de algunas investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo. Las posibles consecuencias de padecer acoso escolar por OSIEG son heterogéneas.

La consecuencia más fatal del acoso escolar por OSIEG es la ideación e inducción al suicidio o asesinato social (COGAM, 2012; ILGA, 2017; Poteat y Rivers, 2015) y el abuso y consumo de sustancias (Mereish et al., 2017; UNESCO, 2013), asociadas a una problemática de salud. Así mismo, en la literatura científica existen investigaciones que entrecruzan la ideación autolesiva y suicida con el consumo y abuso de sustancias (Montoya et al., 2015; Poteat y

Rivers, 2015; Russell y Fish, 2016). El consumo y abuso de sustancias puede facilitar la conducta sexual de riesgo (Chaplic y Allen, 2013), exponiendo a posibles situaciones de vulnerabilidad de padecer enfermedades de transmisión sexual (Hart et al., 2018).

El acoso escolar por OSIEG puede provocar la autolesión, la interiorización del estigma (Castañeda, 2013; Castellano, 2020; Herek, 2015), la vivencia de angustia psicosocial (Hong y Garbarino, 2012), ansiedad y estrés (Lara-Ros et al., 2017), baja autoestima (Martxueta & Etxeberria, 2014; Martxueta, 2014), aislamiento social (Bullock, y Safer, 2016), desequilibrio emocional (Martxueta y Etxeberria, 2014), sentimientos de vergüenza y/o culpabilidad (Keyes et al., 2018).

Por último, entre las principales consecuencias psicosociales resultado del acoso escolar por OSIEG está el absentismo y el abandono escolar prematuro (de Stéfano y Pichardo, 2016), lo que implicaría menos oportunidades de integración, riesgo de exclusión social y compromiso del bienestar. El entorno escolar actúa como un microcosmos social que puede reforzar dinámicas de exclusión si no se implementan políticas educativas inclusivas (Díaz-Aguado, 2006) y la afectación no solo está relacionado con las víctimas, sino que también erosiona la cohesión social y perpetúa estructuras de poder jerárquicas en las escuelas (Carrer, 2018).



# CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO: GUBERNAMENTALIDAD Y EL ARTE DE GOBERNAR

En las últimas décadas del siglo XX y primeras del siglo XXI, la hegemonía liberal supone un cambio de paradigma en las lógicas de gobierno y de gestión de lo social, que se ha visto reflejado en las políticas públicas implementadas en el Estado español (Martínez y Amigot, 2015). El paradigma de gubernamentalidad, anteriormente se sostenía en el conflicto social y en el papel privilegiado del Estado como ente soberano para regular dicho conflicto mediante el poder coercitivo, que es sustituido por el paradigma de la gobernanza, instituido por el liberalismo (Castro, 2008; Romanutti, 2014).

La gobernanza implica un nuevo modelo de gestión y negociación de intereses heterogéneos, cuya resolución no está únicamente en manos del Estado, sino de los individuos y colectivos involucrados. Estos deben coparticipar en la gestión del poder, desplazando a los agentes tradicionales - partidos políticos y gobiernos institucionales - por un entramado de elementos de la sociedad civil: empresas, medios de comunicación, entidades sociales, etc. Pero lejos de entender que el Estado está en un proceso de desideologización y de achicamiento en la implementación de políticas públicas a través de sus programas de gobierno, el Estado sigue jugando un rol crucial en el respaldo y promoción del paradigma liberal (Laval y Dardot, 2013). Para ello es necesario la transformación de la naturaleza de los discursos y las prácticas del Estado, a fin de ajustarse a las exigencias de la buena gobernanza. Este proceso pone en interrogación el tránsito y las tensiones entre lo político y lo técnico, la participación popular y los sistemas de expertos, el sector de lo público y lo privado. Así mismo, está implicado en la autorregulación de las subjetividades a través de la construcción de una ciudadanía determinada, que debe hacer frente a los problemas sociales existentes enmarcados en las sociedades liberales contemporáneas occidentales.

En este contexto del auge del liberalismo es donde podemos encontrar el inicio de los estudios de la gubernamentalidad. El presente apartado tiene como finalidad presentar diferentes campos de intervención que atraviesan dichos estudios (Brown et al., 2023; Foucault, 2006; Grinberg, 2007). Partimos de la propuesta analítica realizada por Michel Foucault sobre el poder político en términos de gubernamentalidad. Examinamos el despliegue de esta perspectiva centrándonos en el término de dispositivo gubernamental como elemento principal de regulación del comportamiento en un contexto sociohistórico determinado, entrelazando el dispositivo de la sexualidad ideado por Foucault con el sistema sexo-género y la matriz heterosexual (Butler, 2012; Rubin, 1989) imperante en nuestras sociedades.

Acabamos el capítulo ofreciendo las herramientas teóricas que nos permitirán leer el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG) como un dispositivo gubernamental, como estrategia biopolítica de abordar el fenómeno. Una estrategia encaminada a definir, crear los contornos y acotar los contextos en relación con el acoso escolar por OSIEG. Así mismo, también construye las formas de abordaje sobre el mismo, desde la construcción de marcos legales hasta la cristalización de políticas públicas en protocolos de actuación a implementar en los centros educativos, encaminados a que sean espacios de trato igualitario y libre de discriminación por OSIEG, por lo tanto, la estrategia biopolítica atraviesa diferentes niveles y ámbitos de actuación.

Exponemos un repaso por lo que entendemos por gubernamentalidad y su cristalización en la noción de dispositivo gubernamental. Exploraremos la forma en que el dispositivo busca regular las identidades y la sexualidad de las personas y en determinados espacios, como el educativo, y cómo esta forma de gobernanza supone una influencia en la manera de concebir y de abordar el fenómeno de acoso escolar por motivos de OSIEG, con la finalidad de trazar la mirada con la que ha sido escrita la tesis. En definitiva, el capítulo traza las lentes teóricas sugiriendo que el creciente interés recibido por múltiples agentes sociales e institucionales sugieren la conformación de un dispositivo gubernamental de poder/saber sobre el acoso escolar por OSIEG.

## Una exploración a los estudios de la gubernamentalidad

Los estudios de la gubernamentalidad constituyen un campo de investigación interdisciplinar que se centra en el análisis crítico de las prácticas y discursos relacionados con el gobierno y el ejercicio del poder en las sociedades liberales contemporáneas (Brown, 2017; Rose y Camargo, 2020). Este enfoque teórico (y analítico) se introduce en la década de 1970 en el curso de las investigaciones realizadas por el pensador francés Michel Foucault sobre el poder político. El concepto es presentado en el curso impartido en el College de France 1977-1978 titulado *"Security, Territory and Population"*. Allí, el autor presenta la gubernamentalidad como una "actividad que se encarga de conducir a los individuos a lo largo de sus vidas, situándolos bajo la autoridad de un director responsable por lo que hacen y por lo que les sucede" (Foucault, 1977, p. 68). Después, definiría brevemente la gubernamentalidad como "amplitud de técnicas y procedimientos para dirigir el comportamiento humano. Gobierno de los niños, gobierno de las almas y de las conciencias, gobierno del hogar, gobierno de sí mismo (Foucault, 1977, p. 82) y empieza a desgranar un enfoque específico, para analizar las sucesivas formas de gobierno (Grinberg, 2007).

En el marco de los cursos impartidos en el College de France, Foucault propone la gubernamentalidad como un concepto que permite dar cuenta de las diferentes transformaciones sociales y políticas que se producen desde el siglo XVII y que implican un proceso de gubernamentalización del Estado. En su trabajo, parte de un campo de preocupaciones ligadas a las formas de la vida moderna, que, entre otros aspectos, comporta la construcción de nuevas subjetividades de gobierno (Grinberg, 2007; Rose, 1996).

Foucault se interesa por comprender el nacimiento y evolución del liberalismo (Castro, 2018; Foucault, 2009; Tarancón, 2020). Entendiendo este no como una ideología, sino como una racionalidad política, una normativa para hacer las cosas orientadas a conseguir unos objetivos específicos relacionados con la regulación del comportamiento de los individuos de una sociedad determinada. Un análisis de la gubernamentalidad, significa identificar estilos de pensamiento, sus condiciones de formación, los principios y saberes de los que se apropian y generan, las prácticas llevadas a cabo, así como la manera en la cual se producen las implicaciones que tienen en las personas y en la sociedad determinadas prácticas, sus polémicas, cuestionamientos y limitaciones en el arte de gobernar (Grinberg, 2007).

Los estudios de la gubernamentalidad se centran en múltiples áreas de conocimiento. Entienden el gobierno como un proceso multifacético (Rose y Camargo, 2020), es decir, no es solo el Estado quien ejerce las acciones de poder, sino que el proceso abarca una amplia gama de agentes, instituciones y prácticas, aparte del Estado, también podemos incluir en el entramado de relaciones de poder, a expertos técnicos, marcos legales, políticas institucionales y discursos que influyen en la vida de las personas.

Foucault propone que el arte de gobierno se inicia hacia finales del siglo XVII, en conexión con la emergencia de la vida urbana, cuando la categoría de población deviene blanca y objeto de poder, y su gobierno, cuestión de Estado. Así, señala que en esos siglos se produce la aparición de una nueva mecánica de poder incompatible con aquello que denominó relaciones o sociedades de soberanía (Deleuze, 2006; Fernández, 2014). Mecánica que ya no recae en quien gobierna, sino que actúa directamente sobre los cuerpos, sobre una nueva categoría que solo puede ser pensada, creada e imaginada en el marco de la urbanización de la vida: la población (Castro, 2006; Fernández, 2014; Herrera Lima, 2015). Ahora bien, este proceso de *gubernamentalización* implica todo un nuevo juego de la visibilidad del poder, que resulta central comprender a los efectos de preguntarnos acerca de las formas que estarían asumiendo estos procesos en el presente. El trabajo de Foucault sobre la gubernamentalidad, es menos centrado en las relaciones de control disciplinario, y básicamente estatal, que el biopoder, para focalizarse en las técnicas y prácticas sistemáticas orientadas a la producción de subjetividades (Ávila, 2014).

El concepto sirve para definir aquellas convenciones de control social protagonizadas por las diferentes instituciones del estado, pero también, y es aquí donde radica la importancia de dicha perspectiva, por nuestras costumbres de autocontrol y autorregulación y por la forma de producción de conocimiento contemporánea (Ávila, 2014) que se hacen pasar por verdaderas. Para ello, precisamos la definición más elaborada sobre gubernamentalidad, en palabras de Foucault:

*Gubernamentalidad*, con esta palabra aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por instituciones, los procedimientos, los análisis, las reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja de poder, que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por gubernamentalidad entiendo la tendencia, la línea de fuerza que en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y, por otro, el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la gubernamentalidad como el proceso, o mejor, el resultado del proceso, por el cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en el Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se gubernamentalizó poco a poco (Foucault, 2006, p. 136).

Los estudios de la gubernamentalidad ofrecen una perspectiva crítica y analítica de las formas en que se ejerce el poder y se gobierna en las sociedades liberales contemporáneas. Son una herramienta valiosa para comprender cómo se conforman las políticas públicas, cómo se influye en la población y cómo las personas interactúan con el poder y las instituciones en un mundo cada vez más complejo. Por lo tanto, desde la perspectiva de la gubernamentalidad nos tenemos que formular interrogaciones que den respuesta a ¿quién gobierna?, ¿quién es gobernado?, ¿debe haber un gobierno?, ¿cómo debería ser este gobierno?, y ¿con qué fines?, son algunas de las preguntas a las que los estudios de la gubernamentalidad han intentado dar respuesta.

A partir del camino abierto por Foucault, se empieza a distinguir un conjunto importante de investigaciones que se enmarcan en los estudios de la gubernamentalidad (Castro, 2006; Foucault, 2006; Grinberg, 2007; Herrera Lima, 2015). Estos se centran en una amplia variedad de ámbitos y disciplinas, ya que abarcan una comprensión crítica y multidisciplinaria de cómo se ejerce el poder y se gobierna en las sociedades liberales contemporáneas. A continuación, nombramos algunos de los ámbitos clave en los que los estudios de la gubernamentalidad tienen un impacto significativo.

En el ámbito de la política, influyen en la forma en que se comprenden las políticas públicas, la toma de decisiones políticas y la gobernanza en general. Se han explorado cuestiones

como la regulación estatal, la formación de políticas, la relación entre el Estado y la sociedad civil, y la gobernanza global (Brown et al., 2023; Muller, 2008; Rose, 1996). En el ámbito de la salud, impactan en la comprensión de la salud pública, la medicina, epidemias y la biomedicina. Se han examinado temas como la gestión de la salud de la población, la medicalización de la vida cotidiana, la ética en la investigación médica y la regulación de la reproducción y la sexualidad (Baleriola, 2014; Epstein; 2003). En el ámbito de la criminología y la justicia, se investiga sobre el control social, la vigilancia, la criminalización y las políticas de seguridad (Foucault, 1975; Tirado et al., 2014). En el ámbito de la economía, en las sociedades liberales actuales, abordan la relación entre el gobierno y la economía, analizando las políticas económicas, la regulación financiera, la gestión de la economía y la influencia de las corporaciones en las políticas públicas (Brown, 2017; Dean, 2009, 2013). En el ámbito de la tecnología de la comunicación, a través del campo teórico de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (STS en inglés), investigan cuestiones como la regulación de la información, la vigilancia en línea y la influencia de las tecnologías digitales en la construcción de la subjetividad (Tirado y Domènech, 2012) o en el ámbito de medio ambiente, investigan la regulación y la gestión de recursos naturales, la política ambiental y el cambio climático (Eckersley, 2004).

Estos son solo algunos de los ámbitos en los que los estudios de la gubernamentalidad han influido en la investigación académica y el análisis crítico. Ahora bien, hay dos campos centrales de los cuales también se ocupan los estudios de la gubernamentalidad y que dan pie a la lectura teórica de la presente tesis. Estos campos son el educativo y el campo de las identidades, el género y la sexualidad (Bagge, 2014; Butler, 2007; Cohen y Brooks, 2014; Deutscher, 2012; Richardson, 2000, 2018).

En el ámbito de la educación, los estudios de la gubernamentalidad han proporcionado una perspectiva crítica para abordar cómo se gobiernan y regulan las instituciones educativas, así como la relación entre la educación y la formación de la ciudadanía (Olssen; 2005, 2016; Popkewitz, 1994, 2006; Robertson, 2012). Esta área de investigación examina cómo el gobierno y el poder se manifiestan en el ámbito educativo a través de las políticas educativas, que principalmente se generan implementando los mandatos establecidos en diferentes marcos legales contruidos desde una visión de garantía de derechos y que construyen la subjetividad de los diferentes agentes que componen una comunidad educativa: (1) alumnado; (2) profesorado; (3) dirección y administración; (4) familias y (5) personal de atención y servicios.

En el contexto gubernamental, se considera la educación como una herramienta para la formación y la regulación de la población (Foucault, 2006; Rose, 1996). De ahí, las normativas

que gestionan la escolaridad obligatoria, el bienestar del alumnado y la promoción de prácticas que se consideran beneficiosas para la sociedad en su conjunto. Las técnicas de gobierno resaltan la inculcación de normas y valores en el alumnado, principalmente. De hecho, la infancia, adolescencia y juventud, que abarca como mínimo la escolarización obligatoria, implica la formulación de políticas específicas dirigidas a estos grupos con el objetivo de convertirse en una ciudadanía responsable (Brown et al., 2023; Grinberg, 2007; Popkewitz, 1994, 2006). Los estudios de la gubernamentalidad también exploran cómo la educación contribuye a la formación de ciudadanía y cómo modela la subjetividad del alumnado en relación con las normas y valores imperantes de la sociedad. Cuestiona cómo la educación puede ser utilizada como un medio para controlar y regular los comportamientos de las personas (Carrer, 2018; Reyes, 2012). Vivimos en sociedades liberales y en este contexto, los estudios de la gubernamentalidad inciden en la interrelación de las políticas económicas y las lógicas del mercado, influyen en la educación, las consecuencias derivan desde la privatización de la educación, la competencia entre instituciones educativas a la promoción de la responsabilidad individual frente a un abordaje colectivo (Reay, 2020, 2023).

En referencia al campo de las identidades, el género y la sexualidad, los estudios de la gubernamentalidad centran sus esfuerzos en examinar las políticas de identidad, la construcción del género y la sexualidad y su regulación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Entre otros, el ámbito de la educación. Abordan la forma de construcción y regulación de las identidades en función de imperativos normativos y categorías sociales (Ahmed, 2007; Brown et al., 2023; Butler, 2009; Halperin, 1995; Spade, 2009). Esto incluye la identidad de género, la orientación sexual y otros aspectos relevantes de la identidad personal. La importancia de la formación de categorías identitarias que dialogan su existencia en los espacios topológicos por los que se expresan y se manifiestan. La gubernamentalidad, ofrece una perspectiva crítica de la construcción del género y la sexualidad en la sociedad. Permite señalar la imposición de categorías binarias y dicotómicas de género, así como qué realidades, experiencias e identidades quedan fuera de los imperativos normativos en relación con el género. Además, investiga la construcción de las identidades sexuales y la forma de categorización de la sexualidad. Examina las relaciones interpersonales como objeto de regulación de gobierno en múltiples contextos, la regulación de estas relaciones, la mayoría atravesadas por un corpus legal y jurídico, contribuyen a la promoción de cierto tipo de relaciones afectivas y sexuales como parte de estrategias de gobierno (Spade, 2011). Desde la biopolítica, el ejercicio del poder en la gestión de la educación y salud sexual, la reproducción y/o la prevención de enfermedades son uno de los campos de interés de la gubernamentalidad (Baleriola, 2014).

Vemos que las respuestas, sobre los gobernados y las formas de gobierno, están relacionadas con miembros de un rebaño que debe ser educado, sujetos jurídicos cuya conducta es establecida por diferentes marcos legales que constituyen su subjetividad (Medici, 2009), individuos que deben ser disciplinados (Castro, 2017), e incluso gente que debe ser liberada (Grinberg, 2007; Rose, 1996).

Estos puntos de partida, según nuestro entender, no son cuestiones menores y probablemente constituyan uno de los tantos puntos en los que radica la actualidad de los estudios acerca de la gubernamentalidad. En el caso que nos atañe, podemos observar como el creciente interés de diferentes agentes sociales e institucionales en relación con la LGBTIfobia en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, emerge la urgencia y la gestión gubernamental del acoso escolar por OSIEG y su cristalización en marcos legales específicos y políticas públicas determinadas que intervengan en los diferentes niveles del sistema educativo español y catalán.

En resumen, los estudios de la gubernamentalidad, proporcionan una perspectiva crítica y analítica para comprender y analizar las dinámicas de poder y de gobierno en la regulación de las identidades, el género y la sexualidad en el ámbito educativo, siendo central la formación de subjetividades en las sociedades liberales contemporáneas.

## La gubernamentalidad: el nexo entre el poder/saber o cómo suscitar una creencia de verdad

Nos parece relevante, tratar lo que le dio unidad a este extenso y variado campo de estudio, y fue el interés de Foucault por el poder y el saber, fundamentalmente su interacción (Alix y Susser, 1998). Partimos de la comprensión de poder desarrollada por el mismo Foucault (1975, 2002) que rompe con los esquemas tradicionales de comprender el poder como una posesión de ciertos grupos que lo utilizan a su antojo y beneficio, podríamos decir, en unos niveles macrosociales (Astudillo, 2022). Para ello, Foucault habla de la importancia del ejercicio del poder a través de las relaciones:

Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran en unas y en otras, de modo que formen cadena o sistema, o al contrario, los corrimientos, las contradicciones, que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas y cuyo dibujo general o cristalización

institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, las hegemonías sociales [...] (Foucault, 1976/1998, pp. 112-113).

No existe un único poder, en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en diferentes niveles, apoyándose mutuamente y manifestándose de manera sutil. No lo podemos entender como una fuerza externa suprahumana a nosotras, el poder se ejerce y se hace mediante las relaciones de poder. Nos centramos así, en el carácter relacional y productivo del poder, que aterrizado a un nivel microsocial visibiliza los usos estratégicos y los entramados que atraviesan el tejido social donde se negocian las prácticas sociales de imposición o de subversión y se suscitan las creencias de determinadas verdades (Astudillo, 2022).

Para el enfoque de la gubernamentalidad es importante comprender cómo se produce y se utiliza el conocimiento en el ejercicio del poder (Foucault, 2006) y como veremos más adelante, para esto es crucial el concepto acuñado por Foucault y que luego han seguido otras autoras, el de biopoder, concretamente la biopolítica (Rose, 1996, Tirado, 2008), donde cobra relevancia la vigilancia y control de la población por parte del Estado y otras instituciones: el control de la salud, la educación, la reproducción y otros aspectos de la vida de las personas. Así mismo, como hemos comentado, el poder no solo es ejercido por el Estado como ser superior que lanza unos mandatos normativos de comportamiento en la sociedad, sino que los estudios de la gubernamentalidad acentúan cómo las personas somos alentadas a autorregularnos y a participar en nuestra propia gobernanza, en palabras de Foucault, el arte del gobierno de sí mismo (Foucault, 1984). La autorregulación se inculca a través de diferentes mecanismos, como la promoción de la responsabilidad individual y la autonomía (Baleriola, 2014). A pesar de su enfoque crítico en el ejercicio del poder, los estudios de la gubernamentalidad, consideran la resistencia y la agencia de las personas clave, frente a las prácticas y discursos de gobierno, implica la capacidad para cuestionar y desafiar las estructuras de poder existentes (Ávila, 2014).

El poder, siempre va ligado al nexo de saber. Cuando nos referimos al saber de los seres humanos, a las ciencias sociales (o como Foucault prefería, las ciencias humanas), vemos que la gente, al decidir lo que es verdad, al construir la verdad, está decidiendo cuestiones que definen a la humanidad y afectan a las personas en general. Si hay suficiente gente que decide creer en ellas, a lo mejor entonces, dichas cuestiones pueden ser más importantes que alguna verdad que sea desconocida. Por lo tanto, para crear una verdad se necesita poder para suscitar una creencia (Alix y Susser, 1998).

Un saber es la suma de las prácticas y los discursos que los legitiman y argumentan (Guasch, 2007). Por ejemplo, para gestionar socialmente la salud y la enfermedad existe una amplia



gama de saberes, podemos encontrar saberes hegemónicos constituidos por los saberes profesionales (de la medicina, psiquiatría, psicología...) que actúan mediante el diagnóstico o saberes populares que quedan relegados a una posición subalterna en el sistema de gestión social relacionada con la salud y la enfermedad (Ávila, 2014; Baleriola, 2014). Saber y poder funcionan de manera conjunta, en su interrelación se produce el suscitar una creencia, de que es lo correcto, adecuado. Esta interacción influye en el comportamiento y la subjetividad de las personas. El saber/poder define a la vez que describe (Medici, 2009) y, este proceso produce subjetividades (Fanlo, 2011). Estamos hablando de un entramado de planteamientos articulados en torno a una cuestión, un entramado de relaciones que actúa como gestor social, enfocando por qué y cómo ciertos modos de pensar e interpretar son posibles y probables, predisponiendo ciertos resultados de acción (Bagge, 2014; Martínez, 2017).

A menudo el saber/poder y la fuerza física son aliados, por ejemplo, con la creencia de que pegando en la mano a una criatura se le enseña la lección, pero particularmente el saber/poder funciona a través del lenguaje (Butler, 2006). En un nivel básico, cuando una criatura aprende a hablar, incorpora al mismo tiempo los elementos principales y las reglas de su cultura. En un nivel más específico y especializado, todas las ciencias humanas y sociales (sociología, psicología, economía, lingüística, e incluso la medicina) describen a los seres humanos a la vez que los construyen. Y funcionan de manera conjunta con instituciones tales como los hospitales, psiquiátricos, prisiones o escuelas, los cuales provocan importantes consecuencias sobre las personas.

Para Foucault, el ejercicio del poder se distribuye a través de lo que denomina tecnologías del poder (de Lauretis, 2015; López, 2016; Monroy et al., 2015; Prueger, 2020; Rose, 1996). Se trata de métodos y prácticas utilizados por las instituciones y las estructuras de poder para controlar y regular a la población en una sociedad dada. Como veremos, el poder opera (se ejerce) a través de diferentes estrategias y dispositivos que no se limitan a una intervención física, sino que también incluyen mecanismos sutiles y discursivos que moldean el comportamiento y la subjetividad de las personas. Son herramientas, estrategias y sistemas discursivos y/o materiales que permiten a diferentes agentes institucionales, sociales y culturales influir en las acciones y pensamientos de las personas.

Dichas tecnologías de poder construyen todo un entramado para suscitar creencias de verdad. Para explicar el mecanismo por el cual se suscitan estas creencias que posteriormente se transforman en verdades que afectan a la vida de las personas, recorreremos a una tecnología de poder central en la obra de Foucault, la noción de biopoder (Ávila, 2014; Baleriola, 2014; Foucault, 2006), según el cual aparecen un conjunto de prácticas y

dispositivos para gestionar y controlar la población en la Modernidad (exponencialmente a partir del siglo XVIII). Si anteriormente, era el rey, en las sociedades de soberanía, contenía el derecho de vida sobre sus súbditos, en tanto tenía el derecho de dar muerte, el biopoder, en cambio, va a operar sobre la vida, la fabricación de la vida. Una tecnología de poder que actúa sobre la población y supone la regularización, estudio, medición estadística, y revisión de la vida. Así, podemos entender el biopoder como la manera del gobierno de la vida humana. Este se divide en dos mecanismos principales: la anatomopolítica y la biopolítica.

La anatomopolítica funciona como dispositivo disciplinario de los cuerpos, entendiendo este como una máquina (Moro Abadía, 2003). Aparece la normalización a través de la disciplina que impacta sobre la materialidad de nuestros cuerpos. El poder se ejerce a través de la regulación y el control de los cuerpos individuales y la vida en la sociedad. Foucault utilizó este concepto para explorar cómo el poder opera en las instituciones y las estructuras sociales, influyendo en la conducta y la subjetividad de las personas a través de la normalización y la disciplina de los cuerpos. La gestión de los cuerpos la realiza a través de la normalización, estableciendo normas que definen lo que se considera “normal” en términos de conducta. Aquellas que no cumplen con estas normas pueden ser consideradas “anormales” y ser objeto de control y corrección (Gamero, 2012; Guerra, 2015). La anatomopolítica desarrolla estrategias y prácticas para controlar y regular los cuerpos humanos como parte de la gestión del poder (Gamero, 2012; Saura y Luengo, 2015). La regularización de los cuerpos es examinada por instituciones como los hospitales, las prisiones o las escuelas, para ejercer un control minucioso sobre las personas. Este control implica la imposición de prácticas disciplinarias que buscan normalizar el comportamiento y la apariencia de las personas a través de la vigilancia constante, la estandarización de rutinas diarias y la creación de normas.

La biopolítica funciona como productor de saberes. En la modernidad se consumen verdades. Aquí radica la importancia del nexo entre saber y poder. Desde el siglo XVIII se producen saberes que establecen la verdad sobre las poblaciones. La biopolítica sustituye la antigua lógica jurídica del soberano, la lógica del *hacer morir, dejar vivir* (era el rey el que decidía quién tenía que morir por el incumplimiento de alguna norma y quien vivía por cumplir lo reglamentado) por la lógica del *hacer vivir, dejar morir* (López, 2016). Es decir, la lógica de gobierno construirá a los sujetos a su semejanza, cuerpos dóciles, perfectos para la lógica de producción económica, estableciendo un nexo entre el auge del capitalismo liberal y las nuevas técnicas de gobierno, dejando en una posición prescriptiva a quienes traten o se sitúen fuera de las mismas (Baleriola, 2014). Foucault argumenta que el poder también se ejerce a nivel de población, regulando la vida de grupos enteros de personas, y analiza cómo

las instituciones y las políticas estatales regulan y gestionan la vida de las personas en una sociedad determinada.

La biopolítica implica la normalización y racionalización de la conducta y la creación de normas para lo que se considera “normal”. Como en el caso de la anatomopolítica, la constitución de saberes de la medicina, educación, psiquiatría, entre otras, promueven unos estándares de comportamiento adecuados a los contextos sociales por los cuales transitamos durante la vida. La gestión de la vida puede llevar a políticas de control y de represión, como la discriminación contra ciertos grupos que pueden verse como “indeseables” o “peligrosos” (Bueno, 2017). En resumen, la biopolítica es una forma de poder que se ejerce en la gestión y regulación de la vida y la población en la sociedad. Foucault utiliza este concepto para analizar cómo las instituciones, las políticas gubernamentales y las prácticas sociales influyen en la vida de las personas y en la construcción de la subjetividad moderna.

La pregunta que emerge es, ¿cómo se logra que la población acepte ideas sobre quiénes somos? Y esto nos remite, de nuevo, a la necesidad de crear determinadas creencias en formatos de verdades. La gubernamentalidad, es una forma de gobierno atravesada por relaciones de poder invisibles que permiten al sujeto autogobernarse, es el sujeto es el que tiene que vigilar y controlar su propia conducta (Baleriola, 2014).

A lo largo de su obra, Foucault pone la mirada en un mecanismo central de las ciencias sociales, la categorización de las personas en el binomio de normalidad/anormalidad (Ríos, 2007). De manera natural, podríamos definir como anormal todo aquello que difiere significativamente de lo normal, término de referencia en que lo normal debería ser perfectamente obvio, siendo todo lo que nos rodea. También podríamos dar por sentado que la diferencia es fácil de explicar, y tiende a permanecer idéntica a través del tiempo. El trabajo de Foucault pone en duda estos presupuestos. Se interesa por diferentes tipos de anormalidad (locura, enfermedad, criminalidad o la “sexualidad pervertida”) y muestra que las definiciones establecidas de estas categorías varían sustancialmente en cada época. El comportamiento que tuvo la gente en una época, al ser encerrada o internada en hospitales por considerar la homosexualidad como una enfermedad, por ejemplo, podría ser aceptada en otro momento. Las sociedades, el saber/poder y las ciencias humanas han distinguido cuidadosamente, desde el siglo XVIII, la diferencia entre normal y anormal para luego utilizar permanentemente dichas definiciones en la normativización del comportamiento. Tal distinción puede parecer sencilla, pero de hecho es sumamente compleja, pues la línea de demarcación puede llegar a ser liminal y difusa (Alix y Susser, 1998).

De manera progresiva, nuestra sociedad ha promovido el encierro, la exclusión y el ocultamiento de la anormalidad, pero no por ello, han dejado de observarla, interrogarla e intervenirla. No siempre ha sido así. La moral y luego la ciencia médica lo cambió todo y empezaron a construirse marcos legales represivos y patologizantes para dichas realidades en relación con el género y la sexualidad (Butler, 2006; Foucault, 2006; Guasch, 2007). Así mismo, también contribuye al cambio de paradigma la construcción identitaria del “sujeto homosexual” (Guasch, 2007).

En este marco de pensamiento, la normalidad no se define a priori para luego definir, en contraste, lo anormal. En realidad, el mecanismo de funcionamiento es a la inversa, es a través de la anormalidad que se define la normalidad, es decir, solo a través de lo anormal accederíamos a lo normal (Carrer, 2015). Por lo tanto, aunque la anormalidad sea excluida, patologizada, criminalizada y supuestamente ocultada, hay una dedicación incesante a su estudio e interrogación. El poder se ejerce a través de diferentes tecnologías que controlan y regulan los cuerpos, comportamientos y subjetividades, tanto para las personas que son categorizadas como “normales” como para las que son categorizadas como “anormales”. El estudio de la anormalidad constituye una de las vías principales a través de la cual se establecen relaciones de poder en la sociedad. Psiquiatras, psicólogos, médicos, juristas, políticos y un largo etcétera han hablado y siguen hablando sobre las experiencias, identidades y orientaciones sexuales diferentes a la normatividad cisgénero y a la heterosexualidad obligatoria, unos mecanismos que legitiman ciertas formas de saber/poder suscitando una verdad determinada.

Ahora bien, es importante discernir que donde hay poder hay resistencia (Foucault, 2012, p. 116). Para Foucault, la resistencia es pensada como una respuesta intrínseca al poder, y esta relación entre poder y resistencia es una parte central de su análisis sobre las dinámicas sociales y políticas. Hemos comentado, que el poder no es una entidad monolítica ejercida por una autoridad central, sino más bien como una madeja de relaciones que se encuentran distribuidas en la sociedad, por lo tanto, no entendemos el poder simplemente como represivo, sino también como productivo, moldeando y produciendo identidades y subjetividades. En este contexto, la resistencia se convierte en una respuesta a las relaciones de poder y es una forma de reafirmar o reconstruir identidades subyugadas por el poder. La resistencia se manifiesta a menudo como actos de desafíos, subversión o rechazo a situaciones concretas, adoptando diferentes formas, desde una protesta abierta hasta formas más sutiles, contraconductas desviadas a las normas establecidas (Pedreros, 2018). La resistencia es contextual y situacional (Hilario, 2015), no hay un sujeto universal resistente, sino múltiples sujetos que resisten en diferentes momentos y lugares, en un proceso continuo que se desarrolla en respuesta a las cambiantes formas de poder.

La resistencia abre grietas de posibilidad y transformación social, ya que cuestiona las estructuras de poder existentes y posibilita espacios para la emancipación y la subversión (Walsh, 2014). Así mismo, las resistencias también pueden alimentar los regímenes de poder, por ejemplo, cuando la lucha identitaria se hace a través de la definición de otredad que hace el poder y, de este modo, de alguna manera lo refuerza (Giraldo, 2006). En el terreno que nos atañe, la resistencia, resalta la importancia de grupos y colectivos activistas que a través de sus luchas y demandas influyen en la construcción de políticas gubernamentales para el beneficio de las personas que se identifican como LGTBI+ y para la ciudadanía.

## ¿Qué es un dispositivo gubernamental?

Los estudios de la gubernamentalidad se intersectan con el campo teórico y analítico con lo que denominamos estudios de género (gender studies en inglés) que fundamentan una tradición de reflexión, un movimiento social, cultural y político, que abarca las teorías crítico-sociales denominadas feministas (Tong, 2013). Esa tradición es capaz de desnaturalizar y deslegitimar la estructura del sistema patriarcal (Millett, 1969), al proyectar una mirada crítica sobre la realidad social mediante “la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política” (Lagarde, 1996, p. 13). Los estudios de género contribuyen a poder visibilizar las desigualdades existentes y las opresiones hacia determinados cuerpos y colectivos procedentes de los mandatos de género y posibilitan analizar las relaciones de poder (Vicente da Cruz, 2019) siendo esta una práctica indispensable de los feminismos en las sociedades liberales contemporáneas.

El estudio del género y la sexualidad es central como eje analítico para los feminismos. Dichos estudios permiten desvelar las desigualdades, al analizar la posición social que ocupan las personas en la sociedad, según la construcción social, cultural e ideológica, situada en un espacio-tiempo determinado y configurada a través del sexo y el género de las personas (Roca-Cortés y Cárdenas, 2012) considerando las relaciones entre sexos y las diferencias en los roles socio-sexuales, es decir, en las expectativas del comportamiento según la identificación sexual (Vicente da Cruz, 2019).

Para comprender la intersección entre los estudios de la gubernamentalidad y los estudios de género, es necesario adentrarnos a abordar el concepto de dispositivo. La prolífica utilización del término “dispositivo” en el campo de las ciencias humanas y sociales (filosofía, derecho, psicología, sociología, entre otras) hacen necesario establecer qué entendemos por dispositivo y enmarcar un punto de partida sin pretensión de ofrecer un unívoco sentido del concepto (Dallorso, 2012; Moro Abadía, 2003).

Siguiendo los estudios de la gubernamentalidad, referimos la mentalidad de gobierno en su carácter de “conducción”. Las prácticas jurídicas en general articulan estrategias de normalización y de gestión de la vida, sobrepasando lo estrictamente jurídico (Medici, 2009). Los textos legales resultan la base de unas políticas de gobierno a implementar cuyo objetivo es la regulación de unas acciones para perseguir un efecto deseable. De acuerdo con palabras de Fanlo (2011, p.6):

Lo que los dispositivos inscriben en los cuerpos son reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan prácticas singulares: conducen conductas dentro de un campo limitado.

Entendemos el dispositivo como una máquina engrasada que administra/controla comportamientos y subjetividades que están sujetadas a un régimen de verdad en que el mismo dispositivo participa y en las que puede generar diversas tensiones en su misma constitución. Lo entendemos como una red relacional que establecen un conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos y proposiciones filosóficas y morales (Deleuze, 1990; Moro Abadía, 2003; Agamben, 2005; Fanlo, 2011) que tienen como función producir subjetividades y como objetivo controlar/administrar comportamientos (Deleuze, 1990; Moro Abadía, 2003; Fanlo, 2011; Dallorso, 2012; Eliécer, 2013; Bagge, 2014).

La red busca determinados efectos para alcanzar un objetivo político específico y la relación entre los elementos dispone y ordena una manera de funcionar. Se trata de una multiplicidad de relaciones en las que está implicada una determinada forma de ejercicio de poder y de configuración de saber que hacen posibles determinadas prácticas sociales que buscan efectos de realidad. Analizar un dispositivo consiste, entonces, en descubrir las prácticas singulares que emergen como respuesta a un acontecimiento dado histórico y particular (Fanlo, 2011).

El trabajo realizado por Foucault contribuye a ambos campos, al de la gubernamentalidad y a los estudios de género y sexualidad. Así mismo, las aportaciones teóricas de autoras posteriores, como Judith Butler (2002, 2006), arrojan elementos importantes para la lectura teórica de la presente tesis, interrogando la matriz heterosexual y el sistema sexo-género, uno de los elementos de análisis principales de los estudios del género y la sexualidad.

Para analizar la red relacional heterogénea imbricada en el dispositivo gubernamental, utilizamos el cuerpo teórico desarrollado por Gilles Deleuze (1925-1995). Deleuze (1990), siguiendo la obra de Foucault, plantea cuatro líneas que configuran un dispositivo tal y como recoge Eliécer (2013, p. 83):

De esta manera, se articula el planteamiento de Deleuze, cuando propone cuatro líneas que componen el dispositivo: la visibilidad de una intención; el establecimiento de discursos, saberes, verdades; la ocupación de un espacio, la regulación de las relaciones; y, por último, las llamadas líneas de fuga que se escapan a las anteriores, como formas de poder y procesos de subjetivación. Señala Deleuze que este último componente permite visibilizar otra característica del dispositivo en cuanto que desde el poder también se generan formas de resistencia y transposiciones de los sujetos frente a un régimen de verdad.

El concepto de dispositivo, como el de *episteme*, remite a un espacio topológico de elementos múltiples que se sustentan a partir de su relación con los demás (Moro Abadía, 2003, p. 35, 39). El dispositivo necesita de un “conjunto de saberes que describen, explican, legitiman, aseguran o respaldan la autoridad de ese poder para funcionar de una manera y no de otra” (Fanlo, 2011, p. 3), articulando una multiplicidad de relaciones que conforman prácticas de poder/saber que posibilitan el ejercicio de prácticas sociales con efectos de realidad; una realidad normativa que define lo correcto y adecuado. Las formas de poder/saber configuran la subjetividad de las personas al producir aquello que describen (Foucault, 1976; Medici, 2009; Fanlo, 2011). Deleuze es considerado el filósofo del acontecimiento (Derrida, 2005), adoptamos una perspectiva que permite una relectura dinámica del dispositivo foucaultiano a partir de cuatro líneas de acción (Deleuze, 1990; Moro Abadía, 2003; Eliécer, 2013) que: (1) dan luz u oscurecen (visibilidad); (2) establecen de lo que se puede hablar (enunciación); (3) regulan las relaciones posibles de saber/poder (fuerza); y (4) generan posiciones de sujeto que reproducen, resisten y/o trasponen saberes constituidos a través de procesos de individuación (subjetivación o fuga). La integración de la perspectiva foucaultiana con la deleuziana permite una caracterización que visibiliza componentes a la vez que apunta a los acontecimientos que el dispositivo genera y que lo constituye.

En definitiva, consideramos que todo dispositivo se articula a través de líneas de visibilidad y de enunciación, que son, respectivamente, sistemas de hacer ver y de hacer hablar; líneas de fuerza, que apoyan los campos de visibilidad y los regímenes de enunciabilidad; y líneas de subjetivación que son, según Deleuze (1990), la dimensión de sí mismo y que configuran el sujeto infantil, adolescente y joven (Carrer, 2018; Moruzzi, 2017).

## El dispositivo de la sexualidad

El concepto de "dispositivo de la sexualidad" es central en la obra de Michel Foucault y se desarrolla principalmente en su serie de libros sobre "La historia de la sexualidad" antes de su muerte en 1984, donde cuestiona y problematiza la genealogía sobre el género y la sexualidad y la cristalización de estas categorías en las edades modernas como una manera

de regulación y control. Foucault utiliza este concepto para argumentar que la sexualidad es una construcción social y cultural que ha evolucionado a lo largo de la historia, y que está estrechamente relacionada con el ejercicio del poder y el control social. En su obra analiza cómo la sexualidad ha sido objeto de interrogación y cómo se ha desarrollado una forma específica de hablar y pensar sobre la sexualidad en la sociedad moderna (Foucault, 1976). Explica cómo las prácticas sexuales están vinculadas a las formas en que las personas buscan el placer y construyen sus identidades sexuales, que entendemos como categorías que organizan el mundo en relación con el género y la sexualidad, y finalmente, examina cómo los individuos se autogobiernan en lo que respecta a sus deseos y prácticas sexuales (Foucault, 2001). Es un hilo conductor a lo largo de su obra y se refiere de forma genérica al conjunto de prácticas, discursos, instituciones y poderes que regulan y configuran la sexualidad en la sociedad occidental moderna. Los dispositivos de poder van cambiando con el tiempo, no son estáticos y se adaptan a las nuevas necesidades de regulación de la población. El dispositivo de la sexualidad es un claro ejemplo, de cómo se ha ido entendiendo el género y la sexualidad a lo largo de la historia.

El proceso de la construcción de la sexualización de los cuerpos es explicado por Laqueur (1994), diferenciando dos modelos: el primero, denominado unisexo, que sostenía que las mujeres en realidad, por naturaleza, eran hombres, y, en segundo lugar, a través de un modelo binario sexual, que defiende la diferencia sexual del cuerpo femenino opuesto al masculino (del Río y Sabuco, 2003). El modelo de binarismo sexual fue reemplazando al modelo unisexo, siendo imperante desde finales del siglo XVIII. Por lo tanto, a partir de ese momento histórico, en las sociedades liberales occidentales, tenemos dos sexos diferenciados y entendidos de forma natural que están ligados al concepto género, referido a los elementos sociales y culturales que se atribuyen a los dos sexos establecidos ya de forma binaria y dicotómica.

El género es un constructo teórico ampliamente debatido y utilizado en diferentes espacios académicos y activistas. De forma sintética, podemos advertir el uso de la palabra género de dos formas. La primera considera el género como un conjunto de aspectos culturales que se establecen en un sexo dado. La segunda, como un término que da cuenta de los constructos sociales implicados en la relación masculino/femenino, incluyendo aquellos que hacen referencia a la construcción del propio sexo (Pujal y Amigot, 2010). De hecho, el concepto género se introduce por primera vez por el psicólogo John Money (1952), que encuentra sus referencias en los estudios de la antropología cultural de Mead (1935), y especialmente en el libro publicado por Simone De Beauviour “El segundo Sexo” (1949), con la ya célebre frase “no se nace mujer, se llega a serlo” y que posiciona el análisis reflexivo en la distinción de los



atributos biológicos respecto a los elementos/factores culturales en la construcción del género. Permite problematizar la idea de universalidad del género y visibilizar las relaciones de desigualdad en operar la condición de inferioridad de la feminidad respecto a la masculinidad y las consecuencias que ello supone (Badinter, 1992).

Con la llegada del ensayo clásico de Gayle Rubin (1986), *The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex*, el concepto de género es de nuevo debatido. La aportación de Rubin es fundamental, defiende que el sexo y el género son constructos socialmente operados que constituye la base del papel subordinado de las mujeres. El género pasa a formar parte de una categoría más extensa, el sistema sexo-género, o "conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (Rubin, 1986, p. 97).

La importancia de esta nueva conceptualización radica en la crítica a los aspectos supuestamente biológicos, como el sexo, que no son verdades inamovibles y que a través de la socialización hemos ido construyendo socialmente el binarismo sexual y de género, construyendo una jerarquización desigual entre géneros. Ahora bien, en su aproximación se puede percibir la complementariedad del género respecto al sexo en vez del desplazamiento de este (Pujal y Amigot, 2010), concepción extendida actualmente. El sistema sexo-género establece una lógica de funcionamiento lineal entre el sexo denominado biológico, determinado por características sexuales primarias y roles de género relacionados con unos atributos sociales y culturales esperados que definen al hombre (masculino) y a la mujer (femenina), todo esto acompañado de una complementariedad obligatoria de un único deseo, el heterosexual. Vemos como el sistema sexo-género establece el binarismo sexual y de género, un sistema de pensamiento institucionalizado que restringe la división de sexo y género a las categorías de masculino y femenino, percibidas como independientes, opuestas e inmutables (Carrer y Cifuentes, 2019). Es decir, el modelo establece dos únicos géneros atribuidos a dos únicos posibles sexos, el sexo femenino ligado al género mujer y el sexo masculino ligado al género hombre.

Con la entrada de los años 90, los estudios de género vuelven a complejizarse a través de las aportaciones de la filósofa Judith Butler (1990), y sus críticas a lo que denomina matriz heterosexual y la dicotomía sexo-género (Verea, 2016, Vicente da Cruz, 2019). El uso de Butler sobre la noción de género profundiza en dos aspectos: el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género como una forma primaria de relaciones de poder (De Lauretis, 2015; Pujal y Amigot, 2010). Desde la perspectiva butleriana, el uso de género como categoría analítica supone

hacer inteligibles las prácticas sociales reguladas y las relaciones de poder productivas de identidades y cuerpos y atender a sus especificidades históricas y sociales.

El trabajo de Butler pretende demostrar el carácter cultural y social de la supuesta naturalidad atribuida al sexo, mediante la deconstrucción del género a través de la teoría de la performatividad (Butler, 2007), donde el género es comprendido como una identidad instituida a través de una repetición de actos, estilizados del cuerpo que, por medio de gestos corporales, movimientos y normas, constituyen una ilusión de cuerpo con género permanente. De este modo, Butler, pone en cuestión la tradicional asociación entre sexo (entendido como naturaleza) y género (entendido como sociedad) y propone que ambos componentes de la díada sexo-género se dan en contextos socioculturales (Astudillo, 2022). Además, la representación del género como "performance", intenta constatar que la heterosexualidad funciona como un marco normativo donde se producen las identidades sexuales, estas identidades sexuales son imitativas y las representamos en "escena", es decir, aquello que se lee y se describe como algo natural, en realidad, acaba conformando y creando esa supuesta naturalidad (Butler, 2002, 2007) partiendo de la premisa que el género (y, con él, la identidad) "es una práctica de improvisación en un escenario constructivo" (Butler, 2007).

Según David Córdoba (2005, p.52), Butler hace un giro doble: "cambia la direccionalidad causal en la relación entre el sexo y el género. De este modo, ahora es la división social entre géneros la que condiciona el sexo y no al revés", el tener vagina o pene no condiciona ser hombre o mujer y "se efectúa un giro en la relación entre sexualidad y género, ya que la naturalización de las identidades de género a través de su enlace con el sexo son el efecto de un dispositivo político de la heterosexualidad", para entendernos, el biopoder actúa de forma política (no natural) estableciendo así una forma de control social en la categorización de binarismos sexo-género.

Siguiendo a Butler, los discursos, como organizaciones históricas del lenguaje, producen modalidades concretas de posibilidades discursivas mediante las cuales los sujetos se vuelven inteligibles culturalmente (Butler, 2007). Si bien son los cuerpos individuales los que actúan las significaciones de género, estos son evaluados de manera estricta con el propósito de mantenerlo en el marco binario y dicotómico establecido por los discursos hegemónicos imperantes. Así, y desde una lógica foucaultiana, poder y saber se constituyen mutuamente y se articulan en el discurso, el cual responde al complejo juego de las relaciones de poder y se configura como instrumento y efecto, y a la vez, obstáculo y punto de resistencia para una estrategia opuesta (Astudillo, 2022). La importancia radica en comprender que los discursos producen poder, lo pueden reforzar o lo pueden detener, pero no existen independientemente de este, ambos son parte del mismo proceso (Foucault, 1976).

En la línea de lo anterior, Margot Pujal y Patricia Amigot (2009), señalan que la lectura del género como un dispositivo de poder “permite evitar una perspectiva esencialista sobre la subjetividad y el sexo, pero, además, nos facilita tomar en consideración la experiencia y los efectos reiterados de dominación, tanto en niveles macrosociales como en los microsociales” (p. 120). Si dialogamos la obra de Foucault con la de Butler, podemos comprender las relaciones de poder producen y regulan las dicotomías entre varón-hembra, hombre-mujer, heterosexual-homosexual, entre otras, aunque el poder esté distribuido en un entramado relacional complejo. El dispositivo de la sexualidad opera subordinando unas orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género sobre otras. El carácter performativo ilustrado por Butler habilita posibilidades de subversión o de mantenimiento y naturalización de las distinciones marcadas por el dispositivo de la sexualidad (Astudillo, 2022). Entenderlo como dispositivo de poder que se actualiza en diferentes espacios sociales, es entender los entornos donde se reproducen los discursos que resisten o sostienen las relaciones de poder cisheteropatriarcales. Dichas relaciones atraviesan el tejido social e institucional y se operacionalizan en las distintas relaciones que se establecen a nivel microsocial (Villarreal, 2021). El análisis del dispositivo de la sexualidad puede ayudar a subvertir el orden androcéntrico que configura identidades sexuales dicotómicas y binarias en la matriz heterosexual diseñada por Butler, y que genera efectos de dominación (Amigot y Pujal, 2009).

Aquello que sea o no subversivo dependerá, según Butler, del contexto sociopolítico particular en el que se produzcan los actos performativos. En otros términos, el hecho de que una acción sea efectivamente reproductora o subversiva del orden hegemónico dependerá de la forma específica que adopte la repetición (performativa) en relación con la distancia entre el contexto previo y el actual, o entre la regla y su actualización efectiva (Butler, 2007). Esto es, la acción performativa por sí misma no es subversiva, puede llegar a serlo o puede mantener las desigualdades establecidas y entendidas como naturales en la hegemonía cultural. Se trata de la posibilidad y el deber de empujar los límites de la identidad sexual mediante la articulación de movimientos que abran paso a una repetición de las normas que no suponga su refuerzo, sino su desplazamiento para una verdadera transformación social.

Vemos, por lo tanto, como el dispositivo de la sexualidad crea seres sexuados, un elemento crucial en el desarrollo de la implementación de la regulación de la sexualidad en la era moderna (Butler, 1990, 2002). No obstante, Butler realiza algunas críticas al dispositivo de la sexualidad foucaultiano<sup>16</sup>, aunque comparte la importancia del vínculo entre sexo y

---

<sup>16</sup> Varias autoras han criticado ciertos aspectos androcéntricos al desarrollo de la obra de Foucault (Amigot, 2005; Fuss, 1989; Pujal y Amigot, 2010). Reconociendo el androcentrismo de la producción de conocimiento, la obra foucaultiana nos brinda herramientas imprescindibles para la comprensión de las relaciones de poder, su reproducción y transformación.

sexualidad. Mediante estrategias modernas, se pone en evidencia una inversión fundamental para comprender los presentes procesos de subjetivación: la idea de “sexo” es erigida por el dispositivo de la sexualidad. En palabras de Butler, “la sexualidad es una red de placeres e intercambios corporales discursivamente construida y extremadamente regulada, producida mediante prohibiciones y sanciones que literalmente dan forma y dirigen el placer y la sensación” (Butler, 1995, p.17). En ese marco, la sexualidad no emerge de los cuerpos como si esta fuese su causa primera; la sexualidad como régimen es el escenario en el que toma los cuerpos y despliega sobre ellos su poder (Gall y Mattio, 2017). No solo inviste a los cuerpos con la categoría de “sexo”, convierte a los cuerpos en portadores de un principio de identidad (Butler, 1990). La propuesta de Butler pasa por la deconstrucción del sistema sexo-género, sin predisponer una base ontológica, lo que posibilita alejarse de dialécticas binarias (Fausto-Sterling, 1993, 2006), como femenino-masculino, mujer-hombre, transgénero-cisgénero u homosexual-heterosexual.

Butler y Foucault están de acuerdo en que el sexo atribuye principio de identidad que presta coherencia y unidad ficticia a una variedad de funciones biológicas, sensaciones y placeres (Gall y Mattio, 2017). Este principio de identidad puede ligarse con la construcción de categorías dicotómicas y binarias en relación con la sexualidad, y despliega un panorama de lo que puede ser inteligible y según la feminista belga Luce Irigaray (2004), de lo que puede ser humano. Las orientaciones sexuales e identidades de género que desbordan la matriz heterosexual diseñada por Butler (2002), pueden tener más riesgo de padecer algún tipo de discriminación, ya que no son pensadas ni constitutivas de un saber.

Este funcionamiento de clasificación binario, dicotómico y lineal excluye a orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género diversas, y a personas con cuerpos no normativos según el modelo hegemónico imperante. Cualquiera que se salte alguna de las normatividades impuestas, puede ser víctima o afectada del estigma LGBTIfóbico (Platero y Gómez, 2007; Pichardo, 2012; Penna, 2013). Por tanto, determina cómo son las formas idealizadas, esperadas y estereotipadas para la mujer y para el hombre, destacando la supremacía de este último hasta en la actitud corporal (Caminos y Amichetti, 2015). Nos referimos, a que el hombre debe ser masculino y heterosexual, mientras que la mujer debe ser femenina y heterosexual, encajando así en la heteronormatividad, entendida como la tendencia a considerar las relaciones heterosexuales como la norma, y todas las demás como desviaciones de dicha norma (Spargo, 2004) y cumpliendo los roles de género hegemónicos, es un elemento clave para entender las posibles discriminaciones a todas las personas que no siguen sus patrones.

El dispositivo de la sexualidad adopta la normalidad a través de categorías binarias y dicotómicas, estableciendo el sexo como varón/hembra; ligada de forma lineal a dos identidades de género posibles, hombre/mujer, y a dos expresiones de género atribuidas, masculina/femenina, todo ello acompañado de la heterosexualidad obligatoria, que puede generar formas de relación desiguales como la inferioridad de la mujer delante el hombre o de las personas que son o se perciben como LGBTI+ delante de las personas cis y heterosexuales. El sistema sexo-género, en el cual impera una lógica binaria y categórica, excluye a las personas que se identifican o son percibidas como LGBTI+ y/o las disidencias sexuales que no son consideradas normales (Carrer y Cifuentes, 2019).

Vemos que el dispositivo de la sexualidad se asienta en la forma de funcionamiento del sistema sexo-género, que excluye a todas las personas ajenas a sus normas, es decir, personas que no se identifican con la identidad de género asignada al nacer (personas trans\* o identidades no binarias), u hombres y mujeres que sienten atracción emocional, afectivo, sexual, romántica, entre otras hacia personas del mismo género (gais y lesbianas) o por más de un género indistintamente (bisexuales o pansexuales)<sup>17</sup> y personas que no mantienen comportamientos que se consideran adecuados y permisibles en la masculinidad y feminidad hegemónica, respectivamente (mujeres con feminidades no normativas y hombres con masculinidades no normativas).

Cabe decir que cualquier persona tiene derecho a identificarse en relación con la sexualidad de la manera que quiera y desee. Entendemos la sexualidad como un continuo de riqueza no estanco a unas identidades específicas y predeterminadas (Fonseca y Quintero, 2009). Con esto, quiero decir que hay múltiples y variadas formas de vivir la sexualidad, viéndose representada en las nuevas categorías identitarias que van creándose y/o visibilizándose para

---

<sup>17</sup> Hay un debate interesante en el activismo entre las etiquetas bisexualidad y pansexualidad en torno a la transfobia. Hay quien argumenta que el término bisexual es binario y genera transfobia porque no incluye a las personas trans\*. Por el contrario, hay quien argumenta que lo pansexual es transfobo porque no reconoce plenamente a las personas trans\* como hombres o como mujeres. En cualquier caso, lo interesante de este debate es que reflexionemos alrededor de la transfobia, a los modelos de género y a cómo vivimos el deseo. Actualmente, la definición de bisexual, que originariamente se utilizaba en ámbitos psicomédicos, aboga por ser una orientación sexual enfocada a personas de sexo o género igual o diferente al propio, no necesariamente al mismo tiempo, ni del mismo o con la misma intensidad. En relación con la pansexualidad, es a partir de los años 90, con la incipiente visibilización de los géneros no binarios, comienza a definirse como la orientación sexual definida por la atracción independiente de género y sexo. El debate existente radica en la concepción de identidad de género y el progresivo derrumbe de la dualidad del constructo que la define. Es decir, hemos pasado de conocer un mundo exclusivamente binario, a otro en que esto se cuestiona y aparecen corrientes alternativas a ello (Coll, 2021).

dar respuesta a las múltiples vivencias y experiencias. Algunos ejemplos pueden ser la asexualidad o la pansexualidad.

El entramado es arduo y complejo. Entendemos la LGBTIfobia y sus especificidades (gayfobia, lesbofobia, transfobia...) como formas de control para mantener el sistema sexo-género sustentadas en unos niveles de opresión concretas en cada dimensión de la norma. A continuación, en la figura 3, observamos el entramado operativo del sistema sexo-género en su totalidad y que actualmente rige en nuestras sociedades liberales contemporáneas:

|                            | <b>Norma</b>                                | <b>Exclusiones</b>                                                                 | <b>Formas de control</b>                             | <b>Nivel de opresión</b>                                |
|----------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Sexo</b>                | Varón/Hembra                                | Intersexuales                                                                      | Interfobia                                           | Binarismo sexual                                        |
| <b>Género</b>              | Hombre/Mujer                                | Personas trans                                                                     | Transfobia                                           | Cissexismo                                              |
| <b>Expresión de género</b> | Masculina/Femenina                          | Hombres afeminados/<br>Mujeres masculinas                                          | Transfobia<br>Plumofobia                             | Naturalidad del comportamiento - rol masculino/femenino |
| <b>Orientación sexual</b>  | Heterosexualidad                            | Gais, Lesbianas, Bisexuales, Pansexuales, Asexuales                                | Gayfobia<br>Lesbofobia<br>Bifobia<br>LGTBI+fobia     | Heterosexismo                                           |
| <b>Forma de relación</b>   | Inferioridad de la mujer delante del hombre | Mujeres con feminidades no normativas/<br>Hombres con masculinidades no normativas | Violencia contra las mujeres y/o las personas LGBTI+ | Violencias de género y LGBTIfobia                       |

Figura 3. El entramado del sistema sexo-género, sus formas de control y niveles de opresión. Elaboración propia

En términos de dispositivo, el sistema sexo-género es un mecanismo que se ha construido socialmente y que ha permeado en todos los estratos de la sociedad, estableciendo unas categorías excluyentes que repercuten en diferentes problemáticas relacionadas con la sexualidad. El mecanismo triunfa por su identificación y reconocimiento como natural, pero la actuación produce unos efectos de poder asimétricos (Córdoba et al., 2005). El privilegio del hombre masculino heterosexual en relación con otras categorías, desfavoreciendo en términos de riesgo el padecer algún tipo de discriminación, a través de sanciones sociales prescriptivas a todos aquellos que no estén establecidos en los parámetros normativos (Fonseca y Quintero, 2009). Es importante ver como el sistema sexo-género produce y articula las maneras de relación "aceptables/normales" en relación con la sexualidad y las define a partir de lo que no es normativo, de lo inaceptable/(a)normal. Más que prohibir, el

sistema sexo-género regula las diferentes existencias sexuales (Butler 1990; Córdoba et al., 2005; Sáez y Vidarte, 2005) a través de unas formas de control (fobias) y unos niveles de opresión específicos que generan las exclusiones que tienen más riesgo de padecer algún tipo de agresión/discriminación por OSIEG.

Finalmente, entender la sexualidad como dispositivo biopolítico, significa entenderlo como una red de relaciones de poder (Deleuze, 1990), que conecta un conjunto de elementos que se refuerzan mutuamente: discursos, tecnologías y prácticas que emergen primero desde la moral y la religión para posteriormente dar paso a la ciencia médica y sus clasificaciones y exámenes (Guasch, 2007), de las políticas gubernamentales y las decisiones administrativas, del activismo, de la cultura popular y las prácticas estéticas (Tremain, 2017). Así mismo, el dispositivo de la sexualidad se constituye mutuamente también con otros dispositivos, como puede ser el género, la discapacidad, el origen, etc.

El análisis del dispositivo de la sexualidad ha permitido desentrañar cómo las estructuras de poder y saber han construido, disciplinado y regulado las expresiones de sexualidad, generando categorías normativas y excluyentes (Carrer, 2018). Este marco teórico pone de relieve cómo la sexualidad no es un ámbito natural, sino un campo producido históricamente que articula formas de control biopolítico sobre los cuerpos y las poblaciones. En este contexto, el siguiente apartado aborda la LGBTIfobia como un efecto directo de este dispositivo, examinando cómo las mismas dinámicas que configuran la normatividad genera, simultáneamente, exclusiones, violencias y estigmas hacia las orientaciones e identidades que se desvían de esta norma, perpetuando relaciones de opresión y desigualdad.

## La LGBTIfobia como efecto del dispositivo biopolítico de la sexualidad

Entendemos la LGBTIfobia como una manifestación del dispositivo biopolítico de la sexualidad, en tanto que estructura histórica y cultural que regula las identidades y los cuerpos a través de la normalización de la heterosexualidad y la exclusión de las diversidades afectivas sexuales y de género (Carrer, 2015; López, 2019). Desde la perspectiva foucaultiana, se explora cómo las dinámicas de poder en torno a la sexualidad construyen subjetividades aceptables y puede reprimir aquellas que escapan a las categorías normativas. Asimismo, a través de los aportes butlerianos argumentamos que la LGBTIfobia no es un fenómeno aislado, sino el resultado de un sistema que perpetúa relaciones de control y exclusión en diversos espacios (Butler, 2002), entre ellos el educativo.

La LGBTIfobia es la hostilidad general, psicológica y social respecto a aquellas que se supone que desean a personas de su propio sexo o tienen prácticas afectivas y sexuales con ellas,

rechazando también a todas aquellas personas que no conforman el papel predeterminado por su sexo biológico (Borrillo, 2001). Si buscamos una definición más detallada, desde el Observatorio Contra la LGTBIfobia de Catalunya (2023, p. 5), realizamos la siguiente definición, que, bajo nuestro parecer, ayuda a comprender la dimensionalidad de la problemática social:

Presencia de situaciones discriminatorias sustentadas en todo un sistema cultural, social y económico que regula la sexualidad y la diversidad de género y facilita la legitimidad a algunas personas, amparadas por la estructura de este sistema, a ejercer prácticas discriminatorias implícitas y/o explícitas sobre aquellas que perciben y se diferencian como a incumplidoras de los roles de género, en sentido amplio, y de las prácticas sexuales normativas, en sentido estricto, con la intencionalidad de erradicar y/o corregir cualquier heterodoxia sexual al margen del sistema sexo-género-deseo, provocando consecuencias en el bienestar psicosocial de las personas afectadas y que lleva al deterioramiento de las relaciones interpersonales, de los contextos sociales donde se da y que compromete el bienestar y la salud de toda la ciudadanía. Concepto que agrupa la lesbofobia, gayfobia, transfobia, bifobia, interfobia y otras nomenclaturas referidas a la discriminación hacia la disidencia sexual y de género.

El fenómeno de la LGTBIfobia es un fenómeno complejo y que las diferentes autoras y personalidades desde la vertiente activista y/o académica han ido describiendo diferentes facetas que ayuda a su comprensión y tratamiento (Aljama, 2018). La LGTBIfobia puede presentar diversos tipos o formas de expresión en diferentes niveles de exclusión y rechazo (Toro-Alfonso, 2012). A continuación, presentamos un cuadro sintético (Figura 4), para desglosar los componentes de la LGTBIfobia:

|                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cognitiva:</b> pensamientos, supuestos y creencias                                            |
| <b>Afectiva:</b> emociones, sentimientos y percepciones                                          |
| <b>Conductual:</b> actuaciones o omisiones                                                       |
| <b>Liberal:</b> expresión pública/privado                                                        |
| <b>Institucional:</b> ejercida por instituciones (administraciones públicas, leyes, escuelas...) |
| <b>Interiorizada:</b> persona afectada asume y responsabiliza de la situación discriminatoria    |

Figura 4. Desgranando la LGTBIfobia. Elaboración propia

Existe cierto consenso en destacar tres componentes que se interrelacionan en la LGTBIfobia, adoptando un modelo tridimensional relacionado con la cognición, el afecto y el comportamiento o la conducta (Dovidio, 2001). El modelo tridimensional se basa en tres conceptos fundamentales: estereotipos, prejuicios, discriminación, cada uno con una función clave en la percepción social. Si aplicamos el modelo tridimensional al fenómeno de la



LGBTIfobia, establecemos el: (1) estereotipo o aspecto cognitivo, simplificaciones o asociaciones de ideas preconcebidas sobre una categoría social, a menudo transmitidas culturalmente y vinculadas a grupos humanos (Cifuentes et al., 2019), como por ejemplo establecer las creencias y pensamientos en relación con la homosexualidad o las múltiples identidades y experiencias trans con aspectos libidinosos y antinaturales; (2) el prejuicio o aspecto emocional, implican predisposiciones negativas cargadas emocionalmente hacia una categoría social y sus miembros, adquiridas sin experiencia directa (Wittenbrinck et al., 2019), aparece por ejemplo en la evaluación negativa hacia el colectivo LGBTI+ y experimenta sensación de incomodidad o aversión delante de las personas LGBTI+ y (3) la discriminación o aspecto conductual que se manifiesta por acción u omisión hacia personas del colectivo LGBTI+ a través de la agresión verbal, física, amenazas, acoso, aislamiento, etc. (Borrillo, 2001; Platero y Gómez, 2007; Pichardo, 2009; Alises, 2022).

Las personas que son o se perciben como LGBTI+, quedan al margen del sistema de pensamiento hegemónico en relación con el género y la sexualidad. La ideología cisheterosexista es la base de la estigmatización LGBTIfóbica y se configura para mantener el sistema sexo-género hegemónico, obligando a las personas a seguir las normas de género y sexuales dominantes (Martxueta y Etxeberría, 2014). De esta manera, podemos afirmar que la LGBTIfobia es un instrumento de control de la masculinidad, la feminidad tradicional y del sistema sexo-género (Azpiazu, 2017). Existe una dominación de lo masculino hacia lo femenino, que se basa en la ideología heterosexista y machista que se naturaliza hasta el punto de no cuestionarse y considerarse como "la norma" (Pichardo, 2012). Dentro del sistema, se asume la cisheteronormatividad<sup>18</sup>.

Ubicar la LGBTIfobia como efecto del dispositivo biopolítico de la sexualidad implica comprenderla como una manifestación del poder que regula y disciplina los cuerpos y las identidades (de Assís y Macedo, 2017). Según Foucault, el dispositivo de la sexualidad no solo organiza el deseo y el placer, sino que produce normas que definen lo que es aceptable y lo que no en términos de OSIEG. El dispositivo se despliega como una estrategia biopolítica que busca gestionar la vida de las poblaciones a través de la normatividad sexual, estableciendo jerarquías y excluyendo lo considerado "anómalo" o "desviado" (Castro, 2015).

Desde esta perspectiva, la LGBTIfobia se interpreta como una herramienta de exclusión y estigmatización de cuerpos y subjetividades que no encajan en los marcos normativos impuestos (Carrer y Aljama, 2019). Estas normas no solo refuerzan dinámicas de poder

---

<sup>18</sup> Alude a la cual alude a la presuposición que todas las personas son cisgénero, es decir, que se identifican con el sexo-género asignado al nacer (o incluso antes), y que son heterosexuales (Subiñas, 2021).

heteronormativas, sino que también perpetúan un régimen de control social que opera a través de instituciones como puede ser la escuela (Giraldo, 2006). En este contexto, las prácticas de discriminación y violencia hacia las personas LGBTI+ surgen como mecanismos para reproducir y mantener estas estructuras normativas. Por tanto, abordar la LGBTIfobia requiere deconstruir estas tecnologías de poder y visibilizar cómo operan para sostener desigualdades. Esto implica cuestionar las bases discursivas y materiales del dispositivo de la sexualidad, transformando las relaciones de poder que subyacen a su funcionamiento (Butler, 1990).

El dispositivo de la sexualidad afecta a todas las personas, principalmente nos centramos en presentar la idea que la infancia, la adolescencia y la juventud, es decir, los cuerpos e identidades susceptibles de sufrir acoso escolar por OSIEG, se convierten en grupos estratégicos del dispositivo de la sexualidad (Moruzzi, 2017). Sobre este grupo de población se produce un conjunto heterogéneo de verdades y esquemas prácticos que configuran un modo de ser en la infancia, adolescencia y juventud, influyendo significativamente en las perspectivas educativas modernas (Moruzzi, 2017).

De acuerdo con José Ignacio Pichardo (2012) la socialización se da en un entorno sexista y homofóbico y el espacio educativo no escapa a la lógica del sistema sexo-género heteronormativo. “Todos, y esto me parece importante, porque el sistema sexo-género lo vamos incorporando a lo largo de la vida, somos sexistas y homofóbicos, porque nos hemos educado en este sistema” (Pichardo, 2012, p. 116). Cuando nos encontramos delante de un episodio de acoso escolar por OSIEG es importante detectar los diferentes aspectos relacionados para ver como unos pensamientos o creencias juntamente con unas sensaciones y emociones nos pueden llevar a producir comportamientos y/o conductas discriminatorias por motivos de OSIEG (Alises, 2022). Ahora bien, hay que añadir la importancia del contexto social donde suceden los sucesos discriminatorios (Toro-Alfonso, 2012; Navarro et al., 2012; Minotta y Meneses, 2018) y la importancia de intervenir en los mismos, alejándonos de un abordaje individual, es decir, de meramente tener en cuenta a un individuo/persona que realiza determinada práctica sin considerar los factores sociales y culturales influyentes en determinados espacios, o las maneras de funcionar de determinadas instituciones como puede ser la institución escolar.

Como hemos visto en el capítulo anterior, el acoso escolar por OSIEG ha recibido en la última década un creciente interés por agentes sociales, políticos e institucionales, tales como la academia, el activismo de asociaciones LGBTI+, los medios de comunicación, las instituciones públicas o las comunidades educativas. El interés por el acoso escolar por OSIEG de agentes sociales, políticos e institucionales y la proliferación de discursos y

prácticas para administrarlo sugiere la emergencia de un dispositivo gubernamental de poder/saber (Foucault, 1976; Moro Abadía, 2003; Fanlo, 2011; Santiago Dallorso, 2012; Bagge, 2014; Martínez, 2017; Carrer, 2018), aportación principal de la investigación llevada a cabo. La propuesta incorpora la conceptualización foucaultiana/deleuziana de dispositivo para profundizar en una caracterización cercana a su formulación teórica a partir del análisis de los discursos jurídico-institucionales y sociales que conforman el acoso escolar por OSIEG y orientan su implementación protocolizada. Así mismo, abordar el acoso escolar por OSIEG desde una perspectiva gubernamental supone recuperar un análisis positivo del poder complementario a las habituales comprensiones en términos de resistencia (Carrer, 2018). La urgencia social de abordar el acoso escolar por OSIEG llama al establecimiento de prácticas biopolíticas para proteger los cuerpos marcados por la diversidad afectiva sexual y de género; para que sus vidas sean merecedoras de ser vividas.

Por último, normalmente se identifica el concepto de dispositivo como una crítica a una forma de poder o como una herramienta del poder para perpetuarse, lo que pretendemos en este escrito es hacer un análisis del poder en relación con diversos elementos que configuran el dispositivo; siendo el principal el discurso jurídico - legal - institucional y el componente narrativo de diferentes agentes que componen una comunidad educativa. Nos interesa la construcción social del fenómeno del acoso escolar por OSIEG, en tanto que expresión de la LGTBIfobia en contextos educativos, con el objetivo de comprender cómo la red de los diferentes elementos heterogéneos construye el fenómeno investigado y producen ciertas dinámicas sociales en un marco de saber/poder.

## CAPÍTULO 4. ARTESANÍA METODOLÓGICA

El presente capítulo aborda la artesanía de la tesis, la manera en la que se ha llevado a cabo durante el proceso de investigación. Como si de montaje se tratara, la tesis doctoral ha tenido diferentes momentos, preocupaciones y cuestionamientos, y para ello me gustaría hablar del término de articulación (Vargas et al., 2016), ya que está relacionado con los presupuestos éticos y en el contexto sociopolítico que se enmarca el trabajo, las conexiones dadas no son inocentes, sino que vienen determinadas por un compromiso desde la academia y el activismo de realizar contribuciones encaminadas hacia una transformación social. Una visión particular de cambio colectivo, que, en este caso, está relacionado con la regulación de la diversidad afectivo-sexual y de género en la sociedad, con las discriminaciones vividas a las personas que son o se perciben como LGBTI+ y/o todas aquellas personas que rompen la normatividad en relación con la regulación imperante del deseo, identidad y expresión del género y la sexualidad. Concretamente, como esta regulación deviene en los espacios educativos, donde emergen prácticas de prevención, detección e intervención para hacer frente a la problemática social de acoso escolar por motivos de OSIEG.

Una trayectoria que no es iniciada en este trabajo, ni mucho menos, sino ya comenzada por muchas otras activistas y académicas (Formby, 2013, 2015; Olweus, 1993, 2001, 2007; Pichardo et al., 2015; Platero y Gómez, 2007; Platero, 2008, 2010; Rivers, 2013; Rivers y Duncan, 2013; Vicente da Cruz, 2019). Así mismo, el texto tiene el objetivo de ser un elemento más en la matriz de articulaciones que genere conocimiento válido y útil para las reivindicaciones activistas LGBTI+ y sus aliadas. Con base en las reflexiones anteriores, nos cuestionamos qué tipo de conocimiento sobre las personas que se identifican o son percibidas como LGBTI+ debemos producir y qué implicaciones pueden derivar de las prácticas educativas en el mismo terreno de acción donde se produce la discriminación.

Las articulaciones devenidas durante el trabajo de campo se han dado principalmente por demandas específicas realizadas al Observatorio Contra la LGTBIfobia, proyectos encargados en espacios educativos y a través de la técnica de bola de nieve (Alloati, 2014), y han intentado reforzar, lo que entendemos, como una perspectiva basada en los Derechos Humanos del colectivo LGBTI+. Por contraparte, la ética articulatoria también implica tener responsabilidad sobre qué conocimientos no deben producirse (o extenderse). En este sentido, el trabajo no pretende ser exhaustivo, ni pretende generar una verdad absoluta, al documentar las acciones gubernamentales llevadas a cabo en los espacios educativos. Simplemente, decidir excluir deliberadamente aquellos discursos que puedan facilitar

posiciones que ponen en riesgo o en situación de vulnerabilidad a los sujetos a los que puede ir dirigida la acción de intervención.

## Abordaje cualitativo

El positivismo es considerado la base teórica de la práctica científica (Shurmer-Smith, 2002). Esta perspectiva epistemológica propone una ciencia basada en la objetividad que separa el objeto de estudio de las personas que investigan y del proceso mismo de investigación, y postula que quien investiga actúa como una observadora imparcial (Harding, 1986). Esto sitúa al objeto de estudio y de conocimiento en la exterioridad, esperando a ser descubierto, como una verdad externa y ajena al proceso de investigación, capaz de reproducir una realidad universal (Mendía et al., 2014). Se postula que dicha verdad puede ser explicada mediante criterios y variantes cuantitativas con la pretensión de elaborar hipótesis a contrastar, producir teoría científica y predecir acciones que intervengan en el objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2013). El gran exponente de esta perspectiva epistemológica es el método experimental o científico y que es aplicada en el ámbito de la psicología (Gergen, 2009) para analizar el impacto de las conductas humanas estableciendo una relación causa-efecto (Moghaddam y Harré, 2016).

La relevancia otorgada al positivismo y a la producción del conocimiento científico atisba unas limitaciones que presenta cuando queremos conocer algunos aspectos de la realidad humana, como pueden ser los significados (Quintana, 2006) que damos al mundo que nos rodea o las problemáticas sociales (Martínez-Gúzman y Montenegro, 2010). Estamos delante del cuestionamiento de los límites de una manera de producir conocimiento correcto o veraz, y apostar por metodologías de investigación alternativas que cuestionan la visión objetiva de la ciencia, es ahí donde entra la investigación cualitativa de una forma crítica (Aljama, 2018; Denzin y Giardina, 2008). La investigación cualitativa tiene su base, no en la presumida objetividad, sino que refuerza la subjetividad (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Este tipo de investigación trata de comprender el mundo que nos rodea a través de las historias, experiencias, memorias y realidades construidas históricamente, situadas en un tiempo determinado y dotadas de significado para las protagonistas, es decir, para las personas involucradas (Denzin y Lincoln, 2013), a las que podemos acceder a través del lenguaje, ya sea hablado o escrito, o del comportamiento observable, ya sea participante o no participante (Quintana, 2006). Un método que entendemos como válido para producir y generar conocimiento que intente dar respuestas a ciertos aspectos de nuestra realidad (Sisto, 2015).

Si seguimos la aproximación cualitativa, nos interesamos por experiencias pasadas y presentes sobre la realidad de un fenómeno en concreto, adoptando un razonamiento de tipo

inductivo y situado en un espacio-tiempo determinado (Sabsay, 2009) para analizar la realidad social que deviene compleja. A diferencia de la investigación cuantitativa o de las pretensiones objetivas del método científico, la investigación cualitativa no pretende medir, sino más bien cuestionar la visión científica de medir la realidad. Nos aproximamos a los acontecimientos desde una visión que entiende que el comportamiento y las situaciones sociales bajo estudio no pueden ser fragmentadas en diferentes partes (Aljama, 2018; Íñiguez, 2006), porque el comportamiento producido por las personas está inserto en un entramado de elementos culturales, históricos y políticos que influyen nuestros quehaceres y el modo que tenemos de movernos e interpretar la realidad (Martínez-Gúzman, 2012; Shotter, 2001).

En la presente investigación asumimos a las personas desde sus biografías y contextos culturales, sociales, políticos y económicos como constructores de sentido y capaces de interpretar sus condiciones de vida, lo cual permite un intercambio intersubjetivo con las investigadoras y posibilita la comprensión/interpretación de los diversos mundos y prácticas sociales. Este acercamiento tiene como finalidad poner a prueba, construir o replantear, en nuestro caso, las comprensiones sobre las violencias ejercidas a las orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género disidentes a la norma imperante establecida por el sistema sexo-género en los espacios educativos; así como las estrategias de prevención, detección e intervención sobre el acoso escolar por OSIEG.

Las características de los datos empíricos recabados durante la tesis nos llevan a emplear las siguientes dos metodologías: Análisis crítico del discurso y Producciones Narrativas (PN). El mapa metodológico construido a través de las articulaciones establecidas a lo largo del trabajo de campo supone la cristalización de trece producciones narrativas (Balasch y Montenegro, 2003) y el material documental del proceso legislativo de la Ley 11/2014, para garantizar los derechos de las personas LGBTI+ y erradicar la homofobia, bifobia y transfobia y su implementación protocolizada, para obtener el corpus de material empírico que lleva a su posterior análisis.

## Análisis Crítico del Discurso (ACD) del material documental

Desde la Psicología Social Crítica, puede considerarse que las intervenciones sociales construyen, desde sus discursos y acciones, los parámetros de cómo deben comportarse las personas (Rose, 1996, 1999). El hecho de que los discursos de las políticas de intervención social definan los papeles de lo que es correcto y de lo que es incorrecto tiene efectos, necesariamente, en cómo las personas perciben los mensajes (Ávila, 2014; Sayago, 2014). En este punto rescatamos la noción de interpelación de Butler, sobre los procesos de sujeción

(Butler, 1997), ya que, para la autora, la escena social en la que alguien es llamado a responder sobre una situación concreta participa en la construcción del sujeto. Concretamente, en la prevención, detección e intervención del acoso escolar por OSIEG, los diferentes agentes sociales e institucionales, a través de acciones gubernamentales distribuidas en el espacio educativo, dan respuesta a la problemática social. De la misma manera, los discursos de la promoción de la no discriminación y de la igualdad, interpelan a las personas en función de situaciones de LGBTIfobia, y concretamente, ante situaciones de acoso escolar y construyen, así, modelos de comportamientos deseables y no deseables. Consideramos que este estudio puede enmarcarse en el Análisis Crítico del Discurso, entendido como una perspectiva metodológicamente heterogénea que busca evidenciar, a través del análisis, problemas sociales y políticos (Van Dijk, 1995). El desafío consiste en desvelar los mecanismos discursivos que manufacturan una problemática social de relevancia política y social para las comunidades educativas.

Para el análisis se utilizaron diferentes fuentes de información documental. Este proceso se instaura a partir de la necesidad de facilitar el acceso de los individuos a las fuentes de información, las cuales han ido incrementando su volumen de producción. Los métodos de recuperación de información, entre los que se cuenta el análisis documental, responden a dos necesidades informativas, en primer lugar, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular; y en segundo lugar, conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico (Quintana, 2006; Peña y Pirela, 2007). Así mismo, constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura (Peña y Pirela, 2007).

En la investigación, sistematizamos e identificamos a través de fuentes secundarias a los diferentes agentes que intervinieron en el proceso legislativo de la Ley 11/2014 y su implementación a través de protocolos. La documentación utilizada nos ofrece el contexto sociopolítico en que se ha desarrollado la implantación de la ley en lo que refiere al sector de intervención de la educación, los agentes relevantes en esta implementación, y las acciones realizadas que se derivan de la ley. El material y documentación ofrece una visión consensuada y acotada de los hechos y acontecimientos, y que reduce la complejidad de las acciones de implementación a aquellos aspectos que han quedado registrados, (Quintana, 2006), como pueden ser las actas de comparecencias en una comisión parlamentaria.

Los criterios para seguir para la elección del corpus documental fueron que todos los documentos y materiales debían corresponder a las fases del proceso legislativo, incluyendo además su implementación protocolizada; seguir el mandato de la ley en el sector de la

educación (ideas clave, objetivos y agentes involucrados); los planes de acción que conforman el marco de implementación de la ley y los resultados definidos por el plan de acción. El material final que conforma el corpus de análisis documental siguiendo el proceso legislativo consiste en:

1. Fase inicial. Propuesta de iniciativa legislativa de la Ley 11/2014 (BOPC 083/10 T) presentada por diferentes grupos parlamentarios del Parlamento de Catalunya.
2. Fase constitutiva. Actas de las comparecencias en la Comisión de Igualdad de las Personas del Parlamento de Catalunya donde participan representantes de los grupos parlamentarios, activistas LGBTI+ y personas profesionales y/o expertas en el ámbito. Se trata de las sesiones de la 10 a la 14 de la X Legislatura (del 29/01/2014 al 02/04/2014) y las sesiones parlamentarias de la X Legislatura (02/10/2014 y 25/01/2015).
3. Fase final. El texto de la Ley 11/2014 tal como aparece publicado en el Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya el 17 de octubre de 2014.
4. Implementación. Protocolo de prevención, detección e intervención ante el acoso escolar hacia personas LGBTI del Gobierno de la Generalitat de Catalunya en cumplimiento de la Moción 101/XI aprobada el 09/03/2017.

En la siguiente tabla presentamos el corpus analítico:

|                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Propuesta de iniciativa legislativa de la Ley 11/2014 (BOPC 083/10 T).                                                                                                | Texto inicial registrado en el Parlamento de Catalunya por los grupos parlamentarios ERC, PSC, ICV-EUiA i CUP el 21 de mayo de 2013 <sup>19</sup> , a instancias de entidades LGBTI+ <sup>20</sup> . |
| Actas de la Comisión de Igualdad de las Personas del Parlamento de Catalunya. Sesiones de la 10 a la 14 de la X Legislatura (del 29/01/2014 al 02/04/2014) y sesiones | Comisión creada por el Parlamento de Catalunya en el año 2011 con el objetivo de planificar y estudiar las políticas de igualdad, de mujeres y relativas a las personas                              |

<sup>19</sup> Boletín Oficial del Parlamento de Catalunya (21 de mayo de 2013). 202-0035/10 X Legislatura. <https://www.parlament.cat/document/bopc/52155.pdf#page=25>)

<sup>20</sup> Casal Lambda (22 de noviembre de 2022). "Pere Navarro, Joan Herrera, Oriol Junqueras, Alfons López-Tena i David Fernández de les CUP es comprometen a aprovar la Llei Contra l'Homofòbia el primer any de la nova legislatura". lambda.cat. Recuperat de [lambda.cat/Recursos/121112.compromiselectoralhomofobia.pdf](https://lambda.cat/Recursos/121112.compromiselectoralhomofobia.pdf)



|                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>parlamentarias 02/10/2014 y 25/01/2015 de la X Legislatura (en las cuales la ley tuvo protagonismo).</p>                                                                                             | <p>LGBTI+. Actualmente, el nombre (modificado en 2019), Comisión de Igualdad de las Personas y Feminismos. Comisión donde se realizaron las comparecencias de diferentes agentes sociales e institucionales, profesionales expertos y activistas LGBTI+ para el debate y la discusión de la aprobación de la Ley 11/2014.</p> <p>Así mismo, las sesiones parlamentarias, sesiones, obligatorias de debate y votación en relación con las políticas públicas LGBTI+, ejercidas por el Gobierno de la Generalitat y las cuestiones de agenda política por parte de los diferentes partidos con representación en el Parlamento.</p>                                                                                                                     |
| <p>Ley 11/2014, del 10 de octubre, para garantizar los derechos de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.</p> | <p>La Ley 11/2014, de naturaleza administrativa, es preventiva y garantista, específica para las personas LGBTI+. Incorpora a la legislación catalana algunos de los marcos internacionalmente aceptados de defensa de los derechos humanos, donde se consagran los principios básicos de igualdad y no-discriminación. En este sentido, recoge una serie de medidas para hacer efectiva la garantía de derechos y libertades de las personas LGTBI+ en diferentes sectores de intervención (entre ellos el de educación). Tiene como objetivo garantizar los derechos de las personas LGTBI+ y erradicar la homofobia (lesbofòbia y gaifòbia), la bifobia y la transfobia. Finalmente, dispone de un régimen de infracciones y sanciones propio.</p> |

|                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Protocolo de prevención, detección e intervención ante el acoso escolar hacia personas LGBTI del Gobierno de la Generalitat de Catalunya.</p> | <p>Protocolo basado en los contenidos del “Protocolo de prevención, detección e intervención enfrente situaciones de odio y discriminación<sup>21</sup>” (2019), y del “Protocolo de prevención, detección e intervención enfrente el acoso entre iguales<sup>22</sup>” (2019).</p> <p>El objetivo es dotar los centros educativos del Servicio de Educación de Catalunya de una herramienta para prevenir, detectar e intervenir frente a situaciones de acoso al alumnado por motivos de orientación afectiva-sexual, identidad y/o expresión de género.</p> <p>Recoge una infografía, justificación, leyes autonómicas relacionadas con la igualdad y el colectivo LGBTI+, definiciones sobre acoso escolar (general y específico), tipologías de acoso, pautas de intervención hacia diferentes agentes que componen una comunidad educativa, recursos pedagógicos, dinámicas de aula, ejemplos de registros de incidencias, etc.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 1. Corpus analítico.

El procedimiento de análisis fue guiado a través de la interpretación foucaultiana y deleuziana del concepto dispositivo gubernamental. La caracterización de la red de elementos heterogéneos del dispositivo se realiza a partir de un análisis temático (Boyatzis, 1998) con orientación discursiva con el objetivo de identificar, analizar y dar cuenta de las regularidades de los datos, permitiendo una descripción detallada del material (Braun y Clarke, 2006). Se trata de sistematizar el material, para identificar los núcleos temáticos y categoriales, con el objetivo de conectar los contenidos semánticos presentes en el material empírico con los objetivos de la investigación. Específicamente, identificamos los objetivos operativos e

<sup>21</sup> Enlace: <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/2914>

<sup>22</sup> Enlace: <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/2903>

implicaciones de la Ley 11/2014 en el sector de la educación y en relación con el acoso escolar por OSIEG, análisis complementado con un posterior análisis de discurso del conjunto del material. El procedimiento seguido en el análisis temático es el siguiente:

- Familiarización con el material empírico e identificación de los objetivos
- Definición formal de las categorías identificadas y agrupación de objetivos en función de estas categorías
- Definición del nombre de temáticas operacionalizados

A continuación, siguiendo la interpretación deleuziana, la identificación de los acontecimientos en las líneas de visibilidad, enunciación, fuerza y subjetivación, usamos el análisis temático para orientar un análisis discursivo que identifica implicaciones en términos de práctica social y de construcción de realidad del material de campo (Dunn y Neumann, 2016; González-Domínguez et al., 2013; Johnstone, 2018; Waring, 2017). El análisis de discurso permite explorar la visibilización y tematización de un fenómeno, las prescripciones sociales que se establecen y la producción de posiciones de sujeto que delimitan espacios y posibilidades de acción y explora las sujeciones que se producen dentro de un campo institucional cargado de poder (Díaz-Bone et al., 2007). Utilizamos la conceptualización foucaultiana y deleuziana para caracterizar el dispositivo de acoso escolar por OSIEG.

La propuesta que realizamos del material documental del proceso legislativo de la Ley 11/2014, se enmarca en el análisis crítico del discurso, en tanto que persigue establecer relaciones entre los discursos y las relaciones de poder que actúan en las sociedades que producen tales discursos (Van Dijk, 1995). En concreto, perseguimos ver qué estrategias de regulación y gestión se (re)producen en los discursos de prevención, detección e intervención sobre el acoso escolar por motivos de OSIEG, a través de las líneas deleuzianas de visibilidad, enunciación, fuerza y subjetivación. Desde esta perspectiva, resulta interesante resaltar un par de aspectos: el grado de obligatoriedad de los comportamientos descritos y la justificación que se da en el texto para la adopción de dichos comportamientos y la legitimidad de los propios discursos de diferentes agentes sociales e institucionales en referencia al acoso escolar por OSIEG.

## Las Producciones Narrativas (PN)

La Metodología de Producciones Narrativas (en adelante PN) es una técnica de estudio e investigación que se construye en Barcelona a partir de una investigación de postgrado realizada por Marisela Montenegro (1998) y que lleva como título *“El proceso comunitario “Niño Jesús” desde el calidoscopio: reflexiones desde los conocimientos situados”*. En el año

2003, podemos afirmar que la técnica de investigación se afianza a través de un trabajo producido entre Marcel Balasch y la misma Marisela Montenegro con el objetivo de proporcionar una herramienta para que las participantes puedan explicar su experiencia, narrativas y memorias sobre los movimientos antiglobalización cuestionando los postulados epistemológicos de la práctica científica (Balasch y Montenegro, 2003; Gandarias y García, 2014).

A continuación, exponemos la visión epistemológica de la metodología, detallamos y ahondamos en la explicación sobre ellas, explicamos el proceso de trabajo de campo que han llevado a cabo a la producción de trece narrativas en la tesis, argumentamos cuál ha sido el proceso de análisis de estos trece relatos co-construidos, para finalizar con unos apuntes relacionados con las consideraciones ético-políticas implícitas en el desarrollo de la investigación.

## Visión epistemológica

La metodología de las PN se basa en la epistemología de los “conocimientos situados” de Donna Haraway (1995), que pone el acento en la parcialidad de los conocimientos y del proceso de investigación. La preocupación de Haraway se basa en trasladar una versión de la objetividad científica crítica con los efectos universalistas que puede producir y que presuponen una mirada neutral hacia la generación de conocimiento y de los mismos objetos de investigación, es decir, hablar desde *“ningún lugar”*, como también crítica o cuestiona ciertas posturas relativistas, que al proponer que no hay una verdad absoluta, asumen que todos los posicionamientos son válidos, y, por lo tanto, se puede hablar desde *“cualquier lugar”*. Podemos decir que para Haraway, ambas perspectivas adoptan posturas totalizantes, que son imposibles de localizar, y, en consecuencia, una mirada en la que no se les puede exigir una responsabilidad por las prácticas ejercidas en la producción de conocimiento.

Haraway, ante esto, propone los conocimientos situados, que mantienen un espíritu crítico derivado de las discusiones en el campo de las epistemologías feministas y tienen en cuenta la manera en que las personas construimos y producimos el conocimiento, sin invalidar la voluntad de conseguir una versión de la objetividad que haga la vida de las personas más vivibles (Ramírez, 2021). Cabe decir, que dicha objetividad propuesta por la autora, no pretende abarcarlo todo desde un punto de vista totalizante, sino que se nutre principalmente de partir desde las visiones parciales de las miradas de las personas investigadoras y de las personas que participan en el proceso de investigación. La parcialidad expuesta presupone un nivel de agencia para la generación de conocimiento válido, y que siempre son inacabados e imperfectos, es precisamente la condición de posibilidad de que estos puedan establecer

conexiones y articulaciones con otros conocimientos. En palabras de la misma Haraway (1995), “son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas con la epistemología” (p. 329).

Es importante señalar que algunas de las participantes de la investigación, han sido adolescentes y/o jóvenes, lo que lleva a considerar cuatro elementos relevantes. En primer lugar, partimos del reconocimiento de la capacidad de todas las personas participantes en el proceso de investigación, y concretamente de aquellas adolescentes y/o jóvenes que se diferencian del saber adulto, lo que acentúa la legitimidad y autonomía de sus afirmaciones y saberes (Gaitán, 2010); en segundo lugar, la valía de todas las expresiones de singularidad que se formulan a partir de sus experiencias identitarias, así como de los saberes y estrategias con las que hacer frente a un mundo cisheteronormativo y adultocentrista (Gaitán, 2010); en tercer lugar argumentar la consciencia de nuestra ubicación como investigador y de la manera de construir lo que denominamos conocimiento científico, y por último, abogar por el pluralismo epistemológico, reconociendo que hay múltiples formas de conocimiento y que no todas pueden ser evaluadas bajo los mismos estándares. Por último, el conocimiento suele estar elaborado desde una mirada adultocéntrica (De la Jara, 2018), y no se suele validar o disponer del conocimiento de las personas cuya vida será influida por la política gubernamental (Stierl, 2020), en nuestro caso, al alumnado (LGBTI+ o no) de los centros educativos. Se han elaborado narrativas junto a adolescentes y jóvenes en edad escolar obligatoria, quiero remarcar que el conocimiento de estas últimas es igual de válido que el conocimiento producido por el saber adulto en la investigación.

Partir de la epistemología feminista exige también hacer visibles los procesos desde los que se formulan las preguntas y supuestos de esta investigación. Poner en evidencia el lugar desde el que surge mi mirada, pretende no solo hacer transparente mi visión, sino iluminar la responsabilidad ante la investigación. La intención por practicar una mirada desde abajo (Haraway, 1991; Harding, 1986, 2004), para comprender los ordenamientos hegemónicos, en concreto, de la manera en la que se regula la sexualidad en los espacios educativos, pero también las posibilidades de subversión de poder construir y practicar unas acciones que se encaminen hacia un horizonte deseable sobre la prevención, la detección y la intervención frente al acoso escolar por motivos de OSIEG.

## ¿Qué son las Producciones Narrativas?

La metodología consiste en la elaboración de textos coproducidos entre investigadoras y participantes y está enmarcada dentro de la psicología social crítica (Ávila, 2015; Fulladosa-Leal, 2017; Piper y Montenegro, 2017; Troncoso et al., 2017; Carrer, 2018; Ramírez, 2021).

En el año 2008, se publica el libro “Dels drets a les llibertats: una història política d’alliberament GLT a Catalunya (FAGC 1986-2006)” (Rodríguez y Pujol, 2008). En el texto se definen las PN como “textos conjuntos con personas relevantes dentro de una temática de estudio a partir de una serie de preguntas iniciales que se van transformando en el proceso de escritura de la narrativa sobre la temática” (Rodríguez y Pujol, 2008, p. 17). Por lo tanto, estamos delante de una técnica que permite recoger hechos pasados desde un momento presente, experiencias propias y reflexiones sobre unas temáticas determinadas relacionadas con el objeto de estudio de la persona o equipo investigadoras (Aljama, 2018).

La presente investigación se apoya en gran parte a la producción de 13 narrativas, elaboradas junto con diferentes agentes que componen la comunidad educativa de diferentes centros escolares de Catalunya, de profesionales dedicados a la pedagogía en diversidad afectiva-sexual y de género y o profesionales que tienen o han tenido algún cargo dentro del organigrama gubernamental catalán.

Las PN tienen como objetivo difractar el conocimiento contemplando en el proceso de investigación en la que destacan cuatro fases: (1) la práctica dialógica; (2) la textualización del relato; (3) la negociación del texto y (4) el análisis de los relatos (Martínez-Gúzman, 2012; Ricoeur, 2006; Riessman, 2008, 2015; Aljama, 2018; Ramírez, 2021).

El punto de partida para su realización es la interpelación por parte del equipo o persona investigadora, quien plantea una serie de preguntas o temas de conversación sobre el fenómeno que le interesa estudiar. Es ahí donde se produce la práctica dialógica, en el conjunto de reuniones en las que la investigadora y la participante mantienen un diálogo, en nuestro caso, sobre las comprensiones de la LGBTIfobia y el acoso escolar por OSIEG por parte de los diferentes agentes educativos. Tratamos la presencia de situaciones de discriminatorias en los espacios educativos, sobre el marco legal de protección de derechos al colectivo LGBTI+ (en concreto lo relacionado en el ámbito de intervención de la educación), sobre las prácticas y/o políticas llevadas a cabo en el centro escolar o sobre la regulación y el establecimiento de pautas en relación con las acciones ante el acoso escolar por OSIEG, conversando sobre el protocolo específico elaborado por la Generalitat, entre otros temas de conversación. En definitiva, velamos por un diálogo productivo y transformador, que exprese las diferentes posiciones de enunciación (Sisto, 2015).

La segunda fase, consiste en co-producir un texto conjuntamente con las participantes, a través de lo que denominamos textualización, a partir de los diálogos mantenidos (Martínez-Gúzman y Montenegro, 2010) de forma organizada, coherente y sistematizada, con un hilo narrativo y argumentativo sobre la temática de estudio abordada (Denzin y Giardina, 2008; Aljama, 2018). En palabras de Gandarias y García, (2014):

[...] la textualización, que funcionaría como una revisión y reflexión sobre la sesión o sesiones en las que la conversación se traduce a un texto organizado y comunicable que refleja las posiciones y los argumentos desarrollados a lo largo de la(s) misma(s) (p. 102).

La textualización es el procedimiento por el cual la PN cobra vida con base en el orden de las ideas (Ellingson, 2017), con el objetivo de producir un relato, una historia con tintes argumentativos e interpretativos sobre las temáticas abordadas (Biglia y Bonet, 2009; Denzin y Lincoln, 2013; Fraser, 2004) y que debe ser comprensible para las personas lectoras (Fina y Georgakopoulou, 2015).

En la tercera fase, la de negociación, se traslada la primera versión textualizada a la participante para que corrijan, supervisen, o redacten introduciendo los cambios que crean pertinentes sobre la información expuesta que no muestra su visión sobre el fenómeno tratado, añadan la información que consideran relevante, para que investigadora y participante comenten las sugerencias y las dudas, ahondando en ellas en la siguiente sesión dialógica (Sisto, 2015; Shotter, 2018), hasta que se llega a un acuerdo sobre que el texto final negociado es fiel a la visión, reflexiones, argumentaciones e interpretaciones de la persona participante sobre las temáticas conversada en ese determinado espacio-tiempo (Denzin y Giardina, 2008). La negociación persigue que las participantes no se perciban como sujetos pasivos e investigados, sino que son parte activa del proceso de investigación y colaboran en su producción (Balasch y Montenegro, 2003). En palabras de Gandarias y Pujol (2013): “las producciones narrativas son un producto de la relación entre participantes e investigadora, sujetos múltiples constituidos por relaciones de poder que imbrican la clase, la sexualidad, la edad y la etnicidad” (p. 10). Esta multiplicidad de sujetos nos muestra la necesidad de comprender las diferentes enunciaciones y significados envueltos en un contexto social determinado, en un espacio-tiempo determinado donde se produjeron y analizar su articulación para comprender dinámicas societarias (Shurmer-Smith, 2002; Aljama, 2018). De esta manera, se entiende que la metodología fomenta la agencia de las personas participantes, cuestionando la lógica clásica de la investigación, donde se separa el sujeto del objeto de estudio. Finalmente, las narrativas, de cara al análisis, son consideradas como un conjunto de perspectivas argumentadas y reflexionadas sobre el fenómeno estudiado (Pujol y Montenegro, 2013).

La última fase, la de análisis, la investigadora procede a desglosar la lectura de cada una de las narrativas, con el objetivo de articular diferentes conexiones, semejanzas y divergencias entre ellas y ponerlas en diálogo y debate con la bibliografía consultada, el material documental de investigación utilizado y el marco teórico expuesto. Según García y Montenegro (2014): “a través de la búsqueda de elementos comunes y divergentes entre las narrativas de las participantes, articulamos las narrativas como textos teóricos de partida” (p. 72). Es decir, la coproducción de una narrativa genera valor de conocimiento conceptual y teórico, igualando al resto de material utilizado en el proceso de investigación, como puede ser el material documental u otros materiales empíricos (Pujol y Montenegro, 2013).

Las PN, al igual que las perspectivas discursivas, afirman que el conocimiento es construido a través del lenguaje (Berger y Luckmann, 1964; Balasch y Montenegro, 2003). Las narrativas pueden entenderse como un conjunto de relatos que podemos definir como la narración de una secuencia de acontecimientos (Denzin y Lincoln, 2012) inteligibles y situados en un espacio-tiempo determinado, pero no son solo las palabras o los relatos allí ubicados, sino que, también, se generan ideas y pensamientos en un contexto situado interrelacional.

Si nos centramos en el procedimiento llevado a cabo de las diferentes inmersiones del trabajo de campo, donde se realizaron 13 narrativas, las participantes siempre eligieron el lugar donde realizar las sesiones de conversación y estas tuvieron una duración de una hora aproximadamente cada sesión. En la primera sesión recordé a las participantes el objetivo del estudio y expliqué que la técnica consistía en un proceso de creación textual negociada a través del diálogo mantenido en las sesiones y la importancia de que el texto mostrase su experiencia en relación con el objetivo.

En la primera sesión dialogamos sobre la comprensión del acoso escolar por motivos de OSIEG y se abordaron diferentes temáticas del guion<sup>23</sup>, que me acompaña de modo orientativo, relacionados con el fenómeno (Gandarias y García, 2014; García y Montenegro, 2014): comprensión de la homofobia/LGBTIfobia, características del acoso escolar por motivos de OSIEG, especificidad de las discriminaciones, acciones de prevención, detección e intervención en el espacio educativo, conocimiento y/o experiencias sobre situaciones de acoso, el protocolo de acoso escolar LGBTI+, elementos relacionados con el marco legislativo, factores protectores y/o facilitadores de la aparición de situaciones de violencia en los espacios educativos, entre otros.

---

<sup>23</sup> Ver Guion en Anexos.



El resultado final del proceso de las producciones narrativas fue la textualización de 13 relatos<sup>24</sup> con sentido narrativo y estructura coherente (Aljama, 2018), en respuesta al hilo argumentativo del diálogo del cual son producto. Los textos poseen un título personalizado que responde a un aspecto destacado por la participante a un tema que se repite a lo largo de la narración, una pequeña reseña biográfica de la persona participante, el desarrollo de los diferentes temas abordados en el diálogo, anotaciones a pie de página y unas conclusiones que sintetizan el significado que las personas que participan dan al acoso escolar por motivos de OSIEG. Así mismo, no podemos afirmar que las narraciones de las participantes sean representaciones del pensamiento de todas las personas integrantes de la asociación, entidad, centro educativo, colectivo, etc., ya que como hemos comentado, las producciones narrativas construyen conocimiento a través de la historia encarnada y personal de la persona participante en un momento determinado sobre una cuestión determinada.

Los obstáculos enfrentados en este proceso derivan de la situación pandémica que estalla en marzo de 2020, que dejó inacabado uno de los proyectos y también paralizó el trabajo de campo durante unos meses. El producto final, las narrativas, se presentan como un material interpretativo (Pujol y Montenegro, 2013) que puede dialogar con otras narraciones que abordan el mismo fenómeno y/o provienen de otros ámbitos, como podría ser el académico (García y Montenegro, 2014).

## Estableciendo articulaciones: las inmersiones en el trabajo de campo

La investigación no puede ser pensada sin la articulación y peso activista y profesional que llevo a cabo desde el comienzo de la tesis en la asociación Observatori Contra la LGTBIfobia<sup>25</sup>, siendo mi principal trabajo en la actualidad. En el año 2015 empezamos a profesionalizar la entidad<sup>26</sup>, a través de diferentes áreas y servicios, entre la que destacamos el área de Acompañamiento Psicosocial, de Formación e Investigación o los Puntos LGTBI<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Los relatos finales de las Producciones Narrativas pueden ser consultados en anexos.

<sup>25</sup> L'Observatori Contra l'IGTBI-fòbia cambia de nombre en diciembre de 2023, hasta ese momento el nombre de la asociación era Observatori Contra l'Homofòbia (OCH).

<sup>26</sup> Juntamente con Francisca Cifuentes, Ton Mansilla, José Cuadrado, Elena Longares, entre otras, empezamos a diseñar servicios de acompañamiento jurídico y psicosocial a víctimas y/o personas afectadas por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género. Así mismo, empezamos a pedir subvenciones a diferentes administraciones para financiar los diferentes proyectos de la entidad.

<sup>27</sup> Los Puntos LGTBI son espacios físicos que ofrecen un servicio integral de calidad y proximidad, de asesoramiento, información y acompañamiento sobre temáticas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y de género y para atender a personas que sufran, hayan sufrido o estén en riesgo de

en diferentes municipios de Catalunya para atender a víctimas/personas afectadas por motivos de OSIEG. Las inmersiones en el campo han sido en diferentes momentos que la profesionalización y proyectos del Observatorio han permitido devenir en espacios de trabajo de campo. Diferentes momentos ligados a la historia de la asociación, siendo también importante el traslado, como sede social, al Centro LGTBI de Barcelona<sup>28</sup> a principios del año 2019, que ha permitido interaccionar con diferentes agentes sociales e institucionales, con profesionales y/o activistas relacionados con la prevención, detección e intervención de las violencias por motivos de OSIEG y con profesionales de la docencia de diferentes niveles educativos.

Entendemos los diferentes momentos de inmersiones del trabajo de campo como un conjunto de articulaciones, como una unión de elementos que funcionan en conjunto y que están unidos por medio de relaciones o articulaciones que definen estos elementos. Así, estamos delante de la creación de una maraña que va más allá de la simple suma de cada elemento por separado, como si fueran ensamblajes (Sadurní, 2017).

El concepto ensamblaje tiene referencias múltiples y genealogías diversas, dependiendo la traducción idiomática. Los ensamblajes a los que nos referimos provienen del término *agencement* en inglés de Deleuze y Guattari (1994, p.12) y que no remite a una producción de bienes, sino a “un estado preciso de mezcla de cuerpos en una sociedad que incluye todas las atracciones y repulsiones, todas las simpatías y las antipatías, las alteraciones, las alianzas, las penetraciones y expansiones que alteran a todo tipo de cuerpos relacionados entre sí”. Podemos decir, que en el presente texto el significado de ensamblaje sigue una conceptualización similar a la de articulación (Romero, 2006). Los elementos que las constituyen son dinámicas y móviles, por lo que siempre están en movimiento y modificación, es decir, hay una dimensión molecular de las articulaciones producidas. Así mismo, las articulaciones permiten hacer referencia a una globalidad con que está constituido un objeto (como si hiciéramos una fotografía), en su dimensión molar (Sadurní, 2017). A continuación, detallamos las diferentes inmersiones del trabajo de campo.

---

sufrir discriminación o violencia por motivos de OSIEG. El Observatorio ha trabajado en los Puntos de los municipios de Ripollet, Montcada i Reixac y Sant Andreu de la Barca.

<sup>28</sup> El Centro LGTBI de Barcelona es el equipamiento de referencia de temática LGTBI (Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales e Intersexuales) en la ciudad de Barcelona. Para más información: <https://ajuntament.barcelona.cat/lgtbi/es/servicios/centro-lgtbi-de-barcelona/centro/objetivos>

## 1a Inmersión: Estudio Impacto del acoso escolar por OSIEG<sup>29</sup> en un Instituto de L'Hospitalet de Llobregat

Fruto de las conexiones del Observatorio con el Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat, con el cual colaboramos, en 2016 sale la oportunidad de realizar una investigación en un centro educativo de L'Hospitalet que estaría interesado en poder llevar a cabo un estudio para conocer las actitudes en relación con la diversidad afectiva sexual y de género en el alumnado que cursaba secundaria y bachillerato en el centro.

El Instituto quería un estudio cuantitativo realizado por el Observatorio y era condición sine qua non, para poder acceder a las entrevistas que quería realizar a diferentes agentes de la comunidad educativa. Entendiendo las demandas y necesidades del centro, presentamos la propuesta de investigación al Instituto y mantuvimos reuniones con la finalidad de establecer unos plazos y poner en marcha la investigación, aparte de la facilitación de los agentes que participan posteriormente en las Producciones Narrativas que componen parte del trabajo de campo de la tesis doctoral. Con la ayuda del Departamento de Psicología Social de la UAB, especialmente del profesor Joan Pujol y el Observatorio, construimos un cuestionario que se aplicó los días de las formaciones para obtener datos indicativos sobre la diversidad afectivo-sexual y el acoso escolar por OSIEG del alumnado<sup>30</sup>.

Para la participación del alumnado, decidimos juntamente con la dirección, realizar dos formaciones en el marco curricular del plan tutorial sobre temáticas LGBTI+, haciendo énfasis en el acoso escolar por OSIEG<sup>31</sup>. Al finalizar la formación se facilitaba un mail donde el alumnado que quisiera participar pudiera ponerse en contacto, de esta manera accedimos a la participación de una alumna que se identificaba como lesbiana. El acceso al profesorado se decidió en una reunión con el claustro de profesorado y tuvo como criterio principal (además de la voluntad de participar) el número de horas que pasa en el espacio educativo en su actividad docente, con el pretexto de estar más familiarizada con los espacios, con el centro y tener en su haber más tiempo para posibles detecciones y/u observaciones sobre posibles situaciones discriminatorias. Así mismo, la Asociación de

---

<sup>29</sup> El título original del Estudio es "Impacto sobre el bullying LGTBIfóbico en el Instituto Bellvitge" (L'Hospitalet de Llobregat).

<sup>30</sup> La encuesta se aplicó a todo el alumnado censal de ESO y Bachillerato del Instituto de L'Hospitalet de Llobregat. Obtuvo una tasa de respuesta válida del 80,3% y estuvo condicionada por la asistencia a clase. Se aplicó los días 5 y 13 de febrero de 2016 dentro del contexto del programa tutorial curricular del Instituto.

<sup>31</sup> Al principio de la investigación se conceptualizaba el fenómeno como Acoso escolar homofóbico y transfóbico (AEHT), posteriormente derivó en acoso escolar LGTBIfóbico, para finalmente acabar utilizando acoso escolar por motivos de orientación sexual identidad y/o expresión de género (OSIEG).

Madres y Padres del Alumnado (AMPA)<sup>32</sup> escogió en una reunión a la persona para participar en la investigación que creyeron más indicada, el principal criterio que sopesaron fueron los años en que de forma activa había participado en la gestión del AMPA y en mantener una comunicación fluida con el centro educativo.

Las Producciones Narrativas se realizan entre febrero y junio de 2016 y se llevaron a cabo entre dos y cuatro sesiones de diálogo y discusión con cada participante. Realizadas las primeras sesiones de conversación, se textualizó y se enviaron a cada participante para que pudiera concurrir a las modificaciones pertinentes y se programaron unas posteriores sesiones de discusión para seguir tratando las temáticas de interés hasta conseguir un texto producido con el que las diferentes agentes educativas se sintieran reflejadas e identificadas en relación con el acoso escolar por OSIEG.

Durante el transcurso de esta parte de la investigación se realizaron 4 narrativas a las siguientes personas. Todas las sesiones se llevaron a cabo en el Instituto.

- Katia, Directora del Instituto y profesora de física y química, 42 años, heterosexual. 4 sesiones.
- Josefina, Profesora de Catalán y Coordinadora de Bachillerato, 61 años, heterosexual. 3 sesiones.
- Marta, Alumna de 2º de Bachillerato, 17 años, lesbiana. 2 sesiones.
- Elena, Madre en la AMPA del Instituto (Asociación de Madres y Padres y Alumnado), 47 años, heterosexual. 2 sesiones.

## 2a Inmersión: Cartografía de la Diversidad en un Instituto de Montcada y Reixac. Un proyecto inacabado por la pandemia del COVID-19.

Fruto también del trabajo realizado en el Observatorio, a través de la gestión del Punto LGTBI de Montcada i Reixac aparece la oportunidad de realizar, en septiembre del 2019, el proyecto “*Cartografia de la Diversitat*” en un instituto del Municipio. Para ello, preparamos una carta explicativa del estudio juntamente con el Ayuntamiento de Montcada i Reixac a diversos institutos del municipio. Finalmente, uno de ellos acepta.

Este proyecto es diferente al del impacto de la LGTBIfobia en L’Hospitalet de Llobregat. El estudio, en el marco de la Ley 11/2014, del 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la

---

<sup>32</sup> Así se denominaba entonces. Ahora la denominación es Asociación de Familiares del Alumnado (AFA).

bifobia y la transfobia, exploraba las prácticas de convivencia y atención en las actividades de educación inclusiva en centros de secundaria en el municipio de Montcada i Reixac. Si bien constatamos que en la ciudad de Montcada i Reixac se llevaban a cabo actividades de educación inclusiva, el ámbito de la diversidad afectiva sexual y de género y el uso intensivo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) suponían un reto a la vez de tratar los problemas de convivencia y atención a las personas que sufrían problemas de acoso escolar motivos de OSIEG.

El proyecto reforzó la actuación y la intervención dentro de los espacios educativos siguiendo los dos ejes transversales siguientes: (a) mejorar la convivencia en espacios educativos y (b) sensibilizar a los agentes que componen la comunidad educativa. La invisibilidad de la discriminación afectiva sexual y de género tiene un impacto sustancial en la convivencia de los centros educativos. La detección y prevención de la discriminación por OSIEG tienen que ir acompañadas de prácticas efectivas de atención a las víctimas/personas afectadas de discriminación, sobre todo cuando nos encontramos con casos de acoso. La sensibilización del conjunto de la comunidad educativa es fundamental para la mejora de la convivencia en el ámbito educativo (Observatori Contra l'Homofòbia, 2019).

El estudio se quiso centrar en: (a) reconocer y mejorar las prácticas de convivencia y atención que ya se están llevando a cabo en el centro educativo, (b) sensibilizar a la comunidad educativa sobre la especificidad de la diversidad afectiva-sexual y de género y la utilización de las TIC, mejorando estas prácticas con el conjunto de la comunidad educativa, y (c) transferir esta experiencia a los centros educativos de la ciudad de Montcada i Reixac.

Para lograr este objetivo, la pretensión fue interpretar el estudio como una cartografía de textos que construyen las realidades de los centros educativos y de las comunidades educativas que les dan vida. Los mapas, como cualquier producto cultural y social, son el resultado de un momento histórico situado en concreto. Estos desvelan una manera de entender la problemática que pretendemos estudiar, en este caso: el acoso escolar por OSIEG.

El proyecto reconocía las prácticas de convivencia y atención ante el acoso y ciberacoso en ámbitos educativos, con tal de identificar buenas prácticas educativas.

Durante el transcurso de la investigación se realizaron 4 narrativas a las siguientes personas. Todas las sesiones se llevaron a cabo en el Instituto.

- Glòria, Orientadora educativa, 33 años, heterosexual. Narrativa realizada entre noviembre y diciembre de 2021. 2 sesiones
- Héctor, Profesor de Geografía e Historia, 37 años heterosexual. Narrativa realizada entre 3 sesiones
- Jordi, Ciclo de Artes Gráficas, 18 años, gay. 2 sesiones.
- Albert, 19 años, gay (cursó la ESO en el Instituto, actualmente estudiando la carrera de psicología). 2 sesiones.

Lamentablemente con la llegada de la COVID-19 y la situación pandémica, el centro educativo decidió no continuar con el proyecto a expensas de valorar su continuidad en años posteriores. Las Producciones Narrativas se realizaron entre octubre de 2019 y marzo de 2020 y se llevaron a cabo entre dos y cinco sesiones de diálogo y discusión con cada participante. El guion utilizado está basado en la estructura del guion utilizado en la investigación llevada a cabo en el Instituto de L'Hospitalet de Llobregat, modificando e incorporando nuevas preguntas debido al transcurso temporal de 3 años entre ambas investigaciones. En el proyecto se tenían previsto un par de narrativas más y de talleres que nunca se llegaron a realizar.

### 3a Inmersión: El Centro LGTBI de Barcelona y sus articulaciones

En el año 2019, el Observatorio se traslada al Centro LGTBI de Barcelona, siendo una de las 6 entidades residentes del centro, espacio municipal de referencia por el que hace la diversidad afectiva sexual y de género. El centro dispone de unos 1300 metros funcionales y polivalentes para la realización de diferentes actividades. El Centro LGTBI de Barcelona es la equipación de referencia en temática LGBTI+ de la ciudad. Con la apertura del centro, la comunidad LGBTI+ y el resto de la ciudadanía disponen de una equipamiento público transversal, desde donde se ofrece un amplio catálogo de servicios de información, orientación y atención directa, en coordinación con las entidades y las diversas administraciones, principalmente, el Ayuntamiento de Barcelona. Además, el Centro desarrolla un programa cultural, de acción comunitaria y sensibilización, abierto a toda la sociedad, y que complementa las actividades que promueven las diversas entidades. Es en este sentido, conocer a profesionales que han colaborado en las actividades organizadas por el centro y que ha supuesto lo que he denominado la 3ª Inmersión en el Campo.

Fruto de esta articulación se realizaron cinco narrativas a las siguientes personas y en diferentes momentos temporales (ordenados cronológicamente). Todas las sesiones fueron realizadas en el Centro LGTBI de Barcelona:

- Juan Carlos Barroso, 50 años, heterosexual, Consorcio de Educación de Barcelona. Narrativa realizada entre octubre y noviembre de 2021. 2 sesiones.
- María León, 30 años, heterosexual, socióloga y trabajadora de Joves per la Igualtat i Solidaritat (JIS) i Joves i projectes per la inclusió social (JAPI). Narrativa realizada entre noviembre y diciembre de 2021. 2 sesiones
- Gemma Martret, 42 años, heterosexual, Escoles per la igualtat i la diversitat. Narrativa realizada entre abril y julio de 2021. 2 sesiones.
- Catalina Pallàs, 57 años, lesbiana, presidenta - en aquel momento - de la asociación Familias LGTBI, docente y formadora del Programa Educativo Escuelas Rainbow (PEER). Narrativa realizada entre marzo y mayo de 2022. 3 sesiones.
- Teresa Navès. 63 años. Docente a la Universitat Autònoma de Barcelona i INS Consorcio de Educación de Barcelona. Formadora de coeducación y Dra. en Filología inglesa. Narrativa realizada entre marzo y mayo de 2022. 4 sesiones.

## La muestra de la investigación: 13 Producciones Narrativas

A continuación, exponemos una tabla resumen del total de las 13 producciones narrativas realizadas durante la investigación:

| PARTICIPANTES DE LAS PRODUCCIONES NARRATIVAS <sup>33</sup> |                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                                                         | Katia. Directora de un instituto de L'Hospitalet de Llobregat                                                                       |
| 2.                                                         | Josefina. Profesora de un instituto de L'Hospitalet de Llobregat                                                                    |
| 3.                                                         | Marta. Alumna de Bachillerato de un instituto de L'Hospitalet de Llobregat                                                          |
| 4.                                                         | Elena. Madre perteneciente a la AMPA de un instituto de L'Hospitalet de Llobregat                                                   |
| 5.                                                         | Gloria. Orientadora educativa de un instituto de Montcada i Reixac                                                                  |
| 6.                                                         | Héctor. Profesor de un instituto de Montcada i Reixac                                                                               |
| 7.                                                         | Jordi. Alumno de la ESO de un instituto de Montcada i Reixac                                                                        |
| 8.                                                         | Albert. Alumno de la ESO de un instituto de Montcada i Reixac                                                                       |
| 9.                                                         | Juan Carlos Barroso. Consorcio Educación de Barcelona                                                                               |
| 10.                                                        | María León. Socióloga y trabajadora de Joves per la Igualtat i Solidaritat (JIS) i Joves i projectes per la inclusió social (JAPI). |
| 11.                                                        | Catalina Pallàs, presidenta de la asociación Familias LGTBI y formadora programa PEER                                               |

<sup>33</sup> Hay narrativas que constan con nombre ficticio a petición de las mismas personas participantes o por no obtener el consentimiento para que figurase su nombre real.

|                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 12. Teresa Navès. Docente Consorcio Educación de Barcelona. Formadora en coeducación |
| 13. Gemma Martret. Escoles per la igualtat i la diversitat.                          |

Tabla 2. Muestra de participantes.

## Procedimiento de análisis

Previamente a las sesiones narrativas se construye un guion que sirve de estructura general para guiar las conversaciones. La primera sesión consiste en una conversación a partir de unos ejes de discusión acordes con los objetivos de la investigación y la literatura académica revisada. El guion se tiene en cuenta en la primera sesión, ya que en el transcurso de las narrativas y en el proceso de textualización de cada una de ellas, aparece información de manera espontánea que puede modificar el mismo proceso de recogida de información incorporando nuevas interrogaciones (Mendía et al., 2014). A nivel de procedimiento, la metodología de las Producciones Narrativas consiste en realizar una serie de sesiones con las participantes en las que se trata el fenómeno que se quiere estudiar. A partir de los temas emergen durante las sesiones se elabora una textualización siguiendo un cierto sentido narrativo. Las narrativas construyen un relato sobre el acoso escolar por OSIEG donde cada informante interpreta los datos, ofrece reflexiones y experiencias personales sobre la temática de estudio, en este caso, el acoso escolar por OSIEG.

El procedimiento del análisis temático de las producciones narrativas se plantea de dos formas en un carácter mixto, una de ellas la deductiva, que busca en el texto categorías previamente establecidas y que se construyen mediante referentes teóricos, a través de pensar categorías establecidas en la construcción del guion. Y, por otro lado, la inductiva, que se caracteriza por una construcción de categorías emergentes desde el contenido de los relatos en construcción, y que, por lo tanto, se podían inferir.

1. Fase teórica: Preanálisis. En el cual se organiza la información a través de una revisión superficial de los documentos (las 13 producciones narrativas), lo cual permite una familiarización con los textos y la emergencia de las primeras aproximaciones analíticas.
2. Fase Descriptiva – analítica. Donde se describen y analizan los textos con detenimiento a través de núcleos temáticos pensados y/o que emergen en diferentes momentos: (1) temáticas pensadas previamente en el guion de las entrevistas; (2) temáticas emergentes en el momento de las sesiones narrativas y su textualización o; (3) en el momento del análisis posterior a la constitución de la narrativa final.



3. Fase interpretativa. En el cual se interpreta el análisis temático con orientación a análisis discursivo según las categorías emergentes o ya establecidas previamente, en diálogo con nuestro marco teórico y los objetivos de la investigación.

Podemos resumir que el procedimiento de análisis consiste en una lectura exhaustiva de las narrativas, adaptándola a las particularidades de la investigación, identificamos: (1) temáticas comunes y divergentes que emergieron en las textualizaciones (pensadas previamente y las que surgieron en el transcurso de las narrativas); (2) cómo se revelaron las diferentes posiciones de sujeto que delimitan espacios y posibilidades de acción dentro de un campo cargado de poder (Waring, 2017); (3) la relación de las enunciaciones narrativas con la teoría académica y la bibliografía consultada y seleccionada que permitiera ayudarnos a desarrollar los temas de interés (Fraser, 2004), y (4) identificación de las implicaciones en términos de práctica social y de construcción de realidad (Dunn y Neumann, 2017; Johnstone, 2018). Finalmente, el análisis es atravesado por la conceptualización foucaultiana y deleuziana para caracterizar el dispositivo de acoso escolar por OSIEG.

## Consideraciones ético-políticas de las Producciones Narrativas

En la construcción de las narrativas se garantiza la confidencialidad y el anonimato tanto de las personas participantes como de las identidades que aparecen en el transcurso de las conversaciones, eliminando las situaciones fácilmente identificables por las características específicas que harían sencilla su identificación, de las personas que así lo han solicitado (Schöngut, 2016). Algunos de los fragmentos utilizados para realizar el análisis han sido traducidos del idioma en que se expresa la narrativa (del catalán al castellano).

A la hora de seleccionar la muestra, se ha intentado buscar la diversidad en relación con los componentes de una comunidad educativa para abarcar de la mejor manera posible las diferentes comprensiones y experiencias en relación con el acoso escolar por OSIEG. Además, viendo conflictivo la categorización de la orientación sexual y el género por mi parte, ofrecemos la posibilidad que se identifiquen (si quieren) de la manera que deseen.

La cuestión del anonimato resultó ser relevante para las participantes. Es decir, cuando se les preguntó si querían preservar la identidad, contestaron de forma ambivalente. La gran mayoría quería preservar el anonimato con la argumentación de tratar situaciones delicadas y por su responsabilidad dentro del centro educativo particular (centros de Montcada i Reixac y L'Hospitalet de Llobregat). Los adolescentes y jóvenes entrevistados también se anonimizaron a petición personal o del mismo centro educativo. En el caso de Catalina Pallàs, argumenta ser una persona reconocida en el activismo LGBTI+ por su participación en los

medios de comunicación y con su identificación reivindica su postura activista. En el caso de Juan Carlos Barroso, al finalizar la narrativa, no puso objeción en preservar la identidad, al igual que en el caso de Gemma Martret, Teresa Navès o María León.

El trabajo de campo se ha realizado manteniendo la confidencialidad y el consentimiento informado de todas las personas participantes (y en el caso de los menores de edad, de sus representantes legales) respetando su autonomía y garantizando la comprensión de los objetivos de la investigación (Schöngut, 2016; De Iorio et al., 2011). Además, en algunas ocasiones y a petición expresa, no explicitamos el nombre de los centros educativos donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo y hemos modificado los datos personales para manejar de manera confidencial y que algunas participantes no sean identificables. Hemos tenido en cuenta, el impacto que puede suponer hablar sobre experiencias de acoso escolar, pudiendo ser emocionalmente complicado para algunas participantes. Durante las sesiones proporcionamos recursos de apoyo e información, como el mismo Observatorio Contra la LGTBIfobia, por si las personas quisieran utilizarlos o acudir. Es importante evitar la revictimización y un uso del lenguaje que no sea estigmatizante. Finalmente, los documentos que se produzcan a partir de las Producciones Narrativas y actividades de la investigación seguirán estas líneas de pensamiento, evitando un lenguaje sexista, androcéntrico o LGTBIfóbico en todas las producciones que se hagan.

## Consideraciones ético-políticas de la investigación

En la presente investigación es de fundamental importancia entender que partimos desde la noción que la producción de conocimiento no está de forma aislada de su inserción en diferentes instituciones vinculadas a la gubernamentalidad de poblaciones y colectivos y a la regulación de su existencia (Montenegro y Pujol, 2014; Montenegro et al., 2015), algo de especial relevancia en el campo de los estudios de la sexualidad y el género. Si nos centramos en el creciente interés por parte de agentes sociales e institucionales por el acoso escolar por OSIEG, es porque este campo de intervención debe su institucionalización a la misma consideración que la violencia escolar, que las discriminaciones a personas que se identifican o se perciben como LGBTI+ y las situaciones de acoso escolar por OSIEG son una problemática social que debe ser “solucionada” a través de producción de conocimiento en términos de gestión transnacional (Schinkel, 2017; Ramírez, 2021) de la situación de acoso y del contexto social educativo. De hecho, desde la década del 2010, la regulación de las situaciones de acoso escolar por OSIEG han tenido su repercusión e impacto en las políticas públicas gubernamentales (Carrer, 2018). A este respecto, Maurice Stierl (2020), alerta que las políticas públicas también producen la subjetividad de las personas a las que van dirigidas

dichas políticas, y generan impacto en la agenda de las investigadoras, que acaban, con base en su necesidad de ser inteligibles para estas primeras, reproduciendo y cristalizando categorías (identitarias) como puede ser alumnado LGBTI+ y en su posterior diferenciación entre persona agresora y persona acosada (la gran mayoría de veces concebida como la víctima), contribuyendo así a reforzar las fronteras dibujadas y establecidas por el sistema sexo-género que opera en nuestra sociedad y en nuestros espacios educativos.

En lo que refiere al trabajo de campo, la información que vamos obteniendo puede modificar el mismo proceso de recogida de información, incorporando nuevas interrogaciones o categorías que analicen los datos recabados. Siguiendo a Amezcua (2000, p. 32) "a la hora de abordarla (información) hay que admitir una cierta flexibilidad, ya que los fenómenos pueden suscitar nuevas cuestiones teóricas".

El trabajo de campo y el análisis posterior incorpora la perspectiva de género (Ríos, 2012), dando viabilidad a aportaciones significativas a la hora de tratar el fenómeno del acoso escolar por OSIEG en todas sus expresiones y sus repercusiones en los diferentes espacios donde puede hacer presencia, como los espacios educativos. El género se constituye como dimensión significativa en la creación de procesos subjetivos y los permanentes mensajes a los cuales la población está expuesta desde los momentos más precoces de la vida, forman parte de la socialización del género (Pichardo, 2012) que opera construyendo unos roles esperados para cada persona, en función de su sexo. Los discursos sobre la masculinidad y la feminidad se ordenan de una forma binaria y toman una forma de oposición excluyente: hombre/mujer y heterosexual/no heterosexual son unos de los ejemplos.

La perspectiva de género es necesaria para: (1) facilitar el respeto a las demás personas y recalcar en la no discriminación a las diferentes realidades sexo-afectivas y de género que conviven en la sociedad y que están presentes en los espacios educativos; (2) profundizar en el conocimiento del funcionamiento del sistema sexo-género vinculado a las diferentes formas de violencia por motivos de OSIEG y su relación con el fenómeno del acoso escolar y (3) atender a las personas que no siguen los patrones normativos del sistema sexo-género que pueden sufrir situaciones discriminatorias por motivos de OSIEG a través de mi trabajo principal en el Observatorio Contra la LGTBIfobia.

Los análisis de los discursos y prácticas de las iniciativas llevadas a cabo por los centros educativos, profesionales de la docencia, o agentes sociales e institucionales y de sus comprensiones sobre el acoso escolar por OSIEG está guiada por un marco sensible al género y su relación con otros sistemas de diferenciación (Carrer y Aljama, 2021). La tesis explora cómo las normas de género y las construcciones del género y la sexualidad influyen

en el acoso escolar por OSIEG y en la respuesta a este. Durante el desarrollo de la tesis, se citan autorías de estudios con perspectiva feminista y que respaldan y contextualizan el campo de la investigación (Buenfil, 2010).

En el análisis, abordamos las políticas y programas escolares, evaluando como estas abordan las cuestiones del acoso escolar por motivos de OSIEG y si abordan las necesidades y demandas de las personas a las que van dirigidas determinadas políticas.

El introducir la perspectiva de género, contribuye a una comprensión más completa del acoso escolar y a la lucha contra la discriminación por motivos de OSIEG. En definitiva, la dimensión ético-política de la investigación es un proceso continuo y reflexivo. La tesis tiene pretensiones de cuestionar el desarrollo de políticas educativas y sobre las preocupaciones de promover políticas transformadoras en la promoción de una igualdad real y efectiva en la regulación de la diversidad afectiva y sexual en los espacios educativos (Buenfil, 2010).

El análisis del discurso es esencial para comprender cómo los discursos pueden contribuir y reforzar las estructuras binarias de género en la sociedad (Pujal, 1993). Los textos analizados están situados en un contexto histórico y social. La posición de género está influenciada por factores culturales y temporales, y es esencial comprender cómo estos contextos afectan la construcción discursiva del género.

La identificación de marcos conceptuales subyacentes a los discursos de las personas participantes sirve para desgranar la construcción y mantenimiento de conceptos como la diversidad de género, masculinidad, feminidad, etc. Así mismo, examinar el lenguaje utilizado en los discursos analizados contribuye a desgranar cómo se construyen las subjetividades en relación con la diversidad afectiva sexual y de género, los estereotipos, roles atribuidos y cualquier lenguaje que refuerza normas de género preexistentes. La identificación de voces y silencios puede revelar dinámicas de poder y desigualdades de género en la producción discursiva. Finalmente, la reflexión constante sobre la posición de investigador durante el desarrollo de la tesis doctoral, considerando cómo mis propias experiencias y perspectivas, pueden influir en el análisis (Mieles et al., 2012).

En este apartado metodológico hemos descrito los diferentes modos de involucración de la investigación como un ensamblaje, es decir, ¿cómo los diferentes elementos del puzzle se interrelacionaron para la búsqueda de un sentido de producción de conocimiento que aporte al debate de la gestión del acoso escolar por OSIEG en los centros escolares? Me parece relevante considerar la ética de la investigación, puesto que pone el acento en las conexiones que se dan en el proceso de investigación no son inocentes, sino que vienen determinadas por una visión y una mirada determinada, en particular de transformación social que, en este

caso, está relacionado con la atención a las situaciones de violencia por motivos de OSIEG en los espacios educativos, una trayectoria ya comenzada por muchas otras académicas y activistas. Al mismo tiempo, pretende generar un conocimiento crítico y de cuestionamiento que sea de utilidad para la lucha del movimiento LGBTI+ y sus alianzas. Con base en las reflexiones anteriores, en el proceso de investigación, la ética nos implica preguntarnos en diferentes ocasiones, qué es pertinente y necesario cuestionarse sobre qué cosas en concreto es necesario producir conocimiento en relación con la regulación de la sexualidad y el acoso escolar por OSIEG en los espacios educativos. Las articulaciones que se han llevado a cabo durante el trabajo de campo han perseguido la finalidad de reforzar lo que se puede entender, desde un espectro amplio, como visiones progresistas con respecto a la prevención, detección e intervención del acoso escolar por OSIEG en particular, y de la regulación de la sexualidad y el género, en general.

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: RED DE RELACIONES ENTRE ELEMENTOS HETEROGÉNEOS Y LAS LÍNEAS DELEUZIANAS

La urgencia social de abordar el acoso escolar por OSIEG llama al establecimiento de prácticas biopolíticas para proteger los cuerpos marcados por la diversidad afectiva sexual y de género, para que sus vidas sean merecedoras de ser vividas (Butler, 2002). El uso conceptual de *dispositivo disciplinario* (Foucault, 1975) o *dispositivo de la sexualidad* (Foucault, 1976) visibiliza una acción gubernamental (Castro, 2006; Herrera Lima, 2015) que: (1) conforma una red de relaciones entre elementos heterogéneos (discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales...); (2) establece la naturaleza de la relación; (3) responde a una urgencia por lo que se define una función estratégica; (4) en su génesis predomina inicialmente la función estratégica pasando posteriormente a la constitución del dispositivo; y (5) permanece y se reajusta en un proceso de sobredeterminación funcional.

Los resultados muestran que el creciente interés por el acoso escolar por OSIEG de agentes sociales, políticos e institucionales y la proliferación de discursos y prácticas para administrarlo sugiere, desde una perspectiva gubernamental, la emergencia de un dispositivo de poder/saber (Bagge, 2014; Carrer, 2018; Dallorso, 2012; Foucault, 1976; Fanlo, 2011; Martínez, 2017; Moro Abadía, 2003) e indica que es un campo de estudio e intervención en continuo movimiento con necesidad de ser tratado: el dispositivo de acoso escolar por OSIEG. La configuración del dispositivo de acoso escolar por OSIEG está relacionado con los saberes (discursos) que producen el fenómeno, cuyas contribuciones por parte de los diferentes elementos heterogéneos organizan las condiciones de posibilidad en las que puede (o no) ser expresado el fenómeno en un tiempo histórico situado.

En esta investigación tratamos el discurso jurídico-legal y los discursos narrativos de diferentes agentes sociales e institucionales como elementos que nos permiten desgranar la configuración y forma de funcionamiento del dispositivo de acoso escolar por OSIEG. Para ello nos centramos en textos, entendiendo estos como “una unidad de signos (homogéneos o heterogéneos), ordenados sintáctica y paradigmáticamente, que tienen la finalidad de contener discursos y producir acciones” (González-Domínguez y Martell-Gámez, 2013, p. 161). La práctica jurídica es una de las formas de normatividad social (Medici, 2009), que articulan estrategias de gobierno para la gestión y normalización de la vida, en otras palabras, la Ley 11/2014 es garantía de establecer unos mecanismos reguladores de lo que es

permitido y aceptable en espacio educativo en el terreno de la sexualidad, para gestionar las subjetividades en relación con los actos discriminatorios motivados por la orientación sexual, identidad y/o expresión de género (Carrer, 2018).

El dispositivo del acoso escolar por OSIEG, desde una perspectiva deleuziana, se entiende como una estructura multilineal compuesta por líneas de distinta naturaleza. El dispositivo puede compararse con una madeja de lana, donde las diferentes fibras se cruzan en algunos puntos y se separan en otros. El objetivo del análisis del dispositivo de acoso escolar por OSIEG es desenredar estas fibras, trazando un mapa de las líneas que lo constituyen. Cada línea, al desplegarse, cartografía territorios desconocidos, un ejercicio equivalente al trabajo de campo desarrollado en esta tesis doctoral. Concebir el acoso escolar por OSIEG como un dispositivo gubernamental implica, ante todo, problematizarlo, convertirlo en objeto de reflexión crítica. Esto conlleva considerarlo como una construcción histórica y someterlo a un análisis genealógico que permita identificar sus transformaciones y componentes. Así, es posible examinar los elementos heterogéneos que lo integran, cuestionar los supuestos naturalizados del dispositivo gubernamental y desafiar las verdades aparentes que legitima. De este modo, se pueden explorar las formas discursivas y no discursivas que intervienen en la gestión del acoso escolar por OSIEG, permitiendo un análisis más profundo y crítico del fenómeno.

La prevención, detección e intervención del acoso escolar por OSIEG en la actualidad no se desarrolla únicamente a partir de prácticas del Estado para la regulación de las identidades, el género y la sexualidad. El sistema sexo-género (y las exclusiones que genera) y la implicación del activismo LGTBI+, la academia, medios de comunicación y grupos de personas afectadas por acoso han ayudado a este control de los comportamientos deseables dentro de los espacios educativos. Este tipo de control de la sexualidad es similar a la forma en que se maneja el riesgo en las sociedades neoliberales (Ávila, 2014). Tal como señala Castel (1991), en los últimos años la construcción de sujetos contemporáneos pasa por anticipar y prevenir la emergencia de eventos o situaciones indeseables, tales como la enfermedad, la anormalidad o los comportamientos desviados. Así se pasa del control, o la represión, de individuos concretos a controlar factores de riesgo de que algo que es indeseable, ocurra, ampliando así, las posibilidades de estrategias gubernamentales (Ávila, 2014).

En el caso del acoso escolar por OSIEG, podríamos decir que las estrategias de gobierno pasan por la delimitación de qué prácticas tendrán un mejor impacto en la vida del alumnado y en su propia identidad. Precisamente, el campo legislativo aprobado en relación con el sector de la educación y las políticas desarrolladas amparadas en ese campo legislativo

pretende que el comportamiento desviado sea aquel relacionado con el acoso y la discriminación a las personas LGBTI+, y que esta sea definida y entendida como condenable. El dispositivo, a través de las diferentes líneas que lo componen, realiza una nueva distinción de lo que es correcto y dibuja un horizonte deseable en la gestión del acoso escolar por OSIEG. Se presupone que los espacios educativos deben ser espacios amables y seguros para todas las personas, pero hemos visto en el capítulo dos pruebas sobradas de la existencia de violencia por motivos de OSIEG en dichos espacios. Precisamente porque existe la discriminación por motivos de OSIEG es que hay una regulación para intervenir sobre la problemática.

El objetivo de implementar espacios libres de violencia, es compuesta por tres niveles: (1) por un lado, encontramos el Estado, con sus saberes y técnicos expertos, que definen qué factores suponen mayor riesgo para la presencia de prácticas discriminatorias por OSIEG en las aulas y establece las políticas educativas, que como veremos, tienen efectos en la prevención, detección e intervención de las situaciones de acoso; (2) por otro el tejido social y comunitario LGTBI+, claramente implicados en la promoción de un trato igualitario y de no-discriminación en el ámbito educativo, proponiendo y realizando acciones concretas; y (3) finalmente, todas las personas que transitan cotidianamente en una comunidad educativa, participando en forma de autorregulación sobre la transmisión de lo que es deseable y aceptable (o no) en las escuelas, institutos y centros de formación, por lo tanto, sobre nuestras prácticas sociales en el espacio educativo.

Desde una perspectiva gubernamental, la definición institucional de acoso escolar por OSIEG leído como problemática social, delimita un campo de poder/saber dónde convergen agentes, acciones y futuros deseables y delimitan la configuración de un dispositivo gubernamental con una determinada composición, una función y un objetivo. La composición versa en la interconexión de los diferentes agentes sociales que están inmersos en la configuración de la red. La función es inscribir en el cuerpo social unas determinadas formas de ser que, en el caso que nos atañe, es la no discriminación por motivos de OSIEG en los espacios educativos. En otras palabras, eliminar y/o reducir las prácticas discriminatorias basadas en la sexualidad y el género, es toda una maquinaria de gestión. El objetivo del dispositivo, pues, es administrar comportamientos mediante procesos de subjetivación, es decir, crear el sujeto no discriminador, generando de esta manera, nuevas formas de subjetividad (Foucault, 1975; Deleuze, 1990; Moro Abadía, 2003; Fanlo, 2011; Dallorso, 2012).



Si bien el texto legal y su implementación protocolizada es uno de los elementos del dispositivo, también supone la materialización de los discursos que lo conforman; una materialización que asegura su mayor perdurabilidad en comparación con, por ejemplo, el discurso mediático. La implementación del texto legal constituye una tecnología prescriptiva que clasifica binariamente el comportamiento en términos de legalidad/ilegalidad (Bagge, 2014). En tanto que la práctica jurídica implementa prácticas de gestión y normalización de la vida (Medici, 2009), la Ley 11/2014 contiene los principios generales que orientan y desarrollan reglas y procedimientos gubernamentales orientados a subjetivar los comportamientos sexoafectivos deseados y aceptables en los espacios educativos. El dispositivo realiza una inscripción y subjetivación de estas reglas y procedimientos (Fanlo, 2011, p. 6). Por tanto, el dispositivo de acoso escolar por OSIEG regula a los diferentes agentes de una comunidad educativa con el objetivo de controlar/administrar comportamientos en relación con la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género (Carrer, 2018). No solo se busca la gestión de las subjetividades, sino que atribuye unas acciones determinadas a cada agente de la comunidad educativa, como piezas de un engranaje que conforma el dispositivo gubernamental (Deleuze, 1990).

A partir de la conceptualización foucaultiana/deleuziana de dispositivo profundizamos en una caracterización cercana a su formulación teórica a partir del análisis de los discursos jurídico-institucionales que conforman el acoso escolar por OSIEG y orientan su implementación protocolizada, por un lado, y el análisis temático con orientación discursiva sobre narrativas de diferentes agentes que componen una comunidad educativa o tienen un papel relevante en el engranaje institucional para prevenir, detectar o intervenir el acoso escolar, por el otro. Finalmente, abordar el acoso escolar por OSIEG desde una perspectiva gubernamental supone recuperar un análisis positivo del poder complementario a las habituales comprensiones en términos de imposición gubernamental.

Específicamente, la caracterización de la red de elementos heterogéneos del dispositivo se realiza a partir de un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) de la Ley 11/2014 identificando sus objetivos operativos e implicaciones; análisis complementado con un posterior análisis de discurso del conjunto del material y contrastado por cuatro investigadoras independientes. La identificación de los acontecimientos (visibilidad, enunciación, fuerza y subjetivación) usa el análisis temático para orientar un análisis discursivo que identifica implicaciones en términos de práctica social y de construcción de realidad (Dunn y Neumann, 2016; González-Domínguez, 2013; Johnstone, 2018; Waring, 2017). El análisis de discurso permite explorar la visibilización y tematización de un fenómeno, las prescripciones sociales que se establecen y la producción de posiciones de sujeto que delimitan espacios y posibilidades de acción y

explora las sujeciones que se producen dentro de un campo institucional cargado de poder (Díaz-Bone et al., 2007).

## Red de relaciones entre elementos heterogéneos

En el contexto educativo, la Ley 11/2014 emerge como un marco normativo fundamental para abordar las problemáticas asociadas a la discriminación por OSIEG. El análisis profundiza en las implicaciones operativas, temáticas y legislativas de la ley, destacando tanto los objetivos establecidos como los agentes y acciones involucradas en su implementación. El texto examina cómo las medidas preventivas y las intervenciones protocolizadas buscan transformar las dinámicas sociales y educativas para erradicar conductas discriminatorias. Además, desde la interpretación deleuziana del dispositivo foucaultiano, se analizan las fuerzas en juego dentro del dispositivo gubernamental, poniendo en evidencia la naturaleza dinámica y fluida de las relaciones de poder y subjetividad en los espacios educativos (Carrer, 2018). Este enfoque permite visibilizar las complejidades y retos asociados a la construcción de entornos libres de discriminación y promotores de la diversidad.

El artículo 12 de la Ley 11/2014 trata la intervención en el ámbito educativo y puede apreciarse en el análisis de los objetivos operativos de la Tabla 3<sup>34</sup>. El análisis muestra la importancia de las medidas preventivas centradas en la coeducación y el respeto a la diversidad afectiva sexual y de género. Profundizamos el análisis temático identificando las implicaciones enunciativas teniendo en cuenta los siguientes registros: sujetos/agentes; problemáticas y soluciones; citas textuales; implicaciones gubernamentales; y asunciones, pudiéndose consultarse un ejemplo de registro en la Tabla 4 sobre el material documental analizado. La Tabla 5 presenta la red de elementos heterogéneos identificados en los diferentes textos del material documental analizado y de las trece Producciones Narrativas. Finalmente, la Tabla 6 recoge las relaciones entre los nodos del espacio topológico y las acciones identificadas en los distintos materiales.

El preámbulo de la Ley 11/2014 señala que las acciones reguladoras deben llevarse a cabo en todo el sistema educativo, involucrando sus distintos agentes, “para que se disponga medidas de prevención y actuación contra el acoso del que pueden ser objetos las personas LGBTI en el medio escolar” (p.7). Situar a las personas LGBTI+ como objeto del dispositivo, en lugar de, por ejemplo, “las acciones discriminadoras” tiñe identitariamente al dispositivo al excluir posiciones identitarias susceptibles de sufrir discriminación como, por ejemplo,

---

<sup>34</sup> Las tablas se pueden ver en el Anexo 1.

personas no-binarias o pansexuales. El protocolo derivado de la ley define los siguientes agentes:

Desde el centro educativo, además de proteger a las personas discriminadas o acosadas, es necesario dar una respuesta educativa y preventiva basada en el respeto a la diversidad sexual, de género, y familiar (familias homoparentales, monoparentales, etc.) de todos los miembros de la comunidad educativa. El alumnado que es discriminado o acosado por su identidad o expresión de género requiere una respuesta rápida y efectiva por parte de todo el profesorado. Detectar estas situaciones no siempre es fácil. Se deberá estar atentos y velar porque tanto las personas afectadas como el grupo cercano denuncien lo que está pasando (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2017: 10).

Podemos observar que el protocolo incluye agentes externos a la interacción agresora-víctima, como seguidoras y partidarias del hostigamiento, defensoras de la víctima, espectadoras, o agentes desconocedores de la situación de acoso. El protocolo no incluye como agente relevante la comunidad donde se localiza el centro educativo (como, por ejemplo, las asociaciones de vecinos). Tampoco al personal de atención y servicios (PAS) del centro, agente situado en los espacios potenciales donde se producen situaciones de discriminación, como podrían ser entradas y salidas de los centros educativos, comedores o baños. Por otro lado, considerar agentes situados fuera del centro educativo, como las asociaciones de vecinos, refuerza la intervención en los contextos sociales próximos. En este sentido, cabe destacar la lógica del “Aprendizaje - Servicio” impulsada por la Generalitat de Catalunya, que trata de involucrar acciones realizadas por el alumnado con diferentes agentes de la comunidad donde el centro educativo está inserto (Puig, 2009).

Los resultados extraídos del análisis de los materiales documentales del proceso legislativo de la Ley 11/2014 y su implementación protocolizada y de las Producciones Narrativas a diferentes agentes sociales e institucionales que trabajan en el campo de la educación, contribuye a construir el dispositivo de acoso escolar por OSIEG: (1) conformando un campo de “problemática social” que afecta principalmente al colectivo LGTBI+, pero que no es excluyente, a las afectaciones de los diferentes agentes de la comunidad educativa (se identifiquen o no como personas LGTBI+), y a la afectación de la sociedad en su conjunto ante la presencia de conductas discriminatorias (acoso), establecidas en un campo limitado establecido como es el espacio educativo; (2) el dispositivo establece un horizonte deseable, que es eliminar y/o corregir los comportamientos discriminatorios basados en la OSIEG, es decir, acabar con la presencia de la problemática social del acoso escolar, para contribuir a tener espacios y/o contextos educativos libres de discriminación sexual y de género. Veremos, que este horizonte deseable, está relacionado con campos sociales más amplios al estrictamente educativo, como discursos basados en los derechos humanos, la

coeducación, etc.; (3) la composición de unos agentes que deben actuar para alcanzar dicho horizonte deseable, siguiendo los mandatos establecidos de la ley y legitimados por la comprensión de establecer el acoso escolar por OSIEG como un asunto público a tratar, básicamente por las administraciones públicas y los diferentes profesionales que componen una comunidad educativa; y (4) unas acciones diferenciadas según a quién vayan dirigidas dentro del campo educativo, basadas en la prevención, detección e intervención; siendo marcadas la atención y reparación a las víctimas (personas acosadas), la punición y medidas pedagógicas hacia las personas que cometen las acciones discriminatorias (personas acosadoras) y la sensibilización, información, visibilización de la diversidad afectiva sexual y de género, en las comunidades educativas en particular, y por extensión, a la sociedad en general. Las acciones se desarrollan principalmente a través de unas tecnologías del poder como es la implementación protocolizada, es decir, del protocolo de actuación frente al acoso escolar a las personas LGBTI+. Finalmente, en el análisis del dispositivo de acoso escolar por OSIEG sugerimos la incorporación de una nueva línea que visibilice la dimensión ética/política.

A continuación, desgranamos la madeja del ovillo en cuatro líneas principales: (1) visibilidad y enunciación; (2) fuerza; (3) subjetivación y finalmente (4) ética-política. Las líneas de visibilidad representan las maneras en que el poder se manifiesta y es percibido, mientras que la enunciación, refiere a la expresión de ese poder a través de diversos medios. La línea de fuerza es entendida como las formas de regulación de las diferentes relaciones posibles y se convierte en un elemento central que moldea las interacciones dentro del dispositivo. Finalmente, la línea de subjetividad se concibe como un proceso dinámico de devenir, alejándose de las nociones estáticas de identidad. La línea genera posiciones de sujeto que reproducen y/o transforman los saberes constituidos a través de procesos de individuación. Así, no concebimos el dispositivo gubernamental como una estructura rígida, sino como un conjunto de relaciones que configuran la experiencia humana dentro de los espacios educativos.

La interpretación deleuziana del análisis de los textos legales del proceso de implementación de la Ley 11/2014 y de las Producciones Narrativas realizadas, aportan una perspectiva fluida del dispositivo gubernamental configurado en el espacio educativo, enfatizando en la complejidad de las fuerzas en juego y la capacidad de las personas para resistir y/ transformar las estructuras de poder.

**Líneas de visibilidad y enunciación: hacer ver y hacer hablar**

La noción de líneas de visibilidad se refiere a las formas en que los eventos y fenómenos son percibidos y organizados. Trata de las conexiones y relaciones que configuran nuestra comprensión de lo cotidiano (Salum, 2019), en este caso, sobre las formas gubernamentales de incidir en el acoso escolar por OSIEG. No se trata simplemente de la visión óptica, sino de desgranar las formas en que las percepciones se organizan y se conectan en un espacio determinado, aplicar las líneas de visibilidad al acoso escolar por OSIEG, es ver cómo operan en el entorno educativo.

Las líneas de visibilidad dictan cómo se percibe la diversidad afectiva sexual y de género, esto puede manifestarse en la invisibilización o estigmatización de las diferentes orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género que no se ajustan a la normatividad social prevaleciente y dictada por el sistema sexo-género y que pueden llevar a la legitimidad de ejercer violencia contra determinadas personas (Carrer, 2018). La visibilidad está estrechamente vinculada a la producción de subjetividad (Lara Triviño, 2022). En el acoso escolar, la visibilidad normativa puede contribuir a la creación de subjetividades marginadas y estigmatizadas. Las personas que no se ajustan a las expectativas normativas en relación con el género y la sexualidad pueden sentirse excluidas y/o pueden tener riesgo de padecer acoso escolar, lo que afecta a su experiencia educativa (Cifuentes et al., 2019).

No obstante, a través de las líneas de visibilidad, exploramos cómo las personas y los colectivos pueden resistir a la normatividad impuesta. La resistencia implica la capacidad de reconfigurar las percepciones existentes, desafiando las normas establecidas y promoviendo una visión más respetuosa con la diversidad. Teniendo en cuenta el concepto de devenir, central en la filosofía de Deleuze (Deleuze y Guattari, 1968; Garcés, 2005; Gómez, 2010), la visibilidad examina cómo las interacciones de diferentes agentes sociales y gubernamentales influyen en el entorno educativo y se transforman a través del tiempo. Esto implica considerar la posibilidad de cambios en las políticas y prácticas educativas para crear un espacio educativo libre de discriminación por motivos de OSIEG.

En relación con las líneas de enunciación, nos referimos al acto de expresión y articulación de pensamientos y prácticas, no solo en términos de comunicación verbal, sino como una forma más amplia de producción de sentido y subjetivación (Deleuze, 1990; Salum, 2019). Al aplicar la línea de enunciación al análisis de la problemática de acoso escolar por OSIEG, permite desgranar los discursos institucionales y sociales presentes en el entorno educativo enarbolados en el proceso de aprobación de la Ley 11/2014 y su implementación protocolizada.

La enunciación permite ver la forma en que se enuncian o cristalizan las políticas escolares en relación con la diversidad afectiva sexual y de género y sobre el acoso escolar. Así mismo, involucra el lenguaje que se utiliza para describir y etiquetar a las personas que intervienen en una situación de acoso escolar por OSIEG. Establece sobre qué y quién habla, es decir, las experiencias de los diferentes agentes de la comunidad educativa en relación con el acoso escolar y determina que espacios de enunciación se establecen para compartir las experiencias de situaciones de discriminación en el espacio educativo.

La línea es utilizada para examinar cómo se puede desafiar y subvertir los discursos dominantes y hegemónicos en relación con el género y la sexualidad en los espacios educativos, promoviendo enunciaciones de reivindicación de la diversidad y cuestionar las normas estigmatizadoras que llevan a la legitimidad para ejercer cualquier acto discriminatorio. En términos deleuzianos, permiten analizar la agencia de los diferentes agentes que intervienen (Deleuze, 1990) en una situación de acoso escolar por OSIEG.

Al aplicar las líneas de enunciación al análisis del acoso escolar por OSIEG, buscamos entender cómo los discursos, lenguaje y las experiencias individuales y colectivas contribuyen a la producción de subjetividades y cómo estos transforman los espacios para conseguir el objetivo primordial del dispositivo gubernamental: un espacio educativo libre de violencia por OSIEG (Carrer, 2018). La enunciación se convierte así en una herramienta para examinar y modificar los discursos que perpetúan la discriminación y promover un espacio educativo más equitativo (Meyer, 2009).

**El proceso de problematización: hacer ver y hablar al acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género.**

El acoso escolar entre iguales es un problema que está recibiendo una atención creciente tanto en los medios como en la intervención sociocomunitaria (Platero, 2008). ¿Pero cómo se ha desplegado la problematización hacia este fenómeno? Para entender el acoso escolar por motivos de OSIEG, debemos fijarnos en los datos que tenemos y encontramos que existen investigaciones por parte de diferentes agentes sociales e institucionales, en creciente aumento desde los años noventa en diferentes países y que inciden en que la mayoría de familiares no conocen que sus hijas e hijos son objeto de discriminación por motivos de OSIEG (Jaramillo y Restrepo-Pineda, 2019; Monbusho, 1994; Platero, 2008) o que el profesorado preguntado afirma no tener los conocimientos adecuados para la gestión de situaciones de discriminación (Carrer, 2018; Penna, 2012; Penna et al., 2017). A continuación, mencionamos estudios relevantes que han contribuido a problematizar el acoso escolar por OSIEG:

Un informe presentado en el Parlamento Europeo sobre exclusión social de jóvenes LGTB mostraba datos alarmantes. Con una muestra de 700 jóvenes LGTB de 37 países europeos, el 61,2% afirmaba enfrentarse a algún tipo de discriminación en la escuela, el 51, 2% en la vida familiar y el 29, 8% en su círculo de amistades (Takács, 2006). Un informe de la UNESCO (2017), sugiere que el acoso escolar por OSIEG real o percibido es uno de los problemas más extendidos dentro de los centros educativos, indica que los infantes, adolescentes y jóvenes LGBTI+ son significativamente más propensos a sufrir violencia escolar que el alumnado que se identifican o perciben como heterosexuales y conformes con su género. Según la UNESCO, el acoso escolar por OSIEG es un problema universal y sucede en todos los países, independientemente de creencias o culturas.

La Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, en su acrónimo al inglés), elabora una encuesta a gran escala administrada por internet sobre las experiencias y opiniones de las personas LGBTI+, utilizando un cuestionario en línea anónimo. Esta encuesta tiene dos ediciones<sup>35</sup>, elaborada en el año 2012 y 2019, con respuestas válidas de más de 100.000 participantes de los Estados miembros de la Unión Europea (UE), Macedonia del Norte y Serbia. Las encuestas proporcionan pruebas comparativas sobre cómo las personas LGBTI+ en la UE sufren discriminación, violencia y acoso en diversos ámbitos de la vida, incluidos el empleo, la educación, la asistencia sanitaria, la vivienda y otros servicios. Los resultados de la segunda encuesta (FRA, 2019) muestra que el alumnado LGBTI+ y especialmente las personas trans\* e intersex son discriminadas en las escuelas o tienen una sensación de inseguridad constante en el espacio educativo. Concretamente, constata que un 84% de la población española piensa que en los centros educativos se tendría que incluir información sobre la diversidad de orientaciones sexuales, un 81%, información sobre el concepto trans y un 80%, información sobre la intersexualidad. Por otro lado, un 54% de la población, piensa que en el país existe discriminación por razón de orientación sexual y el 58% por identidad de género.

El informe de Educación de 2018 elaborado por la Organización Internacional de Jóvenes y Estudiantes de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgénero, Queer e Intersex (IGLYO<sup>36</sup> en su

---

<sup>35</sup> En 2023, la Agencia pondrá en marcha su tercera encuesta LGBTIQ. Recogerá las experiencias de discriminación y delitos de odio, así como las opiniones y los retos a los que se enfrentan las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans, intersexuales y queer en 30 países (UE, Albania, Macedonia del Norte y Serbia) y 31 lenguas.

<sup>36</sup> La Organización Internacional de Jóvenes y Estudiantes Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales, Queer e Intersexuales (IGLYO) es una organización internacional LGBTIQI creada en 1984 como reacción a la necesidad de mejorar la cooperación entre las organizaciones regionales, locales y nacionales de jóvenes y estudiantes LGBTIQI. Defiende los intereses de sus miembros ante organismos internacionales, instituciones y otras organizaciones IGLYO es una organización que agrupa a 95 organizaciones de más de 45 países.

acrónimo al inglés), afirmaba que los derechos de los jóvenes LGBTI+ se estaban afianzando y reconociendo de forma lenta pero segura (IGLYO, 2018). Sin embargo, el informe de 2022 muestra un resultado preocupante tras encuestar a más de 17.000 jóvenes de toda Europa, la investigación muestra que uno de cada dos jóvenes LGBTI+ ha sufrido acoso escolar al menos una vez en su vida. El mismo informe alerta que la escuela puede ser un entorno inseguro para el alumnado LGBTI+, se les niega de hecho su derecho a la educación, la salud y la atención sanitaria, a su bienestar e integridad física y moral, indicando que ha habido una falta de progreso en los Estados miembros de la Unión Europea (IGLYO, 2022).

Si aterrizamos en el contexto del Estado español y Catalunya, muestran que, aunque la situación ha mejorado en los últimos años, la LGBTIfobia sigue constituyendo el principal motivo por el insulto, la burla o el rechazo en los centros educativos en Europa y en el Estado español (Pichardo et al., 2015). El informe del Ministerio del interior sobre la evaluación de los delitos de odio (2024), recoge el incremento del 21% respecto a los delitos de odio registrados en 2023, siendo la motivación de orientación sexual e identidad de género el segundo motivo más registrado detrás del de racismo/xenofobia, estableciendo un total de 522 situaciones discriminatorias, aunque no podemos saber si algunas de estas situaciones han ocurrido en el ámbito educativo.

Es reseñable que los estudios más recientes en el Estado español sobre acoso escolar por OSIEG proliferan lentamente a partir de los años 2000 (Defensor del pueblo - UNICEF, 2000). Disponemos de algunos datos aproximados sobre acoso escolar por OSIEG en nuestras aulas, con resultados similares a los encontrados a nivel europeo (Platero y Ceto, 2007; Pichardo, 2009). A continuación, presento los principales estudios realizados en el Estado español con relación al bullying homofóbico,<sup>37</sup> sintetizando los resultados:

El estudio *"Actitudes ante la diversidad sexual en la población de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)"* (Pichardo et al., 2009) administró 4.636 cuestionarios a adolescentes. Los resultados arrojaron que un tercio de los jóvenes mantenían conductas homófobas (insultos o comentarios, golpes y aislamiento e incluso palizas).

---

<sup>37</sup> Se habla de bullying homofóbico porque era el concepto utilizado en la mayoría de los estudios. Durante la investigación de tesis doctoral hemos identificado la evolución de la terminología utilizada por diferentes agentes sociales e institucionales para referirse a la problemática a abordar. Desde bullying homofóbico a bullying homofóbico y transfóbico. Algunas autoras deciden utilizar la palabra acoso u hostigamiento, huyendo del anglicismo bullying, hasta las últimas publicaciones más recientes donde se habla de acoso LGTBIfóbico o en menor medida por orientación sexual, identidad y/o expresión de género. Terminología que hemos acabado utilizando en el presente trabajo.



Platero y Gómez (2007) realizaron un estudio cualitativo a jóvenes entre 17 y 22 años en Rivas Vaciamadrid. El alumnado atisba que hay una gran invisibilidad de las sexualidades no normativas y que la educación sexual ofrecida es precaria, centrada en el riesgo de embarazo y en enfermedades de transmisión sexual (ETS). Destacan la heterosexualidad como vivencia obligatoria y única forma válida de comportamiento sexual y perciben una fuerte alteridad que implica ser señalados principalmente a través de insultos. En cuanto a la socialización y los procesos de identificación, señalan una fuerte uniformidad en el grupo de iguales.

En el Informe de la Federación Estatal LGTBI+<sup>38</sup> (FELGTBI, 2009) sobre los jóvenes LGTB, encuentran datos sobre la incidencia de agresiones homófobas: la mitad de los 325 jóvenes entrevistados tienen una valoración negativa del entorno familiar y escolar. El 60% habían vivido agresiones psicológicas en un ámbito público, siendo la escuela uno de ellos, las agresiones físicas alcanzaban el 7%. Además, el informe destaca la construcción de la masculinidad, como elemento relevante para explicar las agresiones recibidas, como la propensión de actitudes homófobas en varones (Garchitorena, 2009).

En el País Vasco, el programa *"Hablemos de Homosexualidad"* (2009), se destaca el conocimiento del profesorado y la alarma de las familias, la dificultad de implementar este tipo de programas en centros confesionales, la importancia de los espacios informales donde el alumnado aborda la temática de la sexualidad y crítica la inacción frente a la juventud trans.

En el contexto catalán, un estudio sobre el conjunto de Catalunya (Arcarons et al., 2009) aparece la percepción de la existencia de una asociación entre ser gay o lesbiana y la inadaptación al contexto escolar. Los resultados muestran que no se les da importancia a las agresiones homófobas y resaltan la ausencia de la diversidad sexual en los programas educativos, cuestión que parte de los docentes encuentran incómoda, así como la importancia de la configuración de redes sociales fuertes como elemento preventivo (tanto la familia, amistades o el profesorado).

En otro estudio, Coll-Planas et al. (2009), encontraron que las agresiones homófobas en los colegios e institutos suceden especialmente en los espacios en los que el alumnado está menos "supervisado", como puede ser el patio o los vestuarios. La ruptura de los patrones de género frente a las actividades escolares y de juego son motivo de burlas, discriminación y

---

<sup>38</sup> La Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más es una ONG estatal de carácter laico, laicista, feminista, apartidista y asindicalista que agrupa en un proyecto común de más de 57 entidades LGTBI+ de todo el territorio español y que se ha convertido en el referente más importante del movimiento asociativo por la diversidad afectivo-sexual, familiar y de género del país, así como por la lucha contra el VIH y sida. Aquí puedes acceder a su página web: <https://felgtbi.org/>

agresión. En relación con el profesorado, es visible la heterogeneidad en las actuaciones, siendo de gravedad la complicidad en las agresiones a través de la inacción o de la falta de habilidades para la acción. También afirman la preocupación del profesorado LGTB, con temor a hacer pública su orientación y/o identidad por miedo de perder la autoridad ante el alumnado, amistades y familias.

Hay cierto consenso por parte de diferentes agentes sociales e institucionales en considerar y comprender el acoso escolar por motivos de OSIEG con unos rasgos fundamentales como que contiene un carácter intencional y causa victimización, que tiene lugar en el seno de una relación desigual de poder entre las partes, y lejos de ser ocasional, se mantiene en el tiempo (Carrer, 2018; Merino, 2008). La intimidación entre iguales puede ser física, verbal o relacional, y demuestra la intencionalidad del agresor o agresores. Podríamos decir que sucede sin provocación previa por parte de la víctima, o bien, que el hecho mismo de ser percibida como una persona con una orientación sexual, identidad y/o expresión de género no normativa. El carácter continuo y repetido hace que las víctimas no puedan salir por sus propios medios de la situación de acoso, que tiene efectos muy negativos como ansiedad, baja autoestima, depresión, dificultades para la integración en el medio escolar, etc. (Platero, 2008). Vemos que tiene lugar no solo en los espacios de menor control (pasillos, entradas y salidas del centro, recreos) sino también dentro del aula, espacios de taller, gimnasio, baños, etc. y frecuentemente en presencia del profesorado. Además, es una forma de violencia singular. Algunos elementos específicos del bullying homofóbico frente a otras formas de acoso escolar son, según José Ignacio Pichardo Galán (2006), la invisibilización y el silencio que cubren las agresiones homófobas en la escuela, la ausencia de apoyo familiar, el contagio del estigma que padecen lesbianas, gais, trans y bisexuales y quienes les apoyan y que impide que los y las adolescentes se muestren abiertamente en contra de comportamientos homofóbicos; y la normalización de la homofobia, que provoca una interiorización negativa del autoconcepto.

Los estudios mencionados anteriormente van dirigidos a hacer ver y hablar sobre diferentes aspectos que definen el acoso escolar por OSIEG. Ante ello, la urgencia de tratamiento del acoso escolar viene dado por la detección de los casos más graves. En la presente tesis defendemos que el acoso escolar por motivos de OSIEG ha seguido un proceso de problematización en las últimas décadas, que sugiere la conformación de un dispositivo gubernamental (Carrer, 2018; Carrer y Aljama, 2021). En la década de 2010 se produce una tematización de los casos de acoso escolar por OSIEG, siendo la prensa catalana un agente importante en la visibilización de la homofobia como emergencia social (Carratalá, 2017), induciendo así a su problematización. Los medios de comunicación, aunque no se consideran

agentes específicos en el ámbito educativo, sí son recogidos en el artículo 15 de la Ley 11/2014 como sector de intervención. Los medios de comunicación “visibilizan”, y el dispositivo es una máquina para “hacer ver” y “hacer hablar” (Deleuze, 1990, p. 1; Settanni, 2013).

Así mismo, las comisiones parlamentarias de igualdad en el proceso de aprobación de la Ley 11/2014, indican que el acoso escolar por OSIEG es invisible (no se ve, no se habla), y que por ende, es necesario abordar diferentes políticas para tener herramientas basadas en primer lugar, de la problematización del fenómeno del acoso escolar, es decir, hacerlo inteligible como problema a abordar (Bautista, 2017; Berna et al., 2012; Castillo et al., 2024) y en segundo lugar adoptar herramientas de detección de las situaciones discriminatorias para poder intervenir sobre ellas (Carratalá, 2017; Carrer, 2018; Galaz et al., 2016). Este argumento lo podemos encontrar en las PN, por ejemplo:

He estado en diferentes colegios, y ves una tónica similar, sí se hacen cosas, pero es porque el profesor o la dirección de turno está más sensibilizada con estos temas. Lo que he visto, es que no tenemos herramientas para saber qué sucede y que a veces, para el profesorado, la sexualidad sigue siendo tabú. Si no lo quieres tratar, directamente no lo ves como una injusticia. Antes hemos hablado sobre “las gafas arcoíris”, si no las llevas puestas, no verás que es un problema (Héctor, Profesor de Instituto, 2019).

El dispositivo de acoso escolar persigue la problematización del fenómeno, y lo hace en parte a través de su regulación legislativa. La misma Ley 11/2014, recoge la necesidad de establecer políticas públicas en el punto dos del artículo número tres: “La Generalitat y los entes locales deben garantizar el cumplimiento de la presente ley y promover las condiciones para hacerla plenamente efectiva en los respectivos ámbitos competenciales” (DOGC 6730, p. 7). Es decir, las administraciones públicas son las principales encargadas, con mayor peso, la Generalitat de Catalunya, de establecer y regular los medios y las medidas para hacer efectivo el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de OSIEG en los diferentes ámbitos, tanto públicos como privados, entre los que se encuentra el ámbito educativo.

La intervención educativa entra de lleno en la lógica de la gubernamentalidad, en el sentido que el proceso legislativo y su implementación protocolarizada, el dispositivo intenta generar los mecanismos por los cuales se reproducen conocimientos y explicaciones sobre (y para) la vida de la población LGBTI+ o de las personas que se alejan del paradigma heteronormativo patriarcal, y lo hace a partir de una posición institucional (Galaz et al., 2016), como elementos probatorios, son los protocolos de prevención, detección e intervención del acoso escolar hacia personas LGBTI+ o el protocolo de acompañamiento al alumnado

transgénero, y que les legitima socialmente a través del saber experto de las educadoras (Carrer y Aljama, 2021).

El dispositivo, a través de sus líneas de visibilidad y enunciación, remarca tener que hacer visible el acoso, que parece en ocasiones en el ostracismo (Platero, 2008; Sánchez, 2018). El dispositivo persigue la visibilidad de la discriminación a través de la detección, es decir, detectar es igual a visibilizar. La acción de hacer visible queda reflejada en el protocolo de la Generalitat a través de la detección, que repercute en la efectividad de la gestión de las situaciones de acoso. En un principio, la detección recae sobre el profesorado, como agente central en la visibilidad de la discriminación, es el profesorado que debe dar una respuesta rápida y efectiva, asignando una responsabilidad activa en la identificación y manejo de las situaciones de acoso. Un acto discursivo que busca movilizar y comprometer a las educadoras.

Podemos afirmar, entonces que, en las últimas décadas, la intersección entre estudios académicos, medios de comunicación y la implementación de legislaciones específicas, como la Ley 11/2014 contra la LGTBIfobia en Catalunya, ha sido fundamental para visibilizar y abordar el acoso escolar motivado por OSIEG como una problemática social a tratar (Carrer, 2018). Los estudios académicos han contribuido a documentar y analizar sistemáticamente las experiencias de violencia y discriminación en los entornos educativos, ofreciendo datos y perspectivas críticas que revelan tanto el alcance como las consecuencias del acoso escolar por OSIEG. Al mismo tiempo, los medios de comunicación han jugado un rol clave al amplificar estas investigaciones, permitiendo que los casos de acoso escolar por motivos OSIEG ganen presencia en la agenda pública y se reconozcan como parte de una problemática social más amplia. Finalmente, y en un contexto de presión por parte del movimiento LGTBI+, la Ley 11/2014, marca un avance significativo en derechos del colectivo LGTBI+ en Catalunya, al establecer pautas y mecanismos específicos para prevenir, detectar e intervenir la LGTBIfobia en diversos entornos, incluido el escolar.

Es en este contexto, donde el proceso de problematización del acoso escolar por OSIEG sugiere la necesidad de un dispositivo gubernamental que permita gestionar esta problemática. Así, se consolida un marco regulador que reconoce al acoso escolar por OSIEG no solo como un fenómeno aislado, sino como una cuestión de política pública (Carrer y Aljama, 2021). Para entender el dispositivo de acoso escolar por motivos de OSIEG como una maquinaria de gestión, es preciso entender la definición y la comprensión social que los diferentes agentes sociales e institucionales han hecho del acoso escolar por motivos de OSIEG, es decir, definir la problemática.

El contexto legal y jurídico ha contribuido a hacer visible el acoso escolar por OSIEG, a nombrarlo, por lo tanto, a que esté tomado en consideración a la par que se conforma el mismo fenómeno, ya que “se hace ver y hablar” institucionalmente. La importancia radica en la significación y comprensión del dispositivo acoso escolar por OSIEG, ya que influye en las “soluciones” (acciones) de intervención que son previstas en la implementación de la Ley 11/2014 y que desgranamos en el apartado de las líneas de fuerza.

Esta significación viene dada mediante conceptos fundamentales como prejuicios, estereotipos, estigmas y discriminación, ha permitido la identificación y comprensión de diversas problemáticas sociales, entre ellas, el acoso escolar por OSIEG. A través del análisis de cómo los prejuicios y estereotipos generan y perpetúan actitudes de rechazo y exclusión, la psicología social ha revelado cómo estos mecanismos cognitivos y afectivos estructuran relaciones de poder y desigualdad en distintos entornos, incluidos los educativos (Álvarez et al., 2017; Generelo y Pichardo, 2005; Saldarriaga, 2019; Yang et al., 2023). En el siguiente apartado abordamos cómo la construcción de la problemática se sustenta y fundamenta en las ciencias denominadas psi (Rivero, 2006; Yang et al., 2023).

En definitiva, podemos sustentar que el dispositivo analiza la problemática del acoso escolar basado en la orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG). Expone cómo la visibilidad y enunciación de este fenómeno se relacionan con la comprensión social y la gestión institucional. Las narrativas de los participantes reproducen discursos sociales establecidos sobre la discriminación por motivos de OSIEG, evidenciando la LGTBIfobia en los espacios educativos como una forma de acoso escolar. Diversos fragmentos ilustran la naturaleza del acoso, tanto en términos de actitud (odio, intolerancia) como de conducta (violencia, insultos). Se resalta que el acoso escolar debe ser visto como una acción repetitiva y sostenida en el tiempo. Así mismo, la visibilidad de la discriminación en la sociedad se debe en parte a la cobertura de los medios de comunicación, que ayudan a problematizar el fenómeno y a su reconocimiento institucional.

Existe cierto consenso que las instituciones educativas pueden reproducir desigualdades, sugiriendo la necesidad de un enfoque integral para abordar el acoso escolar por OSIEG. Los estudios y protocolos de prevención subrayan la urgencia de visibilizar e intervenir esta forma de discriminación para mejorar la convivencia en los espacios educativos.

## La construcción del problema basada en conceptos de las ciencias psi

Los materiales analizados, desde las comisiones de igualdad, el mismo texto de la Ley 11/2014 y el protocolo de prevención, detección e intervención frente al acoso al alumnado

LGTBI, identificamos conceptos claves de la psicología social que no son definidos en los documentos, se asumen intrínsecamente. Esto nos lleva a afirmar que los conocimientos psi (Apablaza, 2017; Rivero, 2006), también conocidas como ciencias psicológicas o ciencias del comportamiento, son un conjunto de disciplinas que estudian el comportamiento humano y los procesos mentales. Estas disciplinas incluyen la psicología, la psiquiatría, la psicoterapia, la psicología social (Íñiguez et al, 2000), entre otras y tienen una influencia en la legitimación del dispositivo de acoso escolar por OSIEG para regular las acciones a llevar a cabo, para gestionar la presencia de prácticas discriminatorias en las escuelas e institutos y generar un horizonte deseable de no-discriminación por motivos de OSIEG (Carrer, 2018).

El contexto social contemporáneo está dominado en términos de género y sexualidad, por la cisheteronormatividad, un conjunto de normas y expectativas que presuponen que la heterosexualidad y la identidad de género cisgénero son las únicas y "normales" formas de ser y expresarse en la sociedad (Butler, 1990; Warner, 1993). Esta perspectiva permea las prácticas sociales llevadas a cabo por diferentes agentes sociales e institucionales, entre ellas las establecidas en las políticas educativas.

La socialización temprana y continua en una sociedad cisheteronormativa lleva a la internalización de actitudes, estereotipos y prejuicios hacia las personas que desafían estas normas, como las personas LGBTI+ o que son percibidas como tal (Herek, 2000). Esto puede manifestarse en formas de discriminación, exclusión y violencia hacia el colectivo LGTBI (Formby, 2013).

En el espacio educativo, estaríamos abordando el acoso escolar por motivos de OSIEG, donde la manifestación de la cisheteronormatividad puede establecer un riesgo de prácticas discriminatorias que puede tener graves consecuencias para el bienestar emocional y académico de las personas afectadas (Formby, 2014, 2019; Generelo y Pichardo, 2005; Kull et al., 2016) y para el entorno y/o contexto social educativo, afectando a la convivencia escolar (Carrer y Aljama, 2021). La cisheteronormatividad opera en los espacios educativos de varias maneras, estableciendo y reforzando las expectativas y normas relacionadas con la heterosexualidad y la cisnormatividad, como por ejemplo en el currículum escolar (McReady, 2019), con materiales educativos, libros de texto y recursos didácticos, pueden estar sesgados hacia la heterosexualidad, e invisibiliza a las personas LGTBI y refuerza los estereotipos y prejuicios (Gray, 2013; Kull et al., 2016). Así mismo, la socialización en la cisheteronormatividad contribuye a la cultura de la LGTBIfobia (Butler, 1990; Martínez, 2018) en las escuelas, las prácticas discriminatorias pueden incluir insultos, intimidación física, exclusión social y otros comportamientos discriminatorios que afectan negativamente el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes LGTBI (Formby, 2019).

El marco jurídico vigente para la garantía de derechos de las personas LGTBI y su implementación protocolizada en el ámbito educativo asume la instalación de tecnologías “psi” o conocimientos aplicados y trabajados por las “ciencias psi” (Apablaza, 2017; Rivero, 2006). Su objetivo principal es comprender cómo piensan, sienten y se comportan las personas y desarrollar intervenciones para mejorar la salud mental y el bienestar (Apablaza, 2017).

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG pretende revertir la problemática social mediante políticas y prácticas educativas inclusivas que reconozcan y respeten la diversidad sexual y de género en las escuelas (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2018). El dispositivo se focaliza principalmente (aunque no exclusivamente) en el centro educativo, configurando acciones dirigidas a regular las relaciones de discriminación y a sus factores facilitantes y precipitantes, implementando intervenciones que definen víctimas, victimarios, grupo clase y comunidad escolar (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2017, p. 17). Retomemos este fragmento del protocolo de la Generalitat:

Todo y la tarea de llevada a cabo en el sistema educativo, a menudo los centros educativos, reproducen relaciones de desigualdad a través de roles sociales, estereotipos y prejuicios que se traducen en actitudes y aptitudes que provocan situaciones de discriminación hacia cualquier tipo de diversidad (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament p. 2).

Las acciones establecidas actúan frente a un modelo asumido en los materiales analizados, adoptando un modelo tridimensional (Dovidio, 2001; Dovidio et al., 2010) interrelacionando tres componentes básicos: (1) el estereotipo o aspecto cognitivo, relacionando creencias perjudiciales en relación con la homosexualidad o las identidades trans; (2) el prejuicio o aspecto emocional/afectivo, donde aparece la evaluación negativa al colectivo LGTBI y la experimentación de sensación de rechazo e incomodidad delante de estas personas y (3) la discriminación o aspecto conductual, que se manifiesta a través de la agresión física, verbal, amenazas, aislamiento social, acoso, dejar de banda, distribución de rumorología, entre otras acciones que cristalizan en la situación de acoso escolar por OSIEG (Borrillo, 2001; Pichardo, 2009; Platero y Gómez, 2007).

Las acciones llevadas a cabo en los centros educativos deben atacar a los “roles sociales, estereotipos y prejuicios”, es decir, observamos como el componente cognitivo lleva al componente conductual de cristalizar en “situaciones de discriminación”, a la acción de discriminar “a cualquier tipo de diversidad”. La conexión entre roles sociales, estereotipos y prejuicios con actitudes y aptitudes destaca la necesidad de analizar las prácticas educativas que pueden contribuir al acoso escolar por OSIEG y a la discriminación (Formby, 2013). El dispositivo gubernamental actúa frente a las conductas y/o prácticas discriminatorias a través

de establecer unas interacciones que regulan los comportamientos con el objetivo de celebrar y favorecer la expresión de la diversidad para crear un entorno educativo más respetuoso e inclusivo, en vez de restrictivo (Carrer y Aljama, 2021).

Conceptos como estereotipos, actitud o prejuicios ya son recogidos en el Preámbulo de la Ley 11/2014, en el artículo dos se habla específicamente de “superación de estereotipos que afectan negativamente a la percepción social” de las personas LGTBI y son cristalizados en el protocolo de la Generalitat, que recoge literalmente: “La conducta de odio y discriminación es una actitud que se basa en prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas en relación con la pertenencia grupal (como es el caso del acoso a las personas LGBTI+) y no a los rasgos específicos del individuo” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.16).

El protocolo de la Generalitat de Catalunya, en diversos apartados del documento, refuerza la idea que la gestión del acoso escolar por motivos de OSIEG pasa por la intervención hacia los estereotipos y prejuicios que se tienen sobre las personas LGTBI, y que puede llevar a la legitimidad de prácticas discriminatorias (Formby, 2019; Jiménez, 2015). Por ejemplo, lo vemos en la guía de entrevista al alumnado ante un posible caso de acoso escolar, uno de los objetivos establecidos es “ofrecer información, objetiva, realista y contrasada sobre qué se consideran prejuicios, estereotipos y discriminación (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 83).

En este caso, la acción llevada a cabo es informativa y se centra en las creencias simplificadas y generalizadas sobre un grupo de personas (estereotipos), en las actitudes negativas hacia un grupo de personas basadas mayoritariamente en los estereotipos (prejuicios), y que pueden llevar a comportamientos de trato desigual hacia los que son percibidos como “diferentes” (discriminación). Los resultados sugieren que el dispositivo gubernamental dibuja un panorama dual donde por un lado, encontramos a las personas expuestas a ser receptoras de estereotipos negativos, prejuicios y actitudes peyorativas hacia las personas que son identificadas como LGTBI, y las personas que pueden ser potenciales emisores de estos estereotipos, prejuicios y actitudes que pueden cristalizar en un acto discriminatorio (por acción u omisión), en oposición a las personas LGTBI, es decir, a las personas cisheterosexuales.

A modo de ejemplo, el protocolo, recoge estereotipos y prejuicios sobre la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad, con frases como “Todos los gais son afeminados y todas las lesbianas son marimachos” o “las personas transexuales trabajan en el mundo del espectáculo” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.11 y p. 14). Ante



estas frases el protocolo menciona “realidades”, contraponiendo estos prejuicios y estereotipos con frases informativas, como, por ejemplo, “cualquier persona, sea cual sea su orientación sexual, puede tener comportamientos más masculinos o femeninos que otros”.

Por lo tanto, los conocimientos psi, reifican un dualismo en las acciones llevadas a cabo por el dispositivo de acoso escolar por OSIEG, centrándose en las necesidades individuales (Trujillo, 2015), sin dar un paso más allá, donde las relaciones posibles establecidas por las líneas de fuerza de prevención, detección e intervención del acoso escolar por motivos de OSIEG deben centrarse en los sistemas de opresión como la LGTBIfobia y no reforzar la idea que los infantes, adolescentes y/o jóvenes LGTBI son personas que por el mero hecho de pertenecer a un colectivo, son personas que puedan necesitar una demanda de ayuda o protección continua.

El análisis de los fragmentos sugiere que en los centros educativos se puede observar dinámicas sociales influenciadas por la tríada estereotipo-prejuicio-discriminación (Dovidio, 2010; Mayers, 2000; Plummer, 2001; Velázquez y Ito, 2020) que reproduce desigualdades a través de la perpetuación de estereotipos, la expresión de prejuicios y la presencia de actitudes discriminatorias. La asunción de estos conceptos en los materiales documentales del proceso legislativo de la Ley 11/2014 y su cristalización en el protocolo a través de las acciones de prevención, detección e intervención permiten comprender cómo se construyen y mantienen las relaciones sociales en el contexto escolar y cómo pueden surgir situaciones de acoso escolar por motivos de OSIEG. El conocimiento producido por las ciencias psi, ayuda e influye en la legitimación del dispositivo de acoso escolar por OSIEG de acciones encaminadas a la protección del colectivo LGTBI.

Para paliar la problemática definida, en Catalunya y el Estado español se ha venido desarrollando un horizonte deseable: implementar la coeducación (Bejarano et al., 2019; Martori, 1994; Chillida, 2024; Llos et al., 2022; Otero, 2006) como perspectiva idónea para prevenir, detectar e intervenir ante las desigualdades existentes en los centros educativos. El siguiente apartado versa sobre la construcción de la coeducación como horizonte deseable para atajar la problemática social del acoso escolar por OSIEG.

## La coeducación como horizonte deseable y permeable en las prácticas educativas de prevención, detección e intervención contra el acoso escolar por OSIEG

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG persigue la no-discriminación, la no presencia de situaciones discriminatorias en los espacios educativos (Carrer, 2018). Para ello,

identificamos un horizonte deseable que pasa por la impregnación de la perspectiva de la coeducación (Cifuentes, 2019; Ugalde et al., 2019; Otero, 2006) para “solventar” la problemática social a tratar: el acoso escolar por OSIEG.

El proceso legislativo y su implementación protocolizada establece la perspectiva de la coeducación como horizonte deseable que necesita permear en las prácticas educativas en las escuelas e institutos. La impregnación de la coeducación ya se recoge en la misma Ley 11/2014: el “principio de la coeducación, debe velar porque la diversidad sexual y afectiva, la identidad de género y los distintos modelos de familia sean respetados en los distintos ámbitos educativos” (DOGN N° 6730, p.10), y que “el principio de coeducación debe incorporarse a los planes de acción tutorial y a los planes y reglamentos de convivencia de los centros educativos” (DOGN N° 6730, p. 10).

La coeducación refiere a un enfoque educativo que busca la igualdad de género y la eliminación de roles y estereotipos de género en el ámbito escolar (Otero, 2007). Se centra en promover una conciencia crítica sobre las desigualdades de género y fomentar relaciones igualitarias entre mujeres y hombres (Ahufinger y Hidalgo, 2023; Bobis, 2022; Otero, 2007). Busca trascender los roles tradicionales de género y promover la equidad en todos los aspectos de la vida. La perspectiva coeducativa está estrechamente relacionada con la prevención del acoso escolar por OSIEG, las acciones derivadas de su implementación están basadas en crear un ambiente más inclusivo y respetuoso, promoviendo la igualdad de la diversidad sexual en el contexto escolar (García-Yeste et al., 2012; Otero, 2007). La coeducación puede ayudar a sensibilizar a la comunidad educativa sobre la diversidad afectiva sexual y de género, reduciendo así las actitudes discriminatorias y el acoso hacia las personas LGTBI en las escuelas (Platero, 2014).

Mercè Otero Vidal, redactora de las bases de la ley de la VIII legislatura, defiende la coeducación como forma de abordar el acoso escolar por OSIEG. Señala en su intervención que “se considera que la educación tiene que dar siempre la solución, y pasamos a la generación siguiente la responsabilidad de los cambios que son nuestros” (DSPC, Serie C - N° 373, p. 12). Desde esta perspectiva, si la escuela desarrolla la apertura necesaria en términos de diversidad afectiva sexual y de género, la acción social de la ley tendrá un efecto en el desarrollo educativo. El siguiente fragmento ilustra esta idea:

Entonces, quiero decir, lo que necesitamos es una escuela que pueda abrir el abanico, que rompa los estereotipos, que rompa esta dualidad, y entonces esto permita a niños y niñas que se puedan desarrollar en todas sus capacidades y en todas sus diversidades de orientación, opción y de lo que sea necesario (DSPC, Serie C - N° 373, p.12).

Si analizamos la intervención de Otero, la expresión en términos de necesidad de que las escuelas “puedan abrir el abanico”, sugiere la idea de ampliar las posibilidades y oportunidades de expresar diferentes orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género en el entorno educativo sin detrimento a ser violentadas o discriminadas. El abanico, como metáfora de la diversidad afectiva sexual y de género, es la llamada a romper los estereotipos y las dualidades simplistas impuestas por la norma cisheteronormativa, que dicta como “normalidad” a las personas que se identifican con el sexo-género asignado al nacer y a la expresión del deseo heterosexual, que implica establecer unas categorías rígidas y restricciones a nivel individual (Apablaza, 2017; Trujillo, 2015).

La idea de que niños y niñas puedan “desarrollar todas sus capacidades y diversidades”, refleja la noción creativa y relacional que el dispositivo gubernamental debe ejercer para fomentar una educación donde la diversidad esté impregnada en las interacciones sociales dentro de los espacios educativos, ya que una buena expresión de la diversidad encamina hacia un desarrollo pleno en la convivencia escolar (Otero, 2007). Además, la referencia a “todas las diversidades” indica una posible resistencia a las normatividades que legitiman las discriminaciones en función de la orientación sexual, identidad y/o expresión de género del alumnado. Siguiendo la interpretación deleuziana, el fragmento implica que el tipo de relaciones establecidas en el seno de la cotidianidad de los espacios educativos debe romper con las fuerzas normalizadoras que dicta el sistema sexo-género-deseo, que pueden llevar a las situaciones de acoso por la presencia de estereotipos y prejuicios y deben encaminarse a la búsqueda de nuevas formas de pensar y actuar en el ámbito educativo, es decir, la abertura del abanico debe llevar a nuevos horizontes de gestión de las diferentes diversidades con el objetivo de que el alumnado que se identifica como LGTBI no reciban violencia.

Los principios de la coeducación pretenden ser cristalizados en el protocolo de la Generalitat de Catalunya, se recogen específicamente haciendo a la mención a las leyes educativas y el acuerdo de gobierno GOV/2015 por el cual se aprueba el plan de igualdad de género en el sistema educativo que manifiestan la implementación de la perspectiva coeducativa y concretamente es abordada en el apartado de Valores y Actitudes (p.29). Veamos el siguiente fragmento:

Los temas de Valores y Actitudes que desarrolla la aplicación informática para la elaboración del Proyecto de convivencia<sup>39</sup> contribuye a que todo el alumnado sea competente en la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Trabajar estas

---

<sup>39</sup> Instrumento donde se reflejan las acciones que el centro docente desarrolla para capacitar a los alumnos y el resto de la comunidad educativa para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. Para más información: <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/projectes-centre/projecte-convivencia/>

competencias acontece una acción preventiva que contribuirá a evitar conductas discriminatorias u otras respuestas no deseables. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p.29).

El fragmento resalta que trabajar estas competencias tiene un carácter preventivo. Desde la perspectiva deleuziana, la prevención implica una intervención que moldean las relaciones sociales y la subjetividad (Dallorso, 2012). En lugar de reaccionar ante situaciones discriminatorias una vez que han surgido, se busca intervenir activamente en la configuración de las dinámicas sociales y relacionales para evitar la emergencia de comportamientos no deseables (Carrer, 2018). Introducir la perspectiva coeducativa en los programas de convivencia, siendo uno de los documentos centrales sobre la gestión de valores para la convivencia en el seno de las comunidades educativas, es una muestra de ello.

Deleuze nos habla sobre la capacidad de las fuerzas sociales para generar transformaciones en las estructuras de poder y en las formas de subjetividad (Deleuze, 2010). En este caso, se busca promover un cambio en la forma en que el alumnado percibe y se relaciona con el mundo, fomentando valores de respeto, inclusión y tolerancia, que detallamos en la incorporación de una nueva línea de análisis, la línea ético - política del dispositivo de acoso escolar por OSIEG.

Así mismo, el análisis de los materiales y las Producciones Narrativas nos lleva a pensar que este horizonte deseable de la perspectiva de la coeducación en la praxis presenta algunas limitaciones. Los resultados indican que las acciones gubernamentales desplegadas reproducen los dualismos binarios y dicotómicos que dicta la cisheteronormatividad a través de acciones de prevención, detección e intervención con un nuevo lenguaje en la subjetividad del dispositivo, el binomio “diverso-no diverso”. El abanico al que hace referencia Mercè Otero en su intervención parlamentaria aboga por lo que actualmente abarca el paraguas LGTBI, bajo el término “diversidad”. Las acciones dirigidas hacia la inclusión de la diversidad afectiva - sexual y de género, concepto recogido en el articulado de la Ley 11/2014, en el apartado de educación, como elemento característico y definitorio (Marshall, 2010; Martxueta y Etxebarria, 2014; Penna, 2015) en la configuración del dispositivo de acoso escolar por OSIEG, es entendida desde la centralidad del discurso heteronormativo del sistema sexo-género que reproduce su naturalización esencialista y las formas de pensamiento generizadas de forma binaria que sustenta la violencia por motivos de OSIEG (Carrer, 2018).

El dispositivo de acoso escolar reproduce los dualismos en sus estrategias de abordaje, estableciendo un paralelismo entre potencial víctima - alumnado LGTBI/diverso y victimario - alumnado cisheterosexual - no diverso. El dispositivo gubernamental, todo y asumir la presencia de situaciones discriminatorias por motivos de OSIEG en los espacios educativos

y establecer un marco común de actuación a través de acciones de prevención, detección e intervención, despliega sus acciones dirigidas a la producción de bloques sustentados en binarismos de heterosexual/LGBTI+ o diverso/no diverso que alimentan justamente la otredad de la generación de estereotipos y prejuicios.

El siguiente apartado aborda las tensiones detectadas en el entramado del dispositivo poniendo en diálogo diferentes elementos que conjugan en un continuo de visibilidad/invisibilidad del acoso escolar por OSIEG y que están estrechamente relacionadas con las formas de abordaje de dicha discriminación. Así mismo, mapeamos las estrategias que opera el dispositivo de acoso escolar por OSIEG para “hacerse ver y hablar” en la construcción de la (in)visibilidad del acoso escolar y que lleva a las acciones gubernamentales de prevención, detección e intervención para gestionar las situaciones de acoso escolar por OSIEG en el ámbito educativo.

Las tensiones de la construcción de la (in)visibilidad del acoso escolar por OSIEG: debates sobre lo oculto y lo visible.

En las últimas décadas, el contexto sociopolítico del estado español y Catalunya han estado marcados por las demandas por un mayor reconocimiento de la denominada diversidad afectiva sexual y de género (Córdoba, 2021; Fernández-Paradas, 2020). Dichas reivindicaciones han irrumpido con la reemergencia de los movimientos sociales LGTBI+ que se ha posicionado como importantes agentes sociales y políticos, logrando situar sus demandas de reconocimiento y autonomía en las agendas políticas de los gobiernos al mismo tiempo que han promovido la construcción de marcos legislativos de garantía de derechos, como es la Ley 11/2014, popularmente conocida contra la homofobia o la LGTBIfobia (Carratalá, 2017).

La emergencia de la problematización de la discriminación hacia las disidencias sexuales y de género, y colectivos históricamente marginados ha tenido lugar de una manera simultánea el desarrollo de construcción, diseño e implementación de políticas públicas dirigidas a paliar la discriminación por motivos de OSIEG, que permitan superar las brechas de desigualdad manifiestas sistemáticamente entre el colectivo LGTBI+ y el resto de población (Carratalá, 2017; Hierro, 2015), producto de la discriminación estructural que perdura en nuestras sociedades, y que tiene sus orígenes en la implantación del sistema sexo-género como forma reguladora de la sexualidad en las sociedades liberales (Butler, 1997).

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG opera en un continuo opuesto de lo que es oculto y lo que es visible en relación con las situaciones discriminatorias. Es decir, hay todo un

entramado de relaciones y elementos que configuran las condiciones de posibilidad de que una situación de acoso escolar sea visible y enunciable. El análisis evidencia que hay una tensión binomial oculto/visible que incide en la gestión gubernamental de la problemática. Los resultados muestran la identificación de diferentes elementos a tener en cuenta en este continuo de (in)visibilidad del acoso escolar por OSIEG. En una primera instancia, la construcción de la problemática social del acoso escolar por OSIEG es configurada por una tensión que hemos denominado tensión estadística.

### La tensión estadística

En el contexto de problematización del acoso escolar por OSIEG, uno de los debates fundamentales es el de las cifras y estadísticas. Los resultados muestran tres principales vertientes de debate: (1) la ambivalencia entre los registros oficiales y la percepción de casos reales de acoso escolar por OSIEG, (2) los efectos de poder de la estrategia de recogida estadística y el sistema de registro sobre las subjetividades a las que va dirigida y (3) la tipología de la discriminación en situaciones de acoso escolar por OSIEG.

En el primero, vemos la producción de una ambivalencia entre los sistemas de registro y de los posibles casos reales sobre discriminación (Guerra y Büchner, 2019). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) alerta que, “sin datos confiables, sin indicadores y mediciones periódicas, es imposible tomar decisiones políticas destinadas a enfrentar el problema de la discriminación” (CIDH, 2011). Además, las cifras comportan un innegable componente político en los procesos de conformación de identidad de los colectivos, al tener la capacidad de generar visibilización y reconocimiento frente a otros, generando un fenómeno de movilización y autoafirmación positiva tanto del individuo como de los grupos o colectivos (Antón et al., 2009).

Una de las estrategias conformadas por el dispositivo para la visibilización de las situaciones discriminatorias, a través de las exigencias y demandas de los movimientos sociales, es la recogida de estadísticas sobre el fenómeno discriminatorio (Yáñez y Laguado, 2016), que permite argumentar a las instituciones públicas la necesidad de diseñar políticas públicas para abordar la discriminación de ciertas minorías y/o grupos estigmatizados o discriminados históricamente (Gutiérrez-Díaz, 2021; Observatori Contra l'Homofòbia, 2022; Romero y Montenegro, 2018). La estadística es un elemento de visibilidad, que en el caso que nos ocupa, ha sido tratado y problematizado en el proceso legislativo de la Ley 11/2014 y su implementación protocolizada. La exigencia de datos estadísticos de la discriminación por OSIEG por parte de diferentes agentes sociales e institucionales han impulsado sus demandas de reconocimiento y de visibilidad, al mismo tiempo que ha promovido un

argumento sólido para la problematización de la LGTBIfobia y la elaboración de políticas públicas en diferentes sectores de intervención, como, por ejemplo, el sector de la educación. Las demandas principales recaen en la creación de estructuras antiacoso más sólidas (Observatori Contra l'Homofòbia, 2022; Valle, 2021).

Actualmente, disponemos de pocas fuentes de datos desglosados de acoso escolar por OSIEG en el Estado español y en Catalunya. El preámbulo de la Ley ya recoge la tensión estadística de ambivalencia entre los datos denominados oficiales e imaginario social de que los casos son superiores a los que muestran las estadísticas (de todo tipo de discriminación por OSIEG, incluido el acoso escolar):

A pesar de que la aportación, recopilación y sistematización de datos es difícil, puesto que la aparición de los primeros indicadores oficiales es muy reciente, las estadísticas con las que se cuenta dan indicios suficientemente claros de que la discriminación por motivo de orientación sexual, identidad de género o expresión de género sigue produciéndose. Faltan datos e indicadores, pero todo lleva a pensar que los casos reales son muy superiores a los que nos muestran las estadísticas. (DOGC N° 6730, p.5).

Si volvemos al texto de la Ley, hay un artículo específico, el treinta-nueve, sobre Garantía Estadística que explicita la necesidad de:

La obtención de datos estadísticos oficiales para la elaboración de políticas públicas antidiscriminatorias en el ámbito LGBTI debe llevarse a cabo en el marco de la legislación catalana en materia estadística, especialmente en lo relativo a la regulación del secreto estadístico, en los términos establecidos por la normativa catalana de estadística vigente, la normativa vigente en materia de protección de datos de carácter personal y el resto de normativa aplicable. 2. El órgano responsable de coordinar las políticas LGBTI debe elaborar y encargar, y publicar periódicamente, estadísticas y estudios cualitativos. (DOGC N° 6730, 2014, art. 39).

Podemos ver, la importancia de la regulación y el control de la producción de discursos y conocimientos dentro del dispositivo gubernamental y las principales limitaciones. Los fragmentos analizados destacan la necesidad de regular la recogida de datos sobre la LGTBIfobia para garantizar la precisión y la autenticidad de la información recopilada. La garantía estadística representa un acto de visibilidad y de enunciación que busca establecer formas de producir y gestionar el conocimiento (Acosta y Ribotta, 2022), en este caso en torno a la LGTBIfobia, incluyendo las situaciones de acoso escolar por OSIEG (Sánchez Aguilar, 2018)

El dispositivo, por tanto, tiene como objetivo visibilizar el acoso, un fenómeno omnipresente del que solamente vemos sus manifestaciones en ciertos momentos críticos. Se hace

necesario aprender a “ver” el fenómeno o, en otras palabras, “traducirlo” a una cierta forma de lenguaje institucional a través de una lógica cuantitativa (González et al., 2018). Un proceso de visibilización que aplica Michel Foucault al análisis del *dispositivo de sexualidad* por el que rechaza la hipótesis represiva (Foucault, 1976); un análisis que sitúa la atención en las condiciones de visibilidad y enunciación y regulación del acoso escolar por OSIEG. El texto de la ley refleja la tensión entre *lo visible* y *lo oculto*, señalando en el preámbulo que “los casos reales son muy superiores a los que nos muestran las estadísticas”, y recoge la necesidad de “promover estudios que faciliten datos reales de la situación y regular la garantía estadística en la recogida de los datos” (DOGC N° 6730, 2014, Preámbulo).

Desde la perspectiva de las líneas de la visibilidad y enunciación, el texto de la ley 11/2014, enfatiza la importancia de desenmascarar las estructuras de poder ocultas y revelar lo que está subyacente a la superficie visible. En este sentido, resalta la discrepancia significativa entre las estadísticas oficiales y la percepción de situaciones de acoso escolar por OSIEG reales. Esta discrepancia indica una falta de visibilidad de los “casos reales” de discriminación por OSIEG en las estadísticas y datos oficiales de las instituciones, dificultando así la detección de la prevalencia de las situaciones de acoso. La idea de reconocer la necesidad de promover estudios que faciliten datos registrables sobre la discriminación por OSIEG en las escuelas y los institutos, implica la búsqueda de formas de visibilizar y comprender la problemática social más allá de las limitaciones de las estadísticas existentes (FRA, 2010; Observatori Contra l’Homofòbia, 2023).

Las Producciones Narrativas también reflejan la ambivalencia de los registros oficiales estadísticos y las situaciones de incidencias y/o casos reales, por ejemplo, Juan Carlos Barroso del Área de Orientación y Educación Inclusiva del Consorcio de Educación de Barcelona (AOEI) explicita que:

En relación con los casos de acoso por LGTBIfobia, me he encontrado una situación, eso no quiere decir que haya más casos, estoy seguro. Lo que tenemos que seguir haciendo es mejorar los instrumentos de detección, recoger casos llamando a las cosas por lo que son.

Así mismo, también lo ratifica Albert, alumno de secundaria:

El acoso está ahí, lo ves a diario, también por la sexualidad, las burlas, el reírse, es constante, y si preguntas en otras clases verás que pasa igual, pero hay silencio, no se quiere ser el chivato y la cosa queda ahí, pasa mucho. Además, la sensación de que si cuentas algo no pasará nada... tengo amigos de otros colegios, y es una cosa que no se habla, no sirve.



Los fragmentos de las comparecencias parlamentarias, el texto de la ley y las Producciones Narrativas reflejan esta tensión, dando importancia a la visibilización del fenómeno; señalando su presencia e invisibilidad. Esta invisibilidad es también producto de una cierta lectura de lo que acontece: existe discriminación, pero no es considerada como tal (Carrer y Cifuentes, 2019; Galaz y Poblete, 2019; Urra, 2018). Por este motivo se producirían en los centros educativos episodios de acoso que no serían detectados por parte de los agentes educativos y que, por ende, tampoco podrían reflejarse en unas estadísticas oficiales. Fijémonos en el siguiente fragmento que ilustra el argumento:

Acoso hay siempre, por muchos motivos, pero muchas veces no se dice nada porque hay la sensación de que no va a pasar nada con los que se meten con nosotros (personas LGBTI+), porque lo ven como una pelea entre iguales, no le dan importancia. En este colegio pasa, solo hace falta estar en el patio atento. Al final te buscas la vida, aguantas en algunos casos, y también tienes amigos que te apoyan. (Jordi, alumno, 2020).

Nos preguntamos por el desajuste entre la percepción de situaciones reales de acoso escolar y los datos estadísticos oficiales. Actualmente, una década después de la aprobación de la Ley 11/2014, no disponemos de una recogida de datos regulada con larga trayectoria específicamente sobre situaciones de acoso escolar por OSIEG. Así lo muestra Gemma Martret, del programa Escuelas por la Igualdad y Diversidad del Ayuntamiento de Barcelona:

El Observatorio Contra la Homofobia lleva años recogiendo datos en Catalunya sobre discriminación por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género, en el indicador ámbito recogéis los casos que os llegan en ámbito educativo, que entiendo que ahí, pero claro, lo que sería necesario es que el Departamento de Educación pudiera tener una base de datos, un registro de las tipologías de las situaciones de acoso, también las ocasionadas por la LGBTIfobia.

Además, el itinerario que recorra las situaciones de acoso escolar por OSIEG, depende de la gravedad de este. Si se incurre en un itinerario penal, se encargarían los cuerpos y fuerzas de seguridad e instancias jurídicas de la gestión o un itinerario administrativo, donde actualmente se encarga de la instrucción y resolución del expediente la Oficina para la Igualdad de Trato y No Discriminación (OITND) de la Generalitat de Catalunya<sup>40</sup>, en las situaciones de acoso escolar por OSIEG en colaboración con el Departamento de Educación de la Generalitat.

---

<sup>40</sup>La Oficina de Igualdad de Trato y No-discriminación trabaja para garantizar el derecho en la igualdad de trato y a la no-discriminación en Catalunya y presta apoyo y asesoramiento a las personas que hayan sufrido cualquier tipo de discriminación. Para más información: <https://igualtat.gencat.cat/ca/oficina-digualtat-de-tracte-i-no-discriminacio/>

Lo cierto es que a nivel de estadísticas publicadas<sup>41</sup>, específicamente sobre acoso escolar por OSIEG, encontramos que la Unidad de Soporte al Alumnado en Situación de Violencia (USAV)<sup>42</sup>, puestas en marcha en abril de 2021 por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, creadas para atender las situaciones de violencia a toda la comunidad educativa y para asesorar y acompañar a los centros, recoge según sus últimas cifras, 843 casos de violencia, de los cuales 495 son tipificados dentro del ámbito escolar. Es en función del tipo de violencia que se activan los diferentes protocolos existentes para la mejora de la convivencia en los centros. Son protocolos elaborados por el Departamento de Educación, en algunos casos con la colaboración de otros departamentos y organismos de la Generalitat de Catalunya<sup>43</sup>. La USAV hace seguimiento del desempeño de los protocolos activados en cada caso. De los 843 casos atendidos, el 1% es a través del “protocolo LGBTI”, 8 casos en 2021 y 2 en el año 2022. Unos datos que confirman la discrepancia entre las estadísticas oficiales y los casos reales.

Esta falta de estadística institucional es manifiesta en conversaciones entre Manuela Fernández, exdirectora de la OITND y el Observatorio Contra la LGTBIfobia<sup>44</sup> de Catalunya, para la publicación del informe del Estado de la LGTBIfobia en Catalunya 2022, se traslada la recepción 126 denuncias llegadas a la OITND entre marzo y diciembre de 2022, 56 son por situaciones de LGTBIfobia, de las cuáles se han abierto dos expedientes sancionadores (se ha sancionado pecuniariamente), 6 han estado archivadas y el resto se encuentran en fase de investigación (Observatori Contra l'Homofòbia, 2023). Ahora bien, no disponemos de la

---

<sup>41</sup> Las estadísticas son recogidas en la siguiente nota de prensa: <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/420708/en-el-primer-any-de-funcionament-de-la-usav-s-han-ates-843-casos-de-violencies>

<sup>42</sup> Se enmarcan en el Plan Las Escuelas Libres de Violencia (LELV), un programa del Departamento de Educación que quiere dar visibilidad a las violencias ocultas en los centros educativos, identificarlas y actuar para proteger niños y adolescentes. La USAV está formada por un equipo de profesionales que acoge la comunicación, gestiona el caso de violencia y coordina el abordaje, siguiendo los protocolos establecidos. La conforman profesionales de los ámbitos de la psicología, igualdad, pedagogía, jurídico, educación social y gestión. Este plan se aprobó posteriormente a los documentos analizados del proceso legislativo de la Ley 11/2014 y su implementación protocolizada en materia de acoso escolar por OSIEG. Para más información: <https://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/pla-escoles-lliures-de-violencies/>

<sup>43</sup> Como es el caso del protocolo de prevención, detección e intervención del acoso escolar a las personas LGBTI, donde trabajó el que por entonces era el Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, donde estaba ubicada el Área para la Igualdad de Trato y No Discriminación de las personas LGBTI. Actualmente, ubicada en el Departamento de Igualdad y Feminismos creado en la última legislatura.

<sup>44</sup> Desde diciembre del 2023, la asociación cambia su nombre de Observatorio Contra la Homofobia a Observatorio Contra la LGTBIfobia.

tipología de las situaciones, por lo tanto, no podemos saber si alguna de estas 56 denuncias administrativas hay algún caso de acoso escolar por OSIEG.

La elaboración y publicación periódica de estadísticas por parte del órgano responsable de coordinar las políticas LGBTI+, actualmente, la Dirección General de Políticas Públicas LGBTI+, apunta hacia la importancia de la transparencia y el acceso a la información. Esto contribuye a la visibilidad al proporcionar datos actualizados relevantes sobre la discriminación y necesidades del colectivo LGBTI+. El fragmento de la ley, implica una enunciación de responsabilidad por parte del gobierno en la recopilación y difusión de datos relevantes para abordar la discriminación y promover la igualdad en el ámbito LGBTI+. Las estadísticas son traducidas a la necesidad de una política institucional, pero podemos ver cómo los ínfimos datos recopilados y publicados, son elementos que influyen en la visibilidad y en la legitimidad de las estadísticas utilizadas para informar sobre la problemática del acoso escolar por OSIEG y para abordar políticas públicas antidiscriminatorias en este ámbito.

Las líneas de visibilidad y enunciación sugieren la producción de conocimiento como ejercicio de poder (Dallorso, 2012; Deleuze, 1990), y es ahí donde radica el segundo elemento identificado en la tensión estadística: los efectos de poder de la estrategia de recogida estadística y el sistema de registro sobre las subjetividades a las que va dirigida.

La elaboración y publicación de estadísticas por parte de la Dirección de Políticas Públicas LGBTI+ del Departamento de Igualdad y Feminismos<sup>45</sup> de la Generalitat o del Observatorio Contra la LGTBIfobia o de cualquier otro agente social o institucional pueden ser vistos como un ejercicio de poder en la medida en que se generan y difunden formas específicas de conocimiento sobre la realidad del colectivo LGBTI+ (Cazzaniga, 2020). Sabemos que la estadística es subsidiaria al poder gubernamental en su búsqueda de control poblacional (Pie y Gil, 2020), el trabajo estadístico produce efectos de poder y el sistema de registro, los indicadores empleados impactan en las subjetividades a las que va dirigida la estrategia de recogida de datos.

Esto implica la selección de temas, la definición de categorías y la interpretación de datos, lo que puede influir en cómo se entienden y abordan las problemáticas relacionadas con la discriminación y las necesidades del colectivo. Al proporcionar datos actualizados y relevantes, se busca hacer visibles las realidades y necesidades del colectivo, lo que puede llevar a la implementación de políticas y programas específicos orientados a abordar sus

---

<sup>45</sup> Con la llegada del gobierno socialista el Departamento cambió su denominación a Departamento de Igualdad y Feminismo.

desafíos (Gutiérrez-Díaz, 2021), al mismo tiempo reifica las subjetividades sobre las cuales van dirigidas esas cifras. La garantía estadística que recoge la ley, en cierto modo, es una configuración de la acción gubernamental que actualmente está desdibujada por la tensión entre el imaginario social de las situaciones reales y las estadísticas sistematizadas por los órganos institucionales.

Los datos pueden orientar la toma de decisiones sobre qué áreas priorizar, qué intervenciones implementar y cómo evaluar su impacto en la comunidad LGTBI. La generación de datos estadísticos, en términos de dispositivo gubernamental, está relacionada entre el conocimiento y el poder, que se manifiesta en la capacidad de influir en la percepción pública, en las prácticas institucionales y en la distribución de recursos en relación con la problemática social a abordar: el acoso escolar por OSIEG. La producción de conocimiento no es neutral (Haraway, 1991; Harding, 2004; Prieto, 2013) y puede reflejar y reproducir ciertas relaciones de poder y formas de gobierno que influyen en la visibilidad del acoso escolar por OSIEG y en las acciones gubernamentales a través de la configuración de políticas públicas relacionadas con la diversidad afectiva sexual y de género. Por lo tanto, estamos delante de una tensión en el binomio visibilidad/ocultación, ya que la generación de datos sigue siendo un argumento de peso para su abordaje (Carrer, 2018).

El acrónimo LGBTI+ es una suerte de lastre que agrupa orientaciones, identidades y expresiones que son muy distintas entre sí, pero comparten las experiencias del etiquetamiento, de la estigmatización como hemos podido ver, y de la discriminación cristalizada en experiencias frecuentes dianas del odio (Lizardo, 2021). El análisis histórico de la evolución sobre las formas de identificación de las disidencias sexuales y de género permiten entender las condiciones de posibilidad (históricas, políticas y sociales) que conlleva las sociedades democráticas liberales actuales a emplear instrumentos penales y administrativos para garantizar el pleno ejercicio de los derechos que toda persona tiene inherentes, pero qué determinados colectivos, como el LGBTI+, hasta hace bien poco, eran perseguidos y criminalizados, precisamente por tener orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género no genéricas (Lizardo, 2021).

La recogida estadística y la construcción de los sistemas de registro no escapan a las lógicas y condiciones de posibilidad descritas en torno a las disidencias sexuales y de género. Podemos abordar las identidades no-binarias a modo de ejemplo. Algunas personas sienten que su identidad de género no encaja en las categorías binarias mayoritarias disponibles de hombre/mujer, sus vidas están invisibilizadas y sus necesidades no están suficientemente exploradas (López y Platero, 2018).

El Ministerio de Igualdad presentó en julio del 2022, el estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en el estado español, que, en palabras de Isabel López, una de sus autoras, “debe traducirse en la creación de conocimiento útil que apoye la promoción de políticas públicas concretas y de cambios sociales necesarios” y remarca “nos hemos dado cuenta de que había la necesidad de levantar la voz. Había muchas ganas de colaborar y hablar”.

Es en ese mismo año, el Observatorio Contra la LGTBIfobia empieza a incorporar en su sistema de codificación y registro las identidades no binarias para la elaboración de sus informes anuales. Así mismo, agentes institucionales, como el Departamento de Igualdad y Feminismos de la Generalitat de Catalunya (2023) y la Oficina para la No Discriminación (OND) del Ayuntamiento de Barcelona (2023), no recogen en sus respectivos informes anuales, en los indicadores de identidad de género de la persona afectada la categoría no binaria. En los tres informes, se habla de incidencias en el apartado de educación, pero sin haber detalle sobre situaciones de acoso escolar por OSIEG.

Las Producciones Narrativas realizadas apuntan a que la visibilidad de las diferentes disidencias sexuales y de género están estrechamente relacionadas con el debate público y en la agenda política, por el interés en diferentes agentes sociales e institucionales. Así lo apunta Gemma Martret:

Siempre ha sido de esta manera, los movimientos sociales empujan desde la calle, hacen informes cuantitativos y cualitativos para la incidencia política de seguir haciendo políticas públicas. Así ha pasado con las múltiples letras del colectivo. ¿Qué pasa con el acoso? Mira, con las últimas leyes, se ha empezado a desgranar por ejemplo en los formularios de los Departamentos que no sean simplemente binarios o se ha implementado protocolos como el de acoso escolar a personas LGTBI o de acompañamiento al alumnado trans<sup>46</sup>. Ahora bien, en materia de acoso escolar, hay lo que trabajamos en el aula, pero no hay grandes datos de la aplicación de estos protocolos, nos serviría de mucho.

Los procesos de politización de lo que se ha conformado como colectivo LGTBI+ y el desarrollo de los movimientos por la liberación sexual y de género (De Lauretis, 2015) han estado íntimamente ligados a la visibilidad estadística (Antón y Del Popolo, 2009), lo que ha abierto un espacio para el desarrollo y la construcción de repertorios de acción de los movimientos sociales, realizando una incidencia social y política para la construcción de marcos jurídicos que desarrollen políticas públicas basadas en la garantía de derechos

---

<sup>46</sup> Hace referencia al Protocolo para la atención y acompañamiento del alumnado transgénero en los centros educativos elaborado el año 2018 por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

(Calvo, 2017; Platero, 2009), alineando la equidad en la garantía de los derechos humanos de la sociedad e implementando una infraestructura para alcanzar los objetivos propuestos en materia de las denominadas políticas LGBTI+, teniendo en cuenta las demandas y necesidades del mismo colectivo para poder hablar de un avance en el alcance del desarrollo social (Chávez, 2017).

La tensión estadística no solo es reflejada entre la ambivalencia entre los registros oficiales y los “casos reales” de discriminación y en los posibles efectos de poder. Finalmente, como tercer elemento de debate reseñable, aparece la tipología de la discriminación a registrar por motivos de OSIEG, incluyendo las situaciones de acoso escolar por OSIEG o que tengan que ver en el ámbito educativo. Es importante que, en el intento de aflorar las situaciones de discriminación, “hacerlas visibles”, para ello el marco normativo, siguiendo las directrices de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea reconoce la existencia de diferentes tipologías de discriminación, cristalizadas en el artículo cuarto de la Ley 11/2014. El artículo no contempla solo la que es ejercida directamente (como puede ser un golpe, una humillación o un insulto) sino también la “discriminación indirecta” cuando en situaciones en las que se aplica un criterio aparentemente neutral el resultado perjudica a un determinado grupo étnico, racial o religioso (FRA 2010, p. 24). Esta argumentación puede servir para cuando esta discriminación indirecta, va dirigida al colectivo LGTBI. En este contexto, la presentación de estadísticas que muestran un efecto negativo sobre un determinado grupo social, la denominada “prueba estadística” (Yáñez y Laguado, 2016), permite demostrar cómo una acción aparentemente neutra tiene un efecto discriminador sobre un grupo social y que la discriminación es palpable en la sociedad. Ante indicios fundamentados de discriminación se considera la posibilidad de la “inversión de la carga de la prueba”. En este caso corresponde a la parte demandada proporcionar una justificación de las medidas adoptadas para que los comportamientos denunciados no se produzcan (DOGC N° 6730, 2014, art. 30) y la parte acusada debe mostrar que su actuación es correcta ante los indicios estadísticos o situacionales aportados (Tal et al., 2009). En palabras de Francesc-Xavier Jaurena (redactor de la Ley 11/2014):

Es por esto por lo que, desde la Unión Europea, se insiste en la necesidad de que la discriminación indirecta necesariamente se tiene que demostrar a través de la prueba, por ejemplo, estadística. Es absolutamente relevante introducir la prueba estadística, porque lo que valora la prueba estadística es el impacto real y efectivo que tiene un criterio pretendidamente neutro. (DSPC, Serie C - N° 373: 9).

En este caso, podría ser el instituto y la escuela, que tuviera que presentar las acciones realizadas para intervenir en la gestión de una posible situación de acoso escolar por OSIEG

y demostrar que hubo una intervención para paliar la situación discriminatoria en el contexto educativo.

El dispositivo aborda la problemática del acoso escolar por OSIEG, señalando la dificultad de identificar estos comportamientos debido a su ocurrencia en ámbitos privados y subraya la complejidad de demostrar hechos discriminatorios. Para visibilizar estas situaciones, movimientos sociales recomiendan la recolección de estadísticas que argumenten la necesidad de políticas públicas dirigidas a minorías históricamente discriminadas (Romero y Montenegro, 2018; Yáñez y Laguado, 2016). Sin embargo, identificamos la discrepancia entre los datos oficiales y la realidad percibida, sugiriendo que los casos reales de discriminación son bastante más numerosos que los registrados (Manchola, 2019; Ramírez, 2022).

El material analizado refleja la tensión entre lo visible y lo oculto, destacando la necesidad de promover estudios que proporcionen datos más precisos sobre la discriminación por OSIEG. La visibilización del acoso escolar requiere traducir este fenómeno a un lenguaje institucional a través de datos cuantitativos (Ospina, 2018), que deben visibilizarse a través de la activación del protocolo de acoso. El dispositivo persigue la importancia de desenmascarar las estructuras de poder ocultas y visibilizar las situaciones de acoso que a menudo quedan fuera de las estadísticas oficiales. A pesar de la aprobación de la Ley 11/2014, la recopilación de datos sobre acoso escolar por OSIEG sigue siendo limitada (Observatori Contra l'LGTTBI-fòbia, 2023). La falta de una base de datos regulada dificulta la detección y abordaje de la discriminación en el ámbito educativo, a pesar de la existencia de protocolos específicos para gestionar estos casos. Por lo tanto, el proceso gubernamental enfatiza la necesidad de transparencia y acceso a la información, proponiendo la elaboración y publicación de estadísticas y estudios cualitativos sobre la discriminación por OSIEG. Este enfoque busca hacer visibles las realidades y necesidades del colectivo LGTTBI, influenciando la percepción pública y la implementación de políticas antidiscriminatorias. Sin embargo, la producción de conocimiento no es neutral (Harding, 2004) y puede reflejar relaciones de poder que afectan la visibilidad del acoso escolar por OSIEG y las acciones gubernamentales para abordar esta problemática.

En el siguiente apartado analiza los elementos relevantes y de debate que influyen en la (in)visibilidad del acoso escolar por OSIEG entre dos contextos discursivos en disputa identificados en los materiales analizados: la visibilidad del colectivo LGTTBI y la visibilidad de la discriminación.

## La tensión entre la visibilidad del colectivo LGBTI+ y la visibilidad de la discriminación

El análisis identifica una tensión que aparece en torno a las comparecencias de la comisión de igualdad, el mismo texto de la ley 11/2014, su implementación protocolizada a través del protocolo contra el acoso escolar a personas LGBTI+ y en las Producciones Narrativas elaboradas. Hablamos de una oposición oculto/visible en dos contextos discursivos centrales: la visibilidad de las personas LGBTI+ y la visibilidad de la discriminación. Se considera que la “visibilidad del colectivo LGBTI+” lleva a un proceso de “normalización” que puede repercutir tanto en una disminución (familiaridad) o un incremento (mostrar lo que se ocultaba) de las acciones discriminatorias. Además, se considera que son los mismos actos discriminatorios los que no están visibilizados. En el siguiente fragmento, Elena Longares, integrante de la asociación LesBicat<sup>47</sup> (Asociación de mujeres lesbianas, bisexuales y pansexuales), ilustra estos dos contextos de uso:

Cuando eres más visible es más fácil que te puedan agredir. En los últimos años hemos podido, en ciertos ámbitos, visibilizarnos todavía más -o comenzar a visibilizarnos-, y por lo tanto es mucho más fácil recibir agresiones. Pero es probable que todavía queden muchas agresiones por visibilizar; puede que solo veamos la puntita del iceberg. (DSPC, Serie C - Nº 313, p. 20).

Así mismo, Catalina Pallàs, expresidenta de la asociación Familias LGTBI, sugiere que la visibilidad de la diversidad afectiva sexual y de género en los espacios educativos es necesaria para la prevención de la discriminación:

La visibilidad nos ayuda a prevenir el acoso, nos ayuda a educar en la afectividad y favorece el respeto, pero también hace patente la necesidad de atender la diversidad afectiva y sexual del alumnado y la diversidad de sus familias. Consideramos que esto siempre se tiene que hacer desde una perspectiva integradora, donde cabemos todos y todas, independientemente de cómo sentimos –sobre todo estamos hablando de sentimientos, aquí. (DSPC, Serie C - Nº 323, p. 5).

Aquí, la visibilidad se presenta como una herramienta para prevenir el acoso. Al hacer que la diversidad afectiva y sexual sea visible y aceptada en el entorno educativo, se construye un ambiente en el que la discriminación y el acoso deberían tener menos cabida. La visibilidad actúa como una forma de reconocimiento y normalización de la diversidad a través de una estrategia de promover la cultura del respeto y la comprensión mutua entre los diferentes agentes de la comunidad educativa (Córdoba, 2021; Trujillo, 2015). Dicha estrategia, es una línea de enunciación que sugiere una apertura hacia la diversidad emocional y afectiva como parte integral del proceso educativo.

---

<sup>47</sup> La Asociación LesBicat se disuelve en el año 2023.



Los anteriores fragmentos sugieren que existe una tensión en los discursos relativos a la discriminación por motivos de OSIEG. La visibilidad “LGTBI” puede normalizar la disidencia, pero puede colocar en situación de vulnerabilidad al disidente (Cabanillas, 2016; Gelpi, 2021; Hierro, 2015). El objetivo del dispositivo de acoso escolar por OSIEG es la normalización de la diferencia sin que esta visibilidad lleve a procesos de vulnerabilidad, es decir, que las personas que se quieran identificar como una persona LGBTI+ y otras disidencias sexuales y de género puedan hacerlo, sin riesgo a padecer algún acto discriminatorio, y mucho menos que repercuta en una situación de acoso por OSIEG (Carrer, 2018).

Esta oposición oculta/visible también se puede apreciar en el protocolo de prevención, detección e intervención contra el acoso escolar de la Generalitat de Catalunya. Fijémonos que, para abordar la problemática, que como hemos comentado anteriormente, es la presencia de situaciones de acoso escolar y la existencia de personas discriminadas por OSIEG, se necesita “detectar” la situación, la práctica discriminatoria:

Desde el centro educativo, a más de proteger a las personas discriminadas o acosadas, hay que dar una respuesta educativa y preventiva con el fin que la escuela sea un entorno amable donde todos puedan vivir de una forma natural su identidad o expresión de género. El alumnado que es discriminado o acosado por su identidad o expresión de género requiere de una respuesta rápida y efectiva por parte de todo el profesorado (p.13).

El fragmento aborda la necesidad de prevenir el acoso escolar por OSIEG, destacando la importancia del centro educativo en su tarea de protección a las personas discriminadas (acosadas). La visibilidad se relaciona con el reconocimiento de la existencia de situaciones de acoso. Volvemos a la mención que las acciones se encaminan a establecer un “entorno amable”, es decir, a la normalización y visibilidad de todo tipo de orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género, que la diversidad sea reconocida y aceptada como parte integral de la vida escolar (DePalma, 2018; Trujillo, 2015).

En el campo discursivo de la visibilidad de la discriminación, presente en los debates de la comisión de igualdad, en la misma ley 11/2014 y en su implementación protocolarizada, las narrativas dialogan diferentes elementos definitorios en la tensión oculto/visible. La siguiente intervención parlamentaria ejemplifica el efecto de realidad social e institucional derivado de nombrar la discriminación:

Nosotros entendemos que esta ley, tal y como está formulada, es absolutamente necesaria y oportuna, porque hace visible la discriminación que todavía hoy sufrimos las personas LGTB en nuestra casa. En estas cuestiones, la visibilidad, poner palabras, nombrar es una cuestión crucial, porque todo aquello que no se ve, todo aquello que no se dice, todo aquello que se esconde bajo denominaciones genéricas

no existe. (Jordi Valls Fuster, Asociación Cristiana de Gais y Lesbianas, énfasis propio, DSPC Serie C - Nº 323, p. 8).

Diversas intervenciones en las Comisiones de Igualdad del Parlamento de Catalunya, mencionan que regular el ámbito educativo para luchar contra el acoso escolar por OSIEG es necesario y se basan en estudios realizados desde la academia o desde el tercer sector social especializado en el acompañamiento a personas LGBTI+, para demostrar la existencia del acoso y que como hemos visto forman parte del proceso de la construcción de la problemática.

En relación con elementos que definen el campo discursivo de la visibilidad de la discriminación, un elemento central es la importancia que se le puede dar a las situaciones de acoso escolar por OSIEG y de la cual ya hemos mencionado en la tensión estadística. Los discursos se dirigen hacia la responsabilidad de la dirección, el profesorado y del centro educativo para atajar los comportamientos inadecuados cuando se producen:

El problema es que no lo quieren ver (las profesionales), a veces se actúa cuando es demasiado tarde y el problema ya ha escalado, insultos los hay, los rumores para hacer daño existen, aislar como si fueran apestados, son casos que conocemos y muchas veces depende de que el centro educativo se lo tome en serio para una actuación rápida y efectiva. Vamos a los centros y nos dicen que no hay casos, o que no los saben ver, es mentira, existen, solo hace falta escarbar un poco. (María, trabajadora de Jóvenes por la Igualdad y Jóvenes y Proyectos por la Inclusión Social, 2021).

[...] y los profesores no dan una respuesta adecuada al problema porque no tienen la formación y habilidades necesarias para hacerlo". En la mayoría de los casos, los centros escolares minimizan el problema con la frase: "Son cosas de chicos" (Emilio Ruiz, expresidente del Casal Lambda, DSPC, Serie C - Nº 323, p. 10).

Los fragmentos señalan que los centros educativos no dan una respuesta adecuada al problema debido a la falta de habilidades y/o competencias para la actuación. La invisibilidad puede deberse a la minimización por parte de los centros escolares y la falta de respuesta por parte de los diferentes agentes que componen una comunidad educativa, especialmente por la falta de herramientas de detección del profesorado (Cifuentes et al., 2020; Platero, 2008; Penna, 2017; Ramírez, 2022). La declaración actúa como una forma de enunciación al identificar una deficiencia en las capacidades de las educadoras para prevenir y detectar el acoso escolar por OSIEG. La dicotomía oculto/visible está relacionada con la importancia de crear conciencia sobre la necesidad de actuar frente la discriminación en los centros escolares, la afirmación "son cosas de chicos", resalta la minimización del problema que puede llevar a un ocultismo de la comprensión social del acoso escolar por OSIEG, es decir, de la práctica discriminatoria en sí, y revela una actitud que contribuye a la invisibilidad y

normalización de las mismas prácticas discriminatorias al trivializarlas como algo inherente al comportamiento infantil o adolescente (De Stéfano, 2017; Penna y Mateos, 2014; Platero, 2007, 2008).

Diferentes estudios abordan que la invisibilidad, puede estar relacionada con el menosprecio o un trato insuficiente para abordar las situaciones de acoso por parte del profesorado (de Stéfano, 2017; Sánchez et al., 2018). Esta sensación, no solo se recoge en las sesiones de las comisiones parlamentarias o en las producciones narrativas, como hemos visto, sino que también se recoge en el protocolo de la Generalitat de Catalunya (2017, p.20), como ilustra el siguiente fragmento:

Muchos alumnos son objeto de acoso durante largos períodos de tiempo y los adultos solo se dan cuenta cuando el problema ha llegado a niveles graves. Esto es debido, en parte, al hecho de que los niños no comparten sus problemas con los adultos, no piden ayuda. La desconfianza y/o reticencia de informar a los adultos se basa en la sospecha, y a veces, en la experiencia, que eso que para ellos es una situación muy grave será subestimado por los adultos.

En términos analíticos, el fragmento señala que el acoso escolar puede ser una realidad invisible en el entorno educativo, por la subestimación y/o la ineficacia en la percepción de la discriminación por parte de las personas adultas (principalmente el profesorado) (Generelo, 2016; Penna, 2017; Pichardo, 2009) donde el dispositivo gubernamental otorga la responsabilidad de detección para hacer visible las situaciones de acoso.

Las reticencias actúan como una especie de barrera a la visibilidad, atribuyendo la desconfianza del alumnado para la comunicación de las situaciones de acoso, y que, por ende, impide al personal adulto a ser conscientes de la magnitud del problema y dificultar una atención temprana y una intervención oportuna. Este punto, me parece especialmente problemático, ya que el protocolo de la Generalitat de Catalunya parece atribuir una responsabilidad a las personas que están recibiendo el acoso por OSIEG sobre la situación que están atravesando, enfatizando que su silencio contribuye a la invisibilidad de la problemática social que el dispositivo de acoso escolar por OSIEG pretende abordar.

Así mismo, el fragmento revela una desigualdad en la relación entre las adultas y el alumnado en el contexto escolar. Los infantes, y/o adolescentes, no confían en la figura adulta para compartir la experiencia discriminatoria (Carrer, 2018; Payne y Smith, 2014). La sospecha de que el profesorado subestima la gravedad de los hechos sugiere una dinámica de enunciación en que el alumnado siente que sus voces no son tenidas en cuenta ni en serio. Esta subestimación perpetúa la invisibilidad del acoso escolar y refuerza la reticencia de comunicar

las experiencias escolares desagradables y dañinas para la convivencia (Cifuentes et al., 2020).

El análisis destaca cómo la falta de visibilidad del acoso escolar y el desequilibrio de poder profesorado-alumnado traducido a adulto-infante/adolescente contribuye a la perpetuación del problema (Carrer, 2018; Rustoyburu, 2023). La desconfianza y la reticencia del alumnado para enunciar sus experiencias reflejan una dinámica de poder desequilibrada que obstaculiza la detección e intervención efectiva contra el acoso escolar y además, de forma peligrosa, pone en el centro a las personas afectadas por el acoso, contribuyendo cierta responsabilidad sobre su situación “invisible”.

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG pretende “hacer ver y hablar” sobre las situaciones discriminatorias en los contextos educativos, para ello, la maquinaria se activa para el proceso de tránsito de lo oculto a lo visible, para ver de qué manera se puede abordar y gestionar la violencia. De hecho, las Producciones Narrativas de las diferentes agentes educativas muestran que una de las principales problemáticas para la intervención sobre las situaciones de acoso escolar es su invisibilidad (Carrer y Cifuentes, 2019; Generelo et al., 2008; Penna, 2017). La mayoría de las participantes docentes relatan no haber vivido o tener consciencia de situaciones de acoso escolar por OSIEG en el Instituto, teniendo en cuenta que es una problemática que existe:

Aquí en el Instituto, que yo sepa nunca hemos detectado un caso de bullying homofóbico, pero es que el bullying en general ya va enterrado, imagina el homofóbico, supongo que más porque es un tema que aún se tiene que tratar, seguro que tenemos problemas de este tipo pero no lo sabemos ver” [...] Sería positivo que alguien nos pudiera formar (al profesorado) para detectar posibles casos o al menos para manejar unos recursos que nos hiciera ensanchar la mirada en todo el Instituto. (Josefina, Profesora, 2016).

La cita anterior vuelve a aludir a la dificultad en la detección de las discriminaciones con la necesidad de intervenir. En términos de dispositivo, la detección está ligada a la visibilidad de la discriminación por OSIEG, a través de la “detección de casos”, concibiendo el acoso escolar por OSIEG en una problemática pendiente a abordar en el contexto educativo y siendo necesaria la actuación en relación con los efectos negativos del fenómeno (Carrer, 2018).

Otro elemento que se relaciona con la (in)visibilidad del acoso escolar por OSIEG es el temor y/o la percepción de inseguridad en el espacio educativo por personas que no siguen los patrones normativos en relación con la sexualidad (Penna, 2015; Puche, 2023). Encontramos la siguiente intervención en las narrativas: “El problema lo tenemos en la invisibilidad de las

personas homosexuales en el espacio educativo [...] creo que es porque piensan que la escuela no es del todo segura para ellas” (Josefina, Profesora de Instituto, 2016).

Volvemos a la tensión oculto/visible sobre los dos campos discursivos en disputa, la visibilidad de las personas LGTBI y la visibilidad de la discriminación (del acoso). En este caso, tanto la profesora se centra en la visibilidad haciendo referencia a las categorías sociales en relación con la orientación sexual, todo y que habla de la seguridad, entendida, como integridad física y emocional, como elemento destacable a su expresión/visibilidad.

Eribon (2004) relaciona la inseguridad que pueden percibir estos jóvenes con lo que denomina el horizonte a la injuria, es decir, el temor al observar y reconocer que pueden estar en una situación de vulnerabilidad psicológica y social (Puche, 2023) por compartir ciertas características susceptibles de discriminación y agresión, en este caso, una orientación sexual, identidad o expresión de género distinta a la normativa (Cifuentes et al, 2020; Puche, 2023). En referencia con este elemento, la alumna precisa que la invisibilidad se da más en las etapas iniciales de la Educación Secundaria y lo relaciona con la dificultad de visibilizar la orientación sexual en el espacio educativo:

En la ESO tiene que costar más porque es justo cuando la gente empieza a darse cuenta de lo que le gusta o no le gusta. Tú piensas más por el qué dirán, por si te quedas solo o sola, no sabes si eres la única a que le está pasando, en Bachillerato no tanto, es más visible porque la gente ya lo tiene más claro, aceptado y ves que no eres la única que pasa por todo esto. (Marta, Alumna, 2016).

[...] luego no pasa nada, pero al principio, entre que nos sabes qué pasa, sensación de soledad, te descubres, puede pasar tiempo, y en la escuela, por lo menos en mi caso, no me explicaron nada. Una después conoce, sale, se divierte, y ya ve que no está sola, pero hasta entonces, se puede pasar mal. (Marta, Alumna, 2016).

La invisibilidad, por lo tanto, jugaría con la tensión de si las personas que rompen la normatividad impuesta en el espacio educativo “se muestran” o no y cuando deciden hacerlo “visible” en el contexto escolar. La visibilidad de las personas que no siguen los patrones hegemónicos en relación con la sexualidad depende de la apropiación de las personas en un proceso de asunción de la identidad en el marco del imperativo heterosexual que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras (Butler, 2002). Si en los espacios educativos no existen discursos que “visibilicen” otras formas de habitar la sexualidad, sin otros modelos referenciales, es posible el desajuste de subjetividades supuestas y reales, mensajes contradictorios sobre lo que se espera de infantes y adolescentes y lo que algunas de estas personas pueden sentir (Trujillo, 2015; Poblete et al., 2021; Puche, 2023).

En términos de dispositivo, la regulación incide en la invisibilidad del acoso escolar por OSIEG, que genera desigualdades en el espacio educativo. Es necesario hacer la pregunta ¿para quién es invisible? Las narrativas enuncian que la invisibilidad es notoria en las agentes educativas, poniendo el acento en la falta de mecanismos y de recursos que permitan visibilizar el fenómeno, traducido a un lenguaje institucional de la “detección” de la práctica discriminatoria relacionada con el acoso y como el silencio o la pasividad puede comportar efectos negativos (Carrer y Cifuentes, 2019; Puche, 2023).

Otro elemento destacable en la tensión de lo oculto/visible, y que puede dificultar la maquinaria del dispositivo para hacer ver y hablar, es la reproducción de categorías de pensamiento binario. Veamos el siguiente fragmento:

[...] Llegué a pensar que no era normal para la sociedad. Los heterosexuales no tienen este problema, está claro que una persona puede tener diversos problemas, pero en el campo de la sexualidad no se planteaban nunca si no es normal, y claro en la escuela tienes miedo de decirlo, te callas por temor, porque tienes las dudas de ser aceptada. El mostrarte, a mí no me ha pasado, pero conozco personas que sí, puede llevar a que en la escuela se puedan meter contigo. (Marta, Alumna, 2016).

Podemos observar cómo el binarismo se expresa en la división excluyente entre heterosexual/no heterosexual. Esta oposición se halla en una red de diversas oposiciones que sustentan y afectan a nuestros discursos y prácticas. Foucault la plantea como la oposición en normal/(a)normal, donde la heterosexualidad goza de ser la norma y todo lo que se desvíe de esta queda relegado a unos márgenes sociales con posibilidad de recibir sanciones sociales prescriptivas (Carrer, 2018; Spargo, 2004). El fragmento ilustra cómo la invisibilidad de las sexualidades disidentes genera un sentimiento de “ser inadaptado” para las personas que las ocupan. Siguiendo a Fuss (2001), la heterosexualidad normativa depende en gran medida de que la homosexualidad esté estigmatizada y en el “anonimato”. El dispositivo opera dentro de un entramado de relaciones, donde lo no heterosexual, en estos momentos cristalizado bajo el acrónimo LGTBI+, puede quedar en el ostracismo de una forma excluyente, invisibilizada en oposición a la visibilidad de la norma heterosexual, lo público como espacio de la heterosexualidad y lo privado como espacio de lo no heterosexual (Penna, 2013).

Ahora bien, si las agentes educativas identifican elementos que dificultan la visibilidad de las situaciones de acoso escolar, o dicho de otro modo, refuerzan la invisibilidad de las acciones discriminatorias, también mencionan un elemento muy visible y enunciable en los espacios educativos, la presencia de lo que hemos denominado la visibilidad del acoso escolar por

OSIEG lingüístico. Veamos el siguiente fragmento, la intervención de Emilio Ruiz, ex presidente del Casal Lambda:

La palabra «maricón» es el insulto más frecuente que oímos en la calle, en los campos de fútbol, en las empresas, en las discusiones de los centros escolares. Son muchos los estudios que se han realizado sobre el acoso escolar homofóbico. El Casal Lambda, en el año 2007, elaboró un estudio en los centros de Barcelona, con la colaboración del Consell de la Joventut de Barcelona y el Institut Català d'Estudis de la Violència. Todos los estudios demuestran y dejan claro que el acoso homofóbico está presente en las aulas. (DSPC Serie C - Nº 323, p.11).

La presencia de acoso escolar por OSIEG, evidenciada por el insulto, señala una visibilidad de la problemática que debe ser corregida. La palabra “maricón” revela un fenómeno que está presente en nuestra vida cotidiana, pero al mismo tiempo, el fragmento destaca la falta de reconocimiento y visibilidad real de la problemática del acoso (Penna, 2017). Las investigaciones son una fuente de visibilidad y de enunciación, concurren como actos discursivos que buscan poner de manifiesto la existencia del acoso escolar por OSIEG y proporcionar datos empíricos para respaldar esa afirmación.

Así mismo, las referencias de la calle, campos de fútbol, empresas o centros educativos, nos sugiere un espacio topológico amplio, donde elementos que están relacionados con las situaciones de acoso escolar por OSIEG, no está confinado a un entorno específico, es decir, discursivamente está relacionado con elementos que se escapan de las fronteras de las escuelas e institutos, y que es omnipresente en diversas esferas sociales. La visibilidad en estos espacios destaca la urgencia de abordar la problemática de manera integral (Trujillo, 2022).

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG enfrenta una dicotomía oculto/visible en la gestión de situaciones discriminatorias. Prevalecen discursos sobre la visibilidad de las personas LGBTI+ y sobre las situaciones de discriminación como temas recurrentes en el proceso legislativo de la Ley 11/2014 y su implementación protocolarizada, como en las Producciones Narrativas. La visibilidad se considera una herramienta crucial para la normalización y prevención del acoso, aunque también puede aumentar el riesgo de vivir situaciones de vulnerabilidad de quienes se muestran (Coll-Planas y Cruells, 2013).

La tensión oculto/visible también se refleja en los protocolos educativos, que enfatizan la necesidad de detectar y abordar el acoso escolar de manera proactiva. Sin embargo, la invisibilidad del problema persiste debido a la minimización y falta de formación del profesorado, así como a la desconfianza del alumnado para compartir sus experiencias. La relación desigual de poder entre profesorado y alumnado contribuye a esta invisibilidad,

dificultando la detección temprana y la intervención efectiva, siendo las intervenciones impregnadas de una visión adultocentrista que refuerza la tensión oculto/visible (Bautista; 2022; Carrer, 2018; Fructuoso, 2023; Mayo, 2013, 2022; Payne y Smith, 2014).

Además, el lenguaje homofóbico omnipresente en los espacios educativos es un foco de discriminación y acoso. Mientras que algunos consideran estos insultos como una base para la normalización del acoso, otros, especialmente entre los jóvenes, los resignifican como una muestra de afecto y orgullo. Esta dualidad en la percepción del lenguaje refleja las complejidades del dispositivo de acoso escolar por OSIEG, que debe equilibrar entre prohibir el lenguaje homofóbico y reconocer las formas en que los jóvenes se apropian de él.

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG busca visibilizar y gestionar las situaciones discriminatorias en el entorno educativo, enfrentando los elementos ocultos en la dicotomía oculto/visible (Carrer, 2018). Aunque la visibilidad se promueve como estrategia de normalización y prevención, su implementación enfrenta desafíos debido a la minimización del problema y la falta de formación del profesorado para la detección de situaciones de acoso escolar. Así mismo, vemos como elementos visibles como puede ser la permanencia y constancia del uso del lenguaje homofóbico puede tensionar posiciones que buscar su erradicación total en el espacio educativo o subvertir los efectos con una estrategia performativa en forma de afecto y orgullo.

### Líneas de fuerza: La dirección de las acciones gubernamentales

La noción de líneas de fuerza la utilizamos para comprender las dinámicas de poder que operan en los contextos educativos (Sellers y Gough, 2010). Las líneas de fuerza afectan y son afectadas por la naturaleza de las interacciones sociales que se llevan a cabo en nuestras escuelas e institutos. Nos proporciona información de la autorregulación de los comportamientos deseables tanto de forma individual como colectiva (Braidotti, 2013; Popkewitz, 2006). Así mismo, no solo desgranar las relaciones que se están llevando a cabo, sino que invita a considerar la creación de nuevas formas y configuraciones de estas relaciones en el espacio educativo para pensar alternativas de la gestión actual, es decir, en la adaptación y transformación del dispositivo gubernamental (Lemke, 2001) para la administración de comportamientos y el establecimiento de unas políticas educativas que lleven a obtener un espacio libre de discriminación por OSIEG (Carrer, 2018).

Aplicar las líneas de fuerza al análisis de la problemática del acoso escolar por OSIEG permite analizar las dinámicas de poder presentes en el entorno educativo, la distribución de roles asignados para establecer acciones, que van destinadas principalmente a tres ejes: 1)



prevención, 2) detección e 3) intervención en el espacio educativo y fuera de él contra el acoso escolar por OSIEG. Bajo la perspectiva deleuziana, entendemos la fuerza como el conjunto de relaciones establecidas que impulsa el devenir de la gestión gubernamental (Deleuze, 1990) en situaciones de acoso escolar por OSIEG y que distribuye las responsabilidades y acciones llevadas a cabo por los diferentes agentes sociales e institucionales, específicamente, en los diferentes agentes que componen una comunidad educativa para la transformación de la realidad escolar (Popkewitz, 2006). El protocolo de la Generalitat de Catalunya se titula explícitamente “Protocolo para la prevención, detección e intervención del acoso escolar a las personas LGBTI” y cristaliza las acciones gubernamentales en estos tres ejes:

La existencia de un Protocolo de acoso escolar a personas LGBTI permite dotar los centros y el profesorado de una herramienta específica de prevención, detección e intervención frente las conductas de acoso por los motivos mencionados, estableciendo un marco común de actuación y favoreciendo la coordinación de los diferentes agentes implicados mediante un circuito sistematizado. (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.2).

El Protocolo se presenta como una herramienta específica que proporciona al personal docente y a los centros educativos los recursos necesarios para abordar eficazmente el acoso escolar por motivos de OSIEG. Este enfoque indica la preocupación gubernamental por la protección y el bienestar del alumnado LGBTI+ y la necesidad de crear un entorno educativo seguro y respetuoso (Trujillo, 2015, 2022). Así mismo, establece un marco de actuación común que guía las intervenciones y las respuestas ante situaciones de acoso escolar. Esta uniformidad de enfoque ayuda a garantizar que todas las partes involucradas, incluidos el personal docente, el alumnado y las familias, estén alineadas en la comprensión y la aplicación de las políticas y procedimientos contra el acoso (Popkewitz, 2006). El dispositivo de acoso escolar revela cómo el protocolo gubernamental se estructura para regular y gestionar el acoso dirigido a personas que se identifican como LGBTI+ en los entornos educativos. A continuación, desgranamos las acciones del dispositivo gubernamental a través de las líneas de fuerza de la prevención, detección e intervención del acoso escolar por OSIEG.

### Las acciones dirigidas a la prevención

Las líneas de fuerza, como hemos argumentado, permiten la expresión de las líneas de visibilidad y enunciación. Las acciones preventivas que desarrolla el dispositivo de acoso escolar sugieren acciones pedagógicas basadas en las siguientes tareas: 1) informativas, de concienciación y sensibilización; 2) formativas y 3) punitivas/sancionadoras.

El dispositivo gubernamental distribuye estas tareas concretas para prevenir/evitar las situaciones discriminatorias en los diferentes agentes que componen la comunidad educativa, marcando el perfil de las acciones para la prevención.

Encontramos la importancia de las acciones preventivas basadas en dar información, concienciación y sensibilización quedan reflejadas en el protocolo a través de medidas informativas, restaurativas, y de gestión del aula que se encaminan a “hacer visible” la problemática social y a intervenir para superar estereotipos y prejuicios sobre la homosexualidad, la bisexualidad o la realidad trans (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2017, pp. 11-14), es decir, hablar sobre el fenómeno de la LGBTIfobia y enmarcarla en el contexto educativo. Con estos recursos se interviene en la presencia de prejuicios y estereotipos y sobre la percepción social sobre el colectivo LGBTI+ como elemento contribuyente al problema. Para ello, el dispositivo gubernamental, persigue la intervención sobre aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, cristalizados en roles, estereotipos y prejuicios discriminatorios y se presenta como una medida crucial para abordar las actitudes que provoquen la conducta y/o práctica discriminatoria hacia “cualquier tipo de diversidad”, incluida las personas que se identifican como LGBTI+, y que puede desembocar en situaciones de acoso escolar por OSIEG. El siguiente párrafo del protocolo lo ilustra:

Se tiene que velar por la concienciación y la prevención de la violencia por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género y ofrecer mecanismos a los centros para que detecten situaciones de discriminación o exclusión de cualquier persona por dichas razones. En este sentido, se debe promover el despliegue efectivo de los planes de convivencia, con un énfasis especial en las medidas de prevención y actuación contra el acoso de que pueden ser objeto las personas LGBTI en el medio escolar (p. 7).

Si analizamos, este fragmento del protocolo refleja la necesidad de tomar medidas concretas para prevenir las situaciones de acoso y discriminación en el ámbito educativo. Las acciones propuestas están alineadas con la concienciación y la prevención, que implican una toma de conciencia que desafíe las normas discriminatorias establecidas a nivel social y que están presentes en los espacios educativos. Así mismo, el protocolo cristaliza el mandato de la Ley, que recoge de forma genérica la necesidad de “prevenir y actuar contra el acoso del que puedan ser objeto las personas LGBTI+ en el medio escolar” (DOGC Nº 6730, 2014, p.1), con alguna referencia a la sensibilización y concienciación con la pretensión de que los espacios educativos constituyan un entorno amable para la diversidad afectiva sexual y de género. La sensibilización es recogida en las intervenciones de la Comisión de Igualdad como acción que debe estar presente en todos los ámbitos de la vida social (entre ellos el educativo) y también aparece explícitamente en la Ley 11/2014 en el artículo número diez (DOGN Nº 6730, 2014, p. 7), y cristaliza en el protocolo contra el acoso a personas LGBTI+ en diferentes

apartados, quedando patente la transversalización de la acción en los diferentes agentes que componen la comunidad educativa, como ilustra el siguiente fragmento:

Sensibilizar al profesorado y el personal del centro, el alumnado y sus familias sobre las conductas de acoso por motivos de orientación afectiva sexual, identidad de género o expresión de género y la necesidad de educar en la gestión positiva de los conflictos para evitarlas. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p.3).

Las acciones basadas en la sensibilización sugieren generar un cambio en la percepción y en las prácticas de los agentes educativos involucrados en el entorno escolar. La sensibilización propuesta implica un proceso de apertura hacia nuevas percepciones y comprensiones de la diversidad afectivo-sexual y de género (Trujillo, 2015). La necesidad de educar “en la gestión positiva de conflictos” sugiere que la prevención está basada en un paradigma emocional, para abordar las tensiones y diferencias en el espacio educativo (Sorondo y Abramowski, 2022; Westbrook y Schiit, 2014). El fragmento refleja un intento de transformación en las dinámicas de poder y en las relaciones sociales que se llevan a cabo en el seno de los institutos y las escuelas. Veamos de forma concreta de qué manera lo llevan a cabo.

El protocolo establece acciones de sensibilización en diferentes apartados. Uno de ellos es en el apartado de gestión del aula, donde explicita “sensibilizar los equipos directivos y el profesorado de los aspectos organizativos del aula que permiten un mejor funcionamiento de la tarea docente” (p.31). La gestión del aula tiene el objetivo de crear un clima adecuado de relaciones positivas para que el aprendizaje se pueda dar de forma eficaz. Esta gestión eficaz busca evitar las situaciones de odio y discriminación y se lleva a cabo por parte del docente dando relevancia a comportamientos y actitudes responsables en el aula, y en “las relaciones intrapersonales e interpersonales, es decir, trabajando la autoestima, el autocontrol, el esfuerzo, la responsabilidad que incidan en el reconocimiento y respeto hacia todas las personas para repercutir positivamente en el clima del aula” (p.34), favoreciendo así el aprendizaje curricular.

En las Producciones Narrativas también emergen las acciones de sensibilización como un elemento clave para la prevención de conductas discriminatorias. Veamos el siguiente ejemplo que narra Héctor, profesor de Geografía e Historia en un instituto de Montcada i Reixac:

Creo que la sensibilización es clave para prevenir conductas homofóbicas, especialmente en contextos como las escuelas, donde se forman las bases de la convivencia y el respeto. Es fundamental que haya un trabajo continuo para generar

empatía. Deben entender lo que significa vivir rechazo o discriminación, así es más probable que cuestionen sus propios prejuicios y actitudes y así conseguir una buena convivencia. La educación en diversidad, con talleres y testimonios, puede transformar actitudes y ayudar a prevenir insultos, por ejemplo. Es un proceso que no se logra de la noche a la mañana, pero que es necesario para que se vea un impacto duradero.

Así mismo, el alumnado también es responsable de la sensibilización, concretamente el alumnado observador. En la guía de entrevista, ante un posible caso de acoso escolar, se establece el objetivo de “sensibilizar frente las conductas de odio y discriminación, propiciando la empatía hacia quien las padece” (p.86). Vemos como la estrategia de gestión de emociones como elemento principal para evitar las situaciones de discriminación por motivos de OSIEG. Las tareas de sensibilización también se expanden a las familias, con la misma lógica de “sensibilizar a las familias sobre el valor del respeto o la responsabilidad y la importancia de trabajar con los hijos” (p.105). Vemos como la gestión emocional es central en las acciones enmarcadas en la prevención y en la sensibilización. Así lo especifica Gloria, la orientadora educativa de un centro educativo de Montcada i Reixac.

Cuando hablamos de conductas discriminatorias como la homofobia, muchas veces están arraigadas en emociones como el miedo, la inseguridad o incluso la frustración. Por eso, trabajar en la capacidad de identificar, comprender y regular esas emociones es esencial para promover cambios reales. No es solo una cuestión de impartir conocimientos sobre diversidad, sino de ayudar a las personas a conectar emocionalmente con esas realidades. Al fomentar la empatía y enseñar a manejar los conflictos emocionales de forma constructiva, creamos un entorno más receptivo al respeto y la inclusión.

Una segunda tipología de acciones preventivas que sugieren las líneas de fuerza del dispositivo de acoso escolar, son las acciones pedagógicas dirigidas a la formación del profesorado, a través de unidades pedagógicas que el profesorado puede utilizar en su tarea docente y de las familias. La misma ley 11/2014 recoge en su artículo 10, formación y sensibilización a profesionales:

Las administraciones públicas de Catalunya deben garantizar la formación y sensibilización adecuada de los profesionales que realizan tareas de prevención, detección, atención, asistencia y recuperación en los ámbitos de la salud, la educación, el mundo laboral, los servicios sociales, la justicia y los cuerpos de seguridad, el deporte y el tiempo libre, y la comunicación. (DOGC, N° 6730, p.10).

El dispositivo gubernamental requiere el despliegue de acciones de sensibilización, concienciación y formación de los profesionales destacando influir en la subjetividad y en las prácticas de los agentes clave en el entorno educativo (principalmente alumnado, profesorado y familias). La formación al profesorado es la estrategia para dotarlos de la capacidad de

“ver”, “escuchar” y “actuar” ante el acoso escolar por motivos de OSIEG. Así mismo, el protocolo de la Generalitat de Catalunya recoge la Autoformación del Profesorado, haciendo referencia a la propuesta formativa disponible en el Departament d’Ensenyament, que visibiliza unos aspectos transversales y de contenido que debe tener una acción pedagógica al servicio del éxito educativo del alumnado. En relación con las conductas de odio y discriminación, la propuesta se concreta en cursos telemáticos de: a) educar en la gestión positiva del conflicto; b) educación intercultural o c) profundizar en la coeducación (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.37).

El fragmento implica la autoresponsabilidad del profesorado para proporcionar herramientas y recursos para abordar la diversidad afectiva sexual y de género de manera inclusiva y respetuosa en el aula, así como responder adecuadamente a situaciones de discriminación y acoso. La formación fomenta el diálogo abierto y la reflexión crítica sobre cuestiones referidas al género y la sexualidad, promoviendo la discusión constructiva y el intercambio de ideas entre estudiantado y docentes con el objetivo de respetar la comprensión y el respeto mutuo. Con esa finalidad, el protocolo incluye unidades didácticas para que el profesorado que quiera pueda trabajar en el aula.

El dispositivo de acoso escolar dibuja un horizonte deseable dirigido a diferentes agentes de la comunidad educativa, con mayor intensidad al profesorado y a las familias. Este horizonte deseable está relacionado con la obtención de competencias para prevenir el acoso escolar por OSIEG. La inclusión de la autoformación del profesorado en el protocolo sugiere una estrategia gubernamental que promueve la responsabilidad individual y profesional del docente en la implementación de políticas educativas inclusivas. Esta medida refleja una forma de gobierno que busca influir en las prácticas pedagógicas y en la formación del profesorado para abordar la diversidad sexual y de género en el contexto educativo.

Las Producciones Narrativas realizadas, expresan con cierto que la formación es esencial para distribuir la perspectiva de la diversidad afectiva sexual y de género en los diferentes niveles del sistema educativo, pero que actualmente, todo y contar con herramientas legislativas que indican la obligatoriedad de la implementación de las acciones formativas continuadas, todavía queda a merced de la predisposición de la dirección del centro. Así lo narra, Katty Pallàs, expresidenta de la asociación Familias LGBTI:

Como percepción personal, pienso que una cosa es lo que nos pide la legislación, porque ahora tenemos una nueva legislación, que es la nueva LOMLOE con el Decreto 175/2020, y en esta ley queda reflejado claramente, una serie de artículos alrededor del género, para que las profesionales docentes intenten incluirlo dentro del

currículum, que la formación sea continuada. El problema es que no acaban de decirnos cómo se debe hacer. Esto es el que no se acaba de decir.

Por último, encontramos las medidas punitivas y sancionadoras, como elemento disuasorio para repetir las acciones discriminatorias. En las comisiones parlamentarias, diversas personalidades expertas debatían sobre el procedimiento y mecanismos sancionadores de los actos discriminatorios por motivos de OSIEG. Si bien es cierto, que en las comisiones de igualdad, no aparece el debate en relación con el fenómeno del acoso escolar, si es un debate de campo social más amplio, sobre qué medidas sancionadoras disponer y las limitaciones de la frontera entre el derecho administrativo, el derecho penal y la jurisdicción social. La siguiente intervención del jurista Màrius García Andrade lo ilustra:

Considero que hay que revisar el texto para que sea respetuoso con el marco competencial, puesto que a mi criterio se regulan infracciones y sanciones de la orden social que son competencia de la orden jurisdiccional social, y que, por lo tanto, no pueden estar reguladas en esta ley [...] pero, claro, si no hay nada más antes de llegar al derecho penal, pues, nos encontramos con la desprotección. Y es en este sentido que la ley es absolutamente importante, esta y cualquier otra iniciativa legislativa del Parlamento en materia de igualdad y de prohibición de la discriminación. La introducción de mecanismos de derecho administrativo. (DPSC - Serie C, N° 373, p.15).

El fragmento reflexiona sobre la regulación de infracciones y sanciones dentro del marco competencial y jurisdiccional, las líneas de fuerza sugieren una preocupación por la forma en la que se ejerce el poder y se gobierna en relación con la ley y sus aplicaciones en contextos determinados, como el educativo. Destaca la importancia de la ley como instrumento para proteger los derechos y prevenir la discriminación desde la regulación de infracciones y sanciones, aunque hay quien pone de manifiesto la complejidad de la relación entre la ley y el ejercicio de su implementación, cuestionando la adecuación de las normativas existentes para abordar problemas sociales complejos (Spade, 2015), como puede ser el acoso escolar por OSIEG.

La referencia a la “desprotección” si no hay una intervención basada en la aplicación sancionadora, sugiere una preocupación por las lagunas en el sistema legal y la necesidad de debatir la implicación de las acciones sancionadoras para abordar injusticias sociales. La propuesta de introducir mecanismos de derecho administrativo, como es la naturaleza del régimen de infracciones y sanciones de la Ley 11/2014, indica una búsqueda de soluciones prácticas y eficientes dentro del marco legal existente, aunque también puede implicar la expansión del control y regulación de los comportamientos en los espacios educativos.

El objetivo de los procesos sancionadores es la prevención de nuevas prácticas discriminatorias. Esto revela una estrategia gubernamental que no solo busca castigar las conductas discriminatorias una vez que ocurren, sino que también pretende disuadir al alumnado de participar en tales comportamientos mediante la amenaza de consecuencias negativas. La prevención se convierte en un elemento central de la estrategia gubernamental para modificar las prácticas sociales y culturales en los entornos escolares.

### Las acciones dirigidas a la detección

En relación con las acciones dirigidas hacia la detección sobre situaciones de acoso escolar por OSIEG, el protocolo de la Generalitat, indica que es uno de sus objetivos específicos: “Facilitar la detección de conductas de acoso por motivos de orientación afectiva sexual, identidad de género o expresión de género que pueden afectar el bienestar de las personas y llegar a vulnerar sus derechos elementales” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.3). La presencia de situaciones de acoso escolar por OSIEG es la problemática que abordar por el dispositivo gubernamental, y la detección precoz y eficaz es una de las soluciones que proponen. Las comisiones de igualdad ya alertaban de la dificultad de la detección de situaciones de acoso escolar en el centro educativo y así lo reflejan en cuánto que no existen estadísticas oficiales sobre este tipo de violencia, por ejemplo, Inés Arrimadas, expresidenta del grupo parlamentario del partido Ciutadans:

Pues la detección precoz frente muestras de incomprensión, de rechazo y de discriminación hacia el colectivo LGTB, sobre todo en el ámbito escolar, donde los niños y los jóvenes sin duda son más vulnerables. [...] Y también otras que avanzan en el mero análisis estadístico de qué es lo que ocurre en nuestro entorno para poder darle una respuesta (DSPC, Serie P - Nº79, p. 24).

Hemos visto cómo la obtención de datos es elemental para traducir el acoso escolar en problemático en un lenguaje “institucional”, es uno de los argumentos para “hacer ver”, así mismo, la recogida de datos estadísticos sugiere una línea de fuerza a considerar para obtener información sobre la dimensión de la problemática del acoso escolar por OSIEG, y poder planificar y diseñar estrategias de detección e intervención dentro y fuera del espacio educativo. De hecho, el fenómeno de la infradenuncia (Carratalá y Herrero-Jiménez, 2017; Hernández y Saravia, 2023), sobrepasa la emergencia del dispositivo escolar por OSIEG, a un campo social más extenso y generalista, sobre la recogida de datos sobre violencia por motivos de OSIEG en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. En las comisiones parlamentarias, diferentes intervenciones referencian el estudio de la Agencia Europea de Derechos Fundamentales (FRA), del año 2019, donde advierte que el 47% de las personas LGBTI+ encuestadas refiere haber vivido un episodio de violencia y/o acoso a lo largo de su

vida, y lo comparan con la ínfima recogida de datos por parte de los estamentos institucionales oficiales. La misma FRA (2024), alerta que, en el Estado español, el 66% de las personas LGBTI+ han sido ridiculizadas, molestadas, insultadas o amenazadas durante su paso por la escuela debido a su orientación sexual o su identidad de género.

La detección precoz implica establecer unos mecanismos de vigilancia y atención hacia las manifestaciones de incomprensión, rechazo y discriminaciones dirigidas hacia las personas LGBTI+. El análisis estadístico busca comprender las dinámicas presentes en el entorno social con respecto a la discriminación y el rechazo hacia el colectivo LGBTI+, especialmente en nuestro caso, en el ámbito educativo. Esta acción implica una sistematización de los procesos de recopilación y análisis de datos para entender mejor la situación y proporcionar respuestas adecuadas. Desde la perspectiva deleuziana, este análisis estadístico representa una amplificación del conocimiento sobre el entorno social y sus problemáticas, lo cual es fundamental para la acción política y social (Deleuze, 1990). Por lo tanto, el dispositivo de acoso escolar por OSIEG, resalta una acción encaminada a “aflorar” (detectar) las situaciones de acoso, a través de la necesidad de un análisis estadístico para comprender mejor las dinámicas sociales. La garantía estadística funciona como herramienta de detección de acoso escolar por OSIEG.

La detección es un elemento transversal a todos los agentes que componen la comunidad educativa: alumnado, dirección, profesorado, familias y personal de atención y servicios, pero el dispositivo de acoso escolar por OSIEG distribuye diferentes formas de detección, asignando determinadas tareas y formas de detección de las posibles situaciones de discriminación por motivos de OSIEG.

Por una parte, la detección recae principalmente en el profesorado dentro del centro educativo, como ilustra el siguiente fragmento:

Detectar estas situaciones no siempre es fácil, es necesario una coordinación del claustro de profesorado para optimizar los mecanismos de prevención y detección que promuevan que tanto las personas afectadas como el grupo cercano denuncien lo que está pasando. (Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, p.13).

La coordinación del claustro de profesorado sugiere la convergencia de diferentes fuerzas y capacidades dentro del contexto escolar. En este caso, la coordinación del profesorado implica la movilización de diversas habilidades y recursos en la lucha contra el acoso escolar. La optimización de los mecanismos de detección implica una intensificación de la capacidad de la institución escolar para abordar el acoso escolar de manera efectiva. En términos deleuzianos, esto puede interpretarse como un aumento en la intensidad de las fuerzas



institucionales dirigidas hacia la detección del acoso escolar LGBTI+, principalmente a través del claustro profesorado y del alumnado (grupo clase), cercana a la víctima de acoso escolar.

A lo largo del protocolo, aparece la sugerencia de “ofrecer mecanismos a los centros para detectar situaciones de discriminación y exclusión” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 7). Esto se alinea con la idea de que los mecanismos sean entendidos como las herramientas para identificar y abordar las situaciones problemáticas en el entorno educativo. Concreta, además, que las acciones llevadas a cabo deben desplegarse a través de uno de los documentos centrales de cualquier centro educativo, como es el Plan de Convivencia<sup>48</sup>, sugiriendo la necesidad de establecer estructuras que fomenten la convivencia positiva y combatan las formas de acoso escolar por OSIEG, estableciendo de esta manera el espacio educativo como un espacio donde toda persona puede desarrollarse con libertad.

En la detección de las situaciones de acoso por motivos de OSIEG, la promoción de la denuncia, a nivel de trasladar lo acontecido, comunicar el suceso discriminatorio parece ser elemental para la detección de los casos de acoso. La detección para facilitar la denuncia recae tanto en las mismas personas afectadas, en el profesorado y en el grupo cercano a la víctima, y es necesario para saber lo que está pasando. Veamos el siguiente fragmento:

Desde el centro educativo, además de proteger las personas discriminadas o asediadas, hay que dar una respuesta educativa y preventiva a fin de que la escuela acontezca un entorno amable donde todo el mundo pueda vivir de una forma natural su identidad o expresión de género. El alumnado que es discriminado o asediado por su identidad o expresión de género requiere una respuesta rápida y efectiva por parte de todo el profesorado. Detectar estas situaciones no siempre es fácil, hace falta una coordinación del claustro del profesorado para optimizar los mecanismos de prevención y detección que promuevan que tanto las personas afectadas como el grupo próximo denuncien lo que está pasando. (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 13).

La detección de situaciones está estrechamente ligada por un lado a la intensificación de los mecanismos institucionales destinados a salvaguardar el bienestar del alumnado en el entorno escolar y ejercer una respuesta rápida y efectiva por parte del profesorado para abordar activamente las situaciones de discriminación y acoso basadas en la identidad y expresión de género. El proceso implica una mayor coordinación y colaboración entre los miembros del cuerpo docente para mejorar la efectividad de las medidas de detección. Por el

---

<sup>48</sup> El Plan de Convivencia escolar es un documento de centro en el que aparecen establecidos y regulados todos los aspectos relacionados con la convivencia que realizan todos los agentes que intervienen en un proceso educativo: dirección, profesorado, personal de administración y servicios, alumnado y familias (Comunidad educativa).

otro lado, recae en igualar la detección a la comunicación del acoso escolar por parte de las mismas personas que están siendo objeto de la violencia o de su grupo y/o entorno más cercano en el grupo de iguales.

Así mismo, la detección no solamente se circunscribe al espacio físico de los centros escolares, la acción de detectar sobrepasa las barreras físicas, trasladando la acción en “afuera”, donde las familias tienen la responsabilidad de llevar a cabo la tarea de la detección. Veamos el siguiente fragmento de la narrativa de una madre de la AFA de un instituto de L'Hospitalet de Llobregat:

Claro, desde las familias nos preocupamos, debemos mirar qué está pasando con nuestros hijos. Dejar claro que podemos hablar con ellos. Si hay algo malo que está pasando en la escuela, lo queremos saber y debemos estar encima. Imagina que puedan estar pensando que como soy gay o lesbiana no me van a aceptar, hay que hablar sobre que no es malo, que lo que sienten es normal y así evitar la culpabilidad.

La idea de "debemos mirar lo que está pasando" sugiere una intensificación en forma de vigilancia de la capacidad de las familias para percibir y comprender las dinámicas y problemáticas que afectan a sus hijos e hijas. Desde la perspectiva de Deleuze, esto podría interpretarse como un aumento en la intensidad de las relaciones familiares y la atención que prestan a las experiencias y emociones de sus descendientes, teniendo la responsabilidad de detectar que algo no está yendo bien, un elemento de vigilancia comportamental. De hecho, el mismo protocolo recoge algunas pautas para las familias, como una especie de guía que puede ayudar a la detección.

La recomendación de compartir emociones y experiencias con los hijos e hijas, bajo la frase “hay que hablar que no es malo, que lo que sienten es normal”, sugiere una apertura a la comunicación y la expresión emocional en el seno familiar para construir relaciones de confianza y apoyo mutuo, que facilite la expresión de situaciones desagradables, como puede ser una situación de acoso escolar por OSIEG. La acción gubernamental requiere la creación de un entorno familiar que sea comprensivo y que actúe de forma vigilante hacia el comportamiento de los infantes, adolescentes y jóvenes.

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG sugiere una línea de fuerza basada en la vigilancia y control de los comportamientos del alumnado, y se entrelaza con las líneas de visibilidad y enunciación, a través de la confesión (Deleuze, 1990) de la misma persona que está recibiendo el acoso escolar para hacerlo detectable, es decir, hacerlo visible y, es a partir de ese momento que el dispositivo traslada las líneas de fuerza de la detección a las líneas de fuerza de la intervención. Los fragmentos analizados del protocolo de prevención, detección

e intervención frente al acoso escolar a las personas LGBTI de la Generalitat de Catalunya se pueden entender como un proceso dinámico de movilización y convergencia de fuerzas institucionales que pretenden ser colectivas, pero que en la praxis emergen en responsabilidades a nivel individual de trasladar a una figura adulta lo que está pasando, para abordar el acoso escolar y promover acciones de intervención.

Las líneas de fuerza generan una tensión en referencia a la atribución de responsabilidades, vemos como en términos de enunciación, también recae la responsabilidad de detectar y explicar, tanto a la misma persona que está recibiendo la situación de acoso como a su círculo más cercano. El dispositivo busca una autorregulación del comportamiento en el alumnado que pase por la mera transmisión al profesorado (agente adulto) sobre la problemática, para que este pueda realizar las acciones específicas concretas en la intervención. Estamos delante de una ambivalencia concurrente dentro de los espacios educativos, donde líneas de visibilidad y enunciación y las líneas de fuerza se entrecruzan. Por un lado, para hacer visible el acoso, el profesorado debe “aflorar” las situaciones para su futura gestión, pero son los mismos infantes, adolescentes y/o jóvenes, el alumnado, quien debe fomentar la denuncia y comunicación sobre las prácticas discriminatorias. Observemos el siguiente fragmento del protocolo de la Generalitat, en el apartado de “10 puntos para conocer mejor el tipo de acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género” (p.18):

Pocas veces busca ayuda a los adultos, porque a menudo no entiende qué pasa, está desorientada o cree que es culpa suya y siente vergüenza; también se siente mal por no saber defenderse y puede preferir esconder el problema o miedo de la posible represión de los agresores.

El fragmento sugiere que “los niños” que sufren acoso escolar a menudo no entienden lo que está sucediendo, se sienten desorientados y tienden a culparse a sí mismos. Esta enunciación, en el apartado preciso que se recoge, puede sugerir la responsabilidad del infante y/o adolescente porque no “busca ayuda”, revela una dinámica de poder en la que se internaliza la culpa y la responsabilidad por el acoso que sufren, amparada en unas emociones comunes experimentadas como son el miedo y la vergüenza, consecuencias psicosociales derivadas del acto conductual iterativo de recibir violencia. Esta responsabilidad atribuida puede entenderse desde una visión adultocentrista, centrada en la experiencia y perspectiva del profesorado, tendiendo a privilegiar sus experiencias y percepciones, lo que puede llevar a una comprensión limitada de las dinámicas del acoso escolar, desde la perspectiva de las personas afectadas. El “a menudo no entiende qué pasa” desdibuja agencia a la persona discriminada, dejando en una situación de indefensión aprendida (Barandarian, 2020; Cifuentes et al., 2019) sin la intervención adulta. En el contexto escolar, es fundamental considerar las voces y experiencias del alumnado afectado, así como sus

propias interpretaciones y formas de enfrentar la situación. Esto implica, que el alumnado tiene su propio entendimiento del acoso escolar sufrido, así como de sus propios recursos y estrategias para afrontarlo.

Una visión menos adultocentrista (Carrer y Aljama, 2021) implicaría escuchar activamente a las infantes adolescentes y jóvenes afectadas, validar sus experiencias y preocupaciones, y trabajar en colaboración con ellas para abordar el acoso escolar de manera efectiva. Esto podría incluir la implementación de programas y políticas escolares que fomenten la participación del alumnado en la prevención y resolución del acoso, así como la promoción de entornos escolares inclusivos y de apoyo.

En la misma línea, de atribución de una responsabilidad implícita a la persona que recibe la situación discriminatoria, la podemos encontrar bajo el pretexto de que “se intenta esconder el problema”, para permanecer en el campo de lo oculto, la situación de acoso escolar. Vemos cómo se atribuyen a unos factores que rodean y atraviesan a la víctima, especialmente, su situación emocional, como elementos definitorios de la invisibilidad del problema, sin poner de relieve, primero a las personas acosadoras, y segundo, a las estructuras y/o sistemas que sustentan las opresiones cristalizadas por las personas acosadoras en las prácticas relacionadas con el acoso escolar por OSIEG, con el pretexto de que si las personas acosadas o su círculo más cercano (grupo de iguales) no “denuncian”, permanece invisible para el profesorado y no puede ser detectado de manera efectiva para su futura gestión e intervención.

### Las acciones dirigidas a la intervención

Es remarcable la idoneidad de la participación de toda la comunidad educativa en el abordaje del acoso escolar por OSIEG (Duque y Teixidó, 2016). Las intervenciones parlamentarias de la Comisión de igualdad sugieren la inclusión de diferentes agentes educativos como agentes de intervención, el protocolo dibuja levemente la intervención basada en el centro educativo y las diferentes acciones y roles distribuidos en el profesorado, las familias y el alumnado. Podríamos preguntarnos sobre la pertinencia de una perspectiva comunitaria que conecte el centro educativo con la red asociativa que actúa en el contexto comunitario en que se encuentra el centro, facilitando el desarrollo de acciones preventivas en los contextos donde participan el alumnado fuera del centro educativo. En este sentido, cabe destacar la experiencia del Departamento de Estado de Queensland, Australia, que tiene en cuenta la comunidad amplia en el abordaje del acoso escolar por OSIEG (Department of Education and Training, 2015).

La existencia de un protocolo específico indica el reconocimiento institucional de que el acoso escolar por OSIEG es un problema social que requiere una intervención gubernamental. Este reconocimiento es parte de la formación del dispositivo para abordar la cuestión. El abordaje parece que es atravesado por el control y la normatividad, la necesidad de “velar por la concienciación y la prevención” implica un intento de controlar y normativizar las actitudes deseables y perseguidas en el espacio educativo. Este es un elemento característico de la gubernamentalidad, donde se busca la autorregulación e influir en la conducta del alumnado y de la institución escolar a través del despliegue de estrategias específicas para gestionar la convivencia, que sugieren la construcción de herramientas y procesos de vigilancia para identificar los posibles problemas o situaciones de acoso escolar por OSIEG (Carrer, 2018). El dispositivo de acoso escolar por OSIEG implica la implementación de políticas, estrategias y prácticas para influir en la conducta, especialmente del alumnado que ejerce discriminación, para transformar el espacio educativo en un espacio libre de violencia y discriminación.

El protocolo se presenta como una cristalización del mandato de la ley 11/2014 que genéricamente establece la necesidad de prevenir y actuar contra el acoso contra las personas LGBTI+. Las líneas de fuerza dirigidas a acciones de intervención implican a diferentes agentes de la comunidad educativa: intervienen el centro, el profesorado, el estudiantado y las familias. Las acciones se basan en: (1) informar a profesorado, estudiantado y familias sobre los casos que pueden detectarse; (2) establecer unos valores y actitudes en el centro y (3) una atención especial a la gestión positiva de los conflictos para abordar la situación de acoso y unas medidas sancionadoras/punitivas.

En relación con la información sobre posibles casos, el protocolo establece la sistematización de la compilación de la información. Será “un equipo de valoración designado por el director o directora del centro, que en caso de que lo considere conveniente, compilará la información sobre el hecho sucedido hablando con los tutores y tutoras del alumnado implicado, sus familias y otros miembros de la comunidad educativa” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 80). El protocolo facilita un modelo de ficha para la recogida de la información donde debe constar: 1) la fecha de detección; 2) quién ha realizado la detección; 3) los datos personales del alumnado implicado (alumnado agresor y alumnado que ha recibido la situación discriminatoria); 3) descripción del hecho y ubicación (si ha pasado en el centro educativo o fuera); 4) número de personas que han realizado el incidente y si es la primera vez o es reincidente; 5) datos de contexto familiar que se crean relevantes y 6) otros aspectos relevantes a considerar.

El objetivo principal de la tarea de informar es conseguir el máximo de información posible para luego realizar la valoración de las acciones a llevar a cabo por parte del equipo de

valoración compuesto solamente por personas adultas para la gestión y decisión de medidas sobre la situación de acoso.

Destaca el papel del centro escolar como agente clave en la implementación de las acciones gubernamentales proyectadas tanto de los discursos referenciados de las comisiones de igualdad, como del texto legal en la persecución de “favorecer o dificultar el clima de convivencia” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2017, p. 1) a partir de actuar en la acogida, comunicación, gestión y participación de los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa a través de acciones comunicativas, gestión del aula y participación colectiva en emerger las situaciones de acoso escolar.

Esto conlleva al establecimiento de acciones para promover unos valores y unas actitudes determinadas para el bienestar del alumnado y facilitar la convivencia. Específicamente, los valores pretenden trabajarse a partir de la impartición de unidades didácticas que tratan la temática con diversos recursos educativos. Éstas se ejemplifican para trabajar actividades de prevención de conductas de odio y discriminación hacia las personas LGBTI” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 38), donde el objetivo principal es sensibilizar al grupo clase, especialmente, a las personas que se sienten legitimadas para ejercer prácticas discriminatorias.

En las Producciones Narrativas sobresale un elemento de intervención dentro del centro educativo: la presencia del lenguaje homofóbico y transfóbico en la cotidianidad de los centros educativos y la forma de intervención respecto a su emergencia (Arango-Restrepo, 2015; Carrer, 2018):

El lenguaje homofóbico está presente en todos los sitios, arraigado, da igual que la intención sea hacer daño o no con el insulto, es fácil salir a los pasillos y escuchar la palabra maricón por parte del alumnado [...] y tanto que es una base para la discriminación, refuerza la negatividad que pueden tener los chavales sobre la homosexualidad, se tiene que intervenir siempre, este tipo de insultos son una base que puede conducir al bullying homofóbico, el insulto, y más si no se actúa, normaliza estas maneras de hacer y dirigirse a la gente, es secundario la intencionalidad de la persona que insulta. (Josefina, Profesora, 2016).

La enunciación de la profesora refuerza el dispositivo, los insultos homofóbicos tienen una carga simbólica en sí mismas, un daño inherente que hace que la palabra tenga más fuerza. La intervención pasa por la prohibición del uso de estas palabras. Si eliminas el uso, eliminas el insulto. De todas formas, las PN resaltan tensiones entre participantes en relación con la utilización y expresión del lenguaje homofóbico y transfóbico. Encontramos dos posiciones diferenciadas:

Por un lado, el lenguaje homofóbico sirve de base, de retroalimentación a los aspectos afectivos (“negatividad”) y comportamentales, (“acoso”) del acoso escolar por OSIEG. La profesora añade un elemento interesante que es la pasividad hacia la presencia y normalización de lenguaje LGTBfóbico y la permisibilidad no consecencial exenta de reprobación ante la intencionalidad iterativa del insulto, que conduce a una normalización de los actos verbales discriminatorios (Borrillo, 2001; Pichardo et al., 2015).

En cambio, la alumna, enuncia una posición diferente:

[...] a mí que una amiga me diga por ejemplo bollera en un tono cariñoso es aceptable, entre nosotras utilizamos este lenguaje de forma amistosa y afectiva, es más, la mayoría de los insultos que escucho en la escuela son con esta intencionalidad (expresión de afecto) [...] conozco a mucha gente que se identifica como maricón o bollera, porque son lo que son y están orgullosos de serlo, nadie se tiene que esconder. (Marta, Alumna, 2016).

En algunos contextos, utilizar este lenguaje puede entenderse como “camaradería” y muestra de afecto. La alumna resignifica el insulto, eliminando los atributos peyorativos y negativos y transformándolo en orgullo (Gould, 2009; Trujillo, 2015). La apropiación del insulto es una estrategia de cuestionamiento, una salida a dicha norma heterosexual en el lenguaje a la vez que genera una tensión en el propio dispositivo de acoso escolar por OSIEG, ya que tiene como objetivo la no presencia de lenguaje homofóbico en el espacio educativo.

En las narrativas, aparece la problematización de la presencia de este tipo de lenguaje en relación con las categorías e identidades sexuales no normativas:

No hay insultos asociados a la heterosexualidad, hay que preguntarse por qué, en cambio te podría decir sinónimos y sinónimos que puedes escuchar fácilmente para referirse a un gay o a una lesbiana en tono despectivo, y se utiliza en el día a día. (Elena, representante AMPA, 2016).

Las agentes educativas adultas niegan el discurso de la alumna. El dispositivo actúa omitiendo el relato de las transformaciones que la afectan (Carrer, 2018). La responsabilidad de la educación recae en las personas adultas (Vergara et al., 2015) y niegan otras formas de entender el insulto, como un uso relacional de apropiación orgullosa de la identidad sexual.

El dispositivo incide en un campo compuesto por una heterogeneidad de factores que hacen visible la presencia continuada de lenguaje homofóbico en el espacio educativo y que según las comprensiones de las agentes educativas (excepto la de la alumna) se relacionan con una problemática urgente a intervenir. Las personas adultas construyen su responsabilidad mediante la intervención frente al lenguaje homofóbico omnipresente en estos espacios. Las narrativas indican que el dispositivo convierte cualquier insulto referido a la orientación sexual

o identidad de género como un síntoma de peligro a tratar, dando el papel de intervención a las personas adultas sin tener en cuenta la forma de entender la vida de la posible persona intervenida, en este caso la alumna que se identifica como lesbiana.

Finalmente, las acciones de intervención dirigidas a la atención son basadas en la gestión positiva del conflicto y a establecer unas medidas tanto de carácter punitivo como pedagógico de diferente intensidad.

El protocolo específico que abordamos recoge medidas educativas dentro del punto “Otras medidas” en el apartado de actuaciones con el alumnado agresor y otros alumnos seguidores, donde la intervención se centra en introducir en el Proyecto de Convivencia el “desarrollo de las habilidades sociales y trabajar en la empatía”, “proponer técnicas cognitivas de autocontrol y gestión de las emociones” o “ayudarlo a establecer vínculos con otros compañeros de manera que se siente parte del grupo, asumir las responsabilidades que le corresponden y facilite que otro formen parte del grupo” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 92).

Este fragmento del protocolo destaca la implementación de medidas educativas dirigidas al alumnado agresor y a aquellos que lo siguen. El proponer técnicas cognitivas de “autocontrol y gestión de las emociones” refleja que la intervención gubernamental en la línea de fuerza preventiva apunta a la modificación de procesos mentales y emocionales del alumnado potencialmente agresor, lo que refleja la intervención gubernamental en la interioridad y subjetividad individual del alumnado para que regulen sus comportamientos hacia el horizonte deseable de la no-discriminación. Las medidas reflejan una estrategia gubernamental para regular y controlar las conductas en el ámbito escolar sobre el acoso escolar por OSIEG. La estrategia de intervención pasa por la gestión emocional y de habilidades sociales, fomentando la empatía entre los iguales, ya que, según el modelo aplicado, el fomento de promover conductas prosociales y el reconocimiento de la importancia de la construcción de relaciones positivas entre el alumnado sugiere la eliminación de las acciones discriminatorias.

El dispositivo de acoso escolar implementa estrategias basadas en la promoción de valores y normas de convivencia como un medio para regular y controlar las interacciones entre el alumnado y el profesorado con el objetivo de crear un clima favorable de relaciones positivas, se intenta influir en las prácticas y actitudes del profesorado (encargado de la gestión emocional) y de la dinámica del aula, siendo receptivos a las necesidades y la diversidad del alumnado. El dispositivo busca fomentar comportamientos deseables y respetuosos en el aula hacia todas las personas. Esto refleja un intento de moldear las subjetividades del



alumnado y fomentar la internalización de ciertos valores éticos y sociales como veremos más adelante en la dimensión ético-política del dispositivo.

La intervención de sancionar comportamientos negativos, como puede ser un insulto, menosprecio, burlas, aislamiento, entre otras, forma parte del dispositivo escolar, pero amplía la mirada para proporcionar al alumnado herramientas y recursos para relacionarse de forma constructiva. Esto refleja un intento de modelar las prácticas y subjetividades del alumnado hacia formas de interacción social más deseables desde la perspectiva de la institución educativa. Siguiendo las líneas de fuerza de Deleuze, las medidas sancionadoras toman el camino de corregir los comportamientos que no son deseables en el espacio educativo.

Así mismo, el protocolo del Departamento de Educación recoge que “castigar los chicos y las chicas que hacen daño a los otros es una posibilidad, pero no la única. Lo más importante es ayudarlos a encontrar maneras positivas de relacionarse para mejorar la convivencia” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.59). El fragmento sugiere una estrategia de intervención que busca influir en las relaciones y comportamientos del alumnado. Si bien el castigo es una opción viable como método de regulación de comportamiento en la escuela, es una medida disuasoria que debe ir acompañada de acciones “ayuden a encontrar maneras positivas de relacionarse”. La mejora de la convivencia implica una preocupación por la armonía y la coexistencia pacífica entre el alumnado, así como (de nuevo) la gestión afectiva de los conflictos.

Por lo tanto, parece que no solamente, nos enmarcamos en la corrección del comportamiento indeseable, el dispositivo de acoso escolar trata de promover una diversidad de relaciones y prácticas que permitan la emergencia de formas de convivencia más fluidas. Por ejemplo, el protocolo recoge el Decreto 102/2010, de autonomía de los centros educativos (DOGC, Nº 5686, 2010), y establece que las medidas correctoras y sancionadoras se “deben inscribir en el marco de la acción educativa y tiene por finalidad contribuir a la mejora del proceso educativo” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 75). Así mismo, al aplicar este tipo de medidas, se debe incorporar alguna actividad de utilidad social para el centro educativo. Esta dimensión refleja la preocupación del gobierno por garantizar la seguridad y protección del alumnado LGBTI+ en los centros educativos. Estas medidas sugieren una práctica gubernamental para regular el comportamiento de los individuos a través de la imposición de sanciones legales o disciplinarias en caso de infracciones.

En resumen, las líneas de fuerza se concentran en el centro educativo, encargado de implementar la “acción gubernamental a distancia” y el profesorado, encargado de adquirir las capacidades para “ver”, “escuchar” y “actuar” ante el acoso escolar por OSIEG. El centro

escolar constituye un lugar paradigmático en el desarrollo de prácticas disciplinares de constitución de subjetividad a través de formas de vigilancia, refuerzo de los comportamientos normativos y sanción y regulación de los comportamientos indeseables (Piro, 2008); un espacio biopolítico de normalización que define las prácticas aceptables e inaceptables, dibujando distintas trayectorias vitales para los sujetos que disciplina y regula (Ruglis, 2011). Un espacio que define los cuerpos que deben ser protegidos a través de la intervención adulta y aquellos que constituyen un peligro potencial (Talburt, 2004).

### Líneas de subjetivación: construyendo sujetos para la gestión del acoso escolar por OSIEG

Las líneas de subjetivación son referidas a la formación y transformación de la subjetividad a lo largo del tiempo en un espacio determinado. Se trata de un proceso dinámico en el cual las personas se constituyen a sí mismas a través de experiencias, relaciones y resistencias (Romero y Montenegro, 2018). Es importante recalcar la diferencia entre subjetividad y subjetivación, ya que puede llevar a confusión. Siguiendo nuestro marco analítico de la gubernamentalidad, para Foucault (2008), las relaciones de poder se ejercen mediante las relaciones sociales que piensan y construyen determinados sujetos. Cuando hablamos de subjetividad, nos referimos al sujeto que está conformado y atravesado por dispositivos de poder, pero cuando hablamos de subjetivación, nos referimos a la posibilidad del ejercicio y la práctica sobre sí mismos, subjetivación es dar la forma a nuestra manera de actuar (Moreno, 2008). Al aplicar la línea de subjetivación al análisis de la problemática social del acoso escolar por OSIEG, nos permite examinar cómo las identidades se construyen en el contexto escolar y cuáles son las categorías en las que recae la gestión gubernamental, la construcción de unos “perfiles” marcados por el dispositivo (Carrer y Aljama, 2021).

La conexión entre poder y subjetivación se comprende como un proceso continuo, donde las tecnologías del yo emergen como nueva herramienta de gobierno característica de las sociedades neoliberales (Moreno, 2008). Según Foucault (2008), las tecnologías son prácticas y artefactos diseñados con una racionalidad práctica y un propósito más o menos consciente (Rose, 1996, 2017) destinados a generar formas de existencia. Su efectiva gestión implica la implementación de estrategias basadas en un sistema de cálculo que guía su elección (Castro-Gómez, 2010).

Las líneas de subjetivación están estrechamente ligadas con los campos posibles e imaginables de intervención hacia la problemática del acoso, donde la operación de reconocimiento tiene una dimensión cognitiva que implica clasificar, categorizar y atribuir características a individuos o grupos. Las políticas gubernamentales establecidas por la

emergencia del dispositivo de acoso escolar por OSIEG, define la afirmación de diferentes categorías en relación con la diversidad afectiva sexual y de género (gais, lesbianas, personas trans, bisexuales e intersexuales) en un entorno que a menudo impone la normatividad social restrictiva en relación con el género y la sexualidad (Stang, 2019) y que guía la acción gubernamental para prevenir, detectar e intervenir sobre las personas implicadas en la gestión de una situación de acoso escolar por OSIEG.

Introducir las líneas de subjetivación deleuziana al análisis del acoso escolar por OSIEG implica desgranar la formación de categorías y las posibilidades de aprendizaje y transformación (Garcés, 2005) en la gestión del acoso escolar en los contextos educativos (Carrer y Aljama, 2021). La subjetivación, se convierte de esta manera en un marco analítico para entender y abordar las complejidades de las experiencias de las personas que el dispositivo construye y guía en la reproducción de roles, las maneras de ser y estar en el espacio educativo y marca las pautas de actuación tanto a las personas afectadas por el acoso, como al resto de agentes de la comunidad educativa que deben gestionar la discriminación, con la intención y el deber de promover un entorno escolar más inclusivo y respetuoso.

La construcción y conformación de estos roles, pautas e identidades de los diferentes agentes de la comunidad educativa que deben gestionar (actuar) una situación de acoso es fruto del resultado de las interacciones que llevan a cabo los diferentes agentes de una comunidad educativa (las líneas de fuerza) para conseguir que las escuelas y los institutos sean espacios libres de violencia. Las experiencias de gestión del acoso escolar por OSIEG afectan al proceso de aprendizaje e influye en la transformación de las subjetividades en juego en los espacios educativos (Sánchez-Gutiérrez, 2013). El dispositivo gubernamental convierte las experiencias de gestión del acoso en catalizadores para el desarrollo de una política gubernamental para la prevención, detección e intervención de la discriminación encaminada a una convivencia igualitaria entre todas las personas, independientemente de su orientación sexual, identidad y/o expresión de género.

Desde el marco de la gubernamentalidad, analizamos la cristalización de las políticas educativas para hacer frente el acoso escolar por OSIEG bajo los siguientes elementos a) el dispositivo como reproductor de categorías identitarias; b) el dispositivo como figura reificadora de la diversidad afectiva sexual y de género y c) el dispositivo como generador de roles y perfiles en la gestión de situaciones de acoso escolar por OSIEG.

Con ello, pretendemos mostrar cómo la línea de subjetivación del dispositivo despliega unas tecnologías de gubernamentalidad basadas en la actuación frente el acoso escolar y los

efectos derivados de la manera de pensar e intervenir los contextos escolares bajo la premisa principal de la creación de un sujeto “no discriminador”, considerando la presencia de actos discriminatorios como una conducta abyecta/desviada del objetivo principal del dispositivo de acoso escolar: eliminar el acoso escolar por motivos de OSIEG. Veremos cómo los discursos jurídicos y la cristalización protocolarizada para la gestión de las situaciones discriminatorias, no solamente tiene la función de “reorientar” al profesorado, alumnado y a sus familias, sino también inocular nuevas formas de conducta y de comportamiento, es decir, generar nuevas formas de subjetivación (Apablaza, 2017) que construyan unas nuevas formas de vincularse en el centro educativo en relación con la diversidad afectiva sexual y de género (Carrer y Aljama, 2021).

### El dispositivo como reproductor de categorías identitarias

La sociedad utiliza categorías diariamente para clasificar la población en diferentes grupos y/o colectivos (Ballester-Arnal, 2020). El debate sobre la pertenencia del uso de categorías identitarias, como puede ser el acrónimo LGTBI, se da en diferentes espacios activistas y académicos y propicia un espacio de reflexión sobre posibles efectos de poder que se desprenden de las praxis profesionales y de las intervenciones sociales, para gestionar a ciertos colectivos, como puede ser el colectivo LGTBI en diferentes ámbitos, como en la educación (Carrer y Aljama, 2021).

Las líneas de fuerza permiten la expresión de la diversidad y constituyen las líneas de subjetivación. Tal como señala en la Comisión de Igualdad, Catalina Pallàs, la expresidenta de la asociación Familias LGBTI:

No confiamos en la normalización desde hacer como que no pasa nada, que todo es normal, creando un silencio que invisibiliza y que finalmente niega la existencia de otras maneras de querer, tan posibles y tan reales como la que se dibuja como normativa. Se trata de introducir y abrir un abanico sin miedo. Queremos escuelas seguras para nuestros infantes. (DSPC, Serie C - Nº 323, p. 5).

La metáfora utilizada del “abanico”, en términos de subjetivación en los espacios educativos sugiere la necesidad de diversificar las expresiones subjetivas en relación con las orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género en contraposición a la normalización y la homogeneización. El “abanico” simboliza las diferentes experiencias y formas de ser que abarcan una gama amplia y diversa, en lugar de limitarse a una única norma o categoría predefinida, se busca reconocer y afirmar la multiplicidad de subjetividades presentes en el entorno educativo. Por ende, define la amplitud en la expresión de deseos, afectos y formas de querer y relacionarse, buscando romper con las restricciones impuestas

por la norma imperante cisheterosexual. Podríamos decir que, usando la metáfora del abanico que sugiere el fragmento, las líneas de fuerza anteriormente analizadas permiten la apertura de un “abanico multicolor”. El dispositivo gubernamental del acoso escolar por OSIEG, busca contrarrestar las fuerzas que tiendan a normalizar y homogeneizar las identidades y experiencias, permitiendo así que florezcan las múltiples expresiones subjetivas de las personas en las escuelas e institutos. Así lo muestra uno de los participantes de las Producciones Narrativas:

Desde el centro, lo tenemos muy claro, todas las personas deben mostrarse, las personas LGBTI están en los centros educativos, y debe ser un espacio seguro para ellos. Y nosotros (se refiere al equipo de dirección y profesorado) debemos velar por que puedan sentirse bien, expresarse sin miedo. (Héctor, Profesor, 2019).

Desde la perspectiva de la gubernamentalidad, la referencia al “abanico” puede entenderse en relación con la gestión del poder y la formación de sujetos en ese contexto específico (García y Morales, 2024). La gubernamentalidad busca gestionar conductas para permitir la expresión de todas las identidades y orientaciones sexuales sin discriminación, en lugar de imponer normas homogéneas. Esto implica la coordinación de agentes educativos y familiares para fomentar la convivencia en diversidad y prevenir el acoso escolar por OSIEG, rechazando prácticas que refuercen la normatividad exclusiva.

Ahora bien, este abanico, sin embargo, queda limitado por los colores definidos por el protocolo de prevención, detección e intervención de la Generalitat que define y constituye unas posiciones de sujeto específicas. En diversas comparecencias de las comisiones de igualdad del Parlamento de Catalunya y el mismo texto publicado de la ley 11/2014, se explicita que las políticas deben ir dirigidas hacia lo que se aglutina bajo las letras del colectivo LGBTI. De hecho, el preámbulo de la ley recoge:

El objetivo de la presente ley es desarrollar y garantizar los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales (LGBTI) y evitar a estas personas situaciones de discriminación y violencia, para asegurar que en Catalunya se pueda vivir la diversidad sexual y afectiva en plena libertad. (DOGC N° 6730, p. 4).

La definición categorial está estrechamente relacionada con la discriminación por OSIEG. El protocolo de la Generalitat recoge en sus primeras páginas en diversas ocasiones que el texto está elaborado por mandato de la Ley 11/2014, “texto legal que tiene el objetivo de garantizar los derechos de las personas LGBTI, erradicar las situaciones de discriminación y violencia” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 13).

Las acciones recogidas en el protocolo sugieren que el acoso escolar por OSIEG, va dirigido principalmente a las personas que se identifican como LGBTI. Así se recoge en el apartado

“10 puntos para conocer mejor el tipo de acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad de género y expresión de género” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 16). Este mismo apartado ilustra:

[...] Este tipo de acoso ocasiona daños morales, físicos, psíquicos y materiales a la persona discriminada, y un efecto negativo en la sociedad, que se divide y fragmenta. Además, estos tipos de conductas ayudan a perpetuar los prejuicios y las desigualdades existentes.

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG asume teóricamente la perspectiva de la no discriminación (Navarro et al., 2012), basada en la lucha por el reconocimiento social (Giménez, 2003) de determinados colectivos, como puede ser el colectivo LGBTI. Así es recogido en el Preámbulo de la Ley 11/2014 (DOGG 6730, p. 4):

La Ley recoge la demanda histórica del rico tejido asociativo que ha liderado durante décadas la reivindicación de los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales, que han alcanzado en los últimos años un reconocimiento social y político que les había sido negado, pero que todavía sigue lejos de la plena normalización.

La frase “todavía sigue lejos de la plena normalización” hace referencia que esta reivindicación de derechos, frecuentemente, son vulnerados, y que, por lo tanto, sigue habiendo discriminación al colectivo LGBTI y por ende, es necesaria la regulación legislativa para garantizarlos. Consideramos crucial para comprender plenamente los fenómenos de discriminación, reconocer que su locus principal son las relaciones entre grupos en desigualdad y opuestos en el espacio social (Barrère y Morondo, 2011). Esto implica que las actitudes discriminatorias surgen dentro de un contexto de desequilibrio de poder (Butler, 1990; Giménez, 2003). Por lo tanto, estas actitudes operan de manera unilateral y de arriba hacia abajo, siendo ejercidas por los grupos dominantes hacia los dominados. Por ejemplo, son los patrones sexistas quienes segregan ocupacionalmente a las mujeres, no al revés; o son los patrones racistas quienes discriminan a los indígenas, no al revés y son los patrones cisheteronormativos marcados por el sistema sexo-género-deseo quienes segregan a las personas que se identifican como LGBTI o que no siguen los patrones normativos de la sexualidad y el género. Es poco probable que se produzcan actitudes discriminatorias entre personas heterosexuales, motivadas por esa orientación sexual. En última instancia, estas diferentes formas de discriminación son manifestaciones de la desigualdad social (Barrère y Morondo, 2011), explícitas en la normativa vigente (DOGC N° 6730, p.5):

La evolución en materia de derechos para las personas LGBTI ha venido motivada por el cambio de comprensión social respecto a esta cuestión, si bien este cambio es gradual y desigual [...] se dan indicios suficientemente claros de que la discriminación

por motivo de orientación sexual, identidad de género o expresión de género sigue produciéndose.

¿Pero qué significa reconocer? El dispositivo parte desde una pretensión de que hay que abordar la discriminación por motivos de OSIEG, pero su asunción es identitaria sobre las políticas que reciben los diferentes agentes de la comunidad educativa dependiendo de su definición categorial relevante en las situaciones de acoso escolar (Carrer y Aljama, 2021). Este proceso de reconocimiento se alinea con la actividad diaria de la denominación, que consiste en situar a las personas dentro de categorías socialmente definidas basadas en "señales" que un observador puede interpretar si comparte la misma tradición y cultura que aquellos que están siendo reconocidos (Giménez, 2003). En el caso que nos ocupa, estas "señales", están relacionadas con conceptos que ha trabajado extensamente la psicología social, como los estereotipos, los prejuicios o los estigmas dirigidos hacia las personas LGBTI+. Para ilustrar este argumento, veamos el siguiente fragmento:

Las conductas de odio y discriminación de personas o grupos consisten a marginar o excluir otras personas a causa de prejuicios, es decir, creencias o valoraciones apresuradas, sin cimientos ni certezas, a menudo sin conocer estas personas, y que influyen y condicionan los puntos de vista y las maneras de actuar. Los prejuicios hacia una minoría pueden generar conductas que empiezan con la burla, la crítica y el discurso del odio. Los prejuicios pueden llevar inicialmente a la exclusión indirecta (si no hay obligación de tener relación, se evita el contacto), y, más adelante, al aislamiento y la discriminación. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. p. 6).

Todo y que el dispositivo de acoso escolar asume que la problemática de acoso escolar por OSIEG, tiene sus raíces en un sistema desigual de entramado de poder en relación con la regulación de la sexualidad y el género (Carrer, 2018; Generelo y Pichardo, 2005; Parra, 2021), las soluciones propuestas están dirigidas principalmente a los individuos y no al mencionado sistema de jerarquización social. El uso de categorías sociales centradas en la identidad puede generar efectos de esencialización (Romero y Montenegro, 2018), es decir, definen personas o colectivos, siguiendo una lógica que es 1) inmutable y perdurable en el tiempo y en los diferentes contextos de intervención; 2) homogeneizadora de rasgos y características, y 3) normalizadora, puesto que regula las corporalidades, identidades y prácticas de los sujetos de intervención producidos. En el campo estudiado, podemos incurrir en considerar a todas las personas LGBTI+ iguales en el contexto educativo, el riesgo de establecer una "pócima" o solución "universal" para erradicar el acoso escolar y conllevar unas prácticas de control y vigilancia de los deseos, identidades y expresiones bajo la lupa de la intervención gubernamental (Carrer y Aljama, 2021; Romero y Montenegro, 2018), legitimada por todo un aparato jurídico, social y político en la regulación de las situaciones de acoso escolar por OSIEG. Además, la construcción identitaria dibuja unos límites que

producen mecanismos de exclusión, para rechazar aquellas experiencias que no pueden ser leídas bajo las lentes de la categoría social, cosa que vulnera el derecho de disfrutar de una ciudadanía plena en relación con el resto de las experiencias (Gandarias et al., 2019).

Los centros educativos de Catalunya tienen a su disposición el protocolo para prevenir, detectar, intervenir el acoso escolar dirigido a las personas LGBTI+, delimitando la recepción de la violencia por OSIEG principalmente a la categoría identitaria LGBTI+. En él, definen el acoso escolar por de la siguiente manera:

La conducta de odio y discriminación es una actitud que se basa en prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas en relación con la pertenencia grupal (como es el caso del acoso a las personas LGBTI) y no a los rasgos específicos del individuo. Cuando estas conductas se producen de forma intencionada y reiterada en el tiempo, hablamos de acoso. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p.16).

El mismo título del protocolo establece que el sujeto de intervención tiene que identificarse bajo el acrónimo LGBTI, excluyendo de esta atención a personas que no se identifican, bien porque no encajan o no son pensadas por la definición categorial, y situaciones que pueden ser desiguales o resultar discriminatorias, como, por ejemplo, un chico con una expresión de género afeminada que se identifica como heterosexual (Carrer, 2018).

Tanto la práctica educativa como la intervención social están bajo el control del dispositivo gubernamental que, mediante la categorización y la idoneidad de ciertas subjetividades, establece quién pertenece o no a cierto colectivo y, por lo tanto, a quien se incluye o no en un programa o proyecto educativo, o quien está sujeto a la aplicación de determinados protocolos (Carrer y Aljama, 2021). El etiquetado categorial define a la persona, se identifique o no con la categoría y/o con el resto de las personas adscritas a la categoría, debido a que acostumbran a ser conceptos rígidos, dicotómicos, estándares (Romero y Montenegro, 2018). Además, sitúa a la persona en una posición de vulnerabilidad y/o necesidad social que lo aleja de aquellas personas con quienes no comparte la etiqueta ("hashtag"), produciéndose un distanciamiento entre los que se sitúan dentro y fuera de la norma social (Gandarias et al, 2019).

Bajo la lógica de dispositivo, el saber experto interviene sobre las personas que, para acceder a un determinado programa o proyecto, deben de cumplir ciertos requisitos. Además de tener que categorizarse en un colectivo, la gestión gubernamental se define también a través de categorías pensadas de forma binaria y dicotómica (como, por ejemplo, LGBTI/cishetero; masculino/femenino; agresor-víctima; infante-adulto), que acaban produciendo subjetividad, y afectando a la identificación personal. Esto, debido a que la identidad es producto de una



acción social mediante la cual nos denominan, definen y categorizan de una manera, situándonos o no en un determinado colectivo (Íñiguez, 2001).

El dispositivo está inserto en una sociedad heteronormativa y en la propia comunidad educativa, aun siendo críticas con la problemática social, aparecen enunciaciones que reproducen las normas binarias y dicotómicas en términos de género y de sexualidad. Analicemos el siguiente fragmento: “y el hombre tiene que ser hombre, es lo que le pasaba a este chico, le gustaba el maquillaje y los otros chicos no lo entendían, te dirán que sí, pero está claro que no” (Josefina, Profesora, 2016).

El género se configura como un dispositivo de poder establecido a través de los términos de discursos culturales hegemónicos que lo han definido de manera binaria y dicotómica y elaborando restricciones enmarcadas en un lenguaje de racionalidad universal, desde las que se han definido las formas imaginables del género. Aludiendo a la cita, “un hombre tiene que ser hombre” y no le puede gustar el maquillaje, porque eso es pensable culturalmente para una mujer. Las categorías vienen dadas con una carga de contenido previo a unas cualidades específicas asociadas a la correspondencia entre el sexo biológico y la performatividad de género permite ser inteligible culturalmente (Butler, 2002).

Otro ejemplo encontrado en las narrativas es la división excluyente de masculinidad/feminidad asociada al género. Para las agentes educativas es un elemento a tener en cuenta por el riesgo a sufrir acoso escolar por OSIEG. Veamos el siguiente fragmento:

La homosexualidad es ser menos hombre, obviamente quien muestre ser afeminado tendrá más riesgo de recibir *bullying*, pero estos (los chicos) también se meterán con las chicas que muestren ser masculinas, porque todavía no está bien visto [haciendo referencia a las personas homofóbicas]. (Katia, Directora, 2016)

Hay una oposición entre “hombre” y “homosexual” (afeminado), indicando la legitimidad de ejercer violencia a quien rompa la norma de género, porque lo “normal” es que el hombre se muestre como un hombre, es decir, bajo ciertas representaciones de lo que significa la masculinidad (Bonino, 2003). De la misma manera, se establece una oposición entre “mujer” y “homosexual” (masculina), porque lo “normal” en una mujer es que se muestre como una mujer, es decir, bajo ciertas representaciones de lo que significa la feminidad. La asociación se puede hacer de forma directa, sabiendo que la orientación sexual (homosexual) y la expresión de género (afeminado o masculina) son dimensiones diferentes del sistema sexo-género.

Otro elemento destacado en las PN es la atribución de la estética y de actitudes asociadas a la masculinidad/feminidad en la expresión de género:

Pienso que era gay, pero nunca me lo llegó a decir, le gustaba la ropa de chica, aunque nunca se llegó a vestir como tal, llevaba un cabello largo, muy bonito, cuidado, llevaba unas mallas [...] yo siempre pensaba que tenía una sensibilidad diferente que los otros chicos. (Josefina, Profesora, 2016)

Se enuncia la reproducción del discurso binario masculino/femenino atribuyendo la feminidad y la sensibilidad al ser gay. La atribución asociada culturalmente al género femenino rompe las normas del género, un “hombre de verdad” no puede gustarle o llevar ropa de mujer o no puede ser o mostrarse sensible porque si no será entendido por los demás como gay. Esto, además, afecta a los heterosexuales femeninos, pudiendo ser discriminados por una expresión de género distinta a la esperada (Bonino, 2003).

Se enuncian las maneras en la que se construye lo masculino y femenino como diferente, esta manera de entender el género y su expresión refuerza los binomios que subyacen a la discriminación ejercida en situaciones de acoso escolar por OSIEG. Las comprensiones que declaran las agentes educativas sobre el fenómeno se asientan sobre la base de comprender la “desviación” de las normas de género y del deseo sexual como algo fijo y esencial.

Como plantean Martxueta y Etxebarría (2014), los estereotipos y prejuicios afectan a todas las personas, también en las personas que se identifican como LGBTI+, produciéndose prejuicios y discriminaciones dentro del mismo colectivo, mostrando también la discriminación que puede producirse dentro del propio colectivo LGBTI+. Nadie escapa de los discursos discriminatorios de los que la sociedad está impregnada y que están arraigados, reproduciendo prejuicios entre los diferentes grupos, cayendo en los estereotipos y roles hegemónicos de masculinidad y feminidad. Veamos el siguiente ejemplo: “y mi amigo gay [...] tiene amigos gais que se “meten” con él porque lleva bolso a la escuela, o porque es una *locaza*, y a veces esto molesta, a mí personalmente me da igual” (Marta, Alumna, 2016).

Vemos como personas LGBTI+ pueden reproducir el sistema sexo-género. En este caso, e indistintamente de la orientación sexual, otros gais se meten con el amigo de la alumna, donde el castigo viene dado por el incumplimiento de la expresión de género esperada impuesta por la normatividad del género, refiriéndose a él como “una locaza”, por tanto, el dispositivo no sólo está relacionado con la regulación de efectos, discursos y prácticas de personas que encarnan la normatividad en términos de sexualidad, sino que la articulación de la discriminación está vinculada a la conformación de normas dominantes, fundamentalmente las normas de género (Platero, 2010). La finalidad del dispositivo es regular dichas normatividades, también impuestas y presentes en el colectivo LGBTI+, siendo principal operar en contra de la opresión que puede ejercer el sistema sexo-género heteronormativo y

las formas de pensamiento binarias generizadas que pueden encontrarse en los espacios educativos.

En resumen, el dispositivo de prevención de acoso escolar por OSIEG busca reconocer y combatir la discriminación en los espacios educativos a través de un enfoque identitario que puede generar tensiones. Al centrarse en categorías sociales específicas, como las orientaciones sexuales e identidades de género “LGBTI+”, corre el riesgo de esencializar y homogeneizar experiencias diversas, ignorando la multiplicidad de subjetividades fuera de estas categorías. Esto puede limitar la capacidad de abordar el problema de fondo, el sistema jerárquico y desigual en la regulación de la sexualidad y el género. Si bien el “abanico” simboliza la diversidad existente de las disidencias sexuales y de género, el protocolo en cuestión reduce su amplitud al definir sujetos de intervención según normativas específicas, lo que puede reforzar prácticas de control, vigilancia y exclusión. Para avanzar hacia una verdadera convivencia en diversidad, sería necesario trascender enfoques rígidos y reconocer todas las formas de expresión y vivencia, promoviendo una ciudadanía plena que abarque más allá de las etiquetas identitarias.

### El dispositivo como figura reificadora de la diversidad afectiva sexual y de género

En el contexto actual, las escuelas se ven compelidas a asumir nuevas responsabilidades que van más allá del mero aprendizaje académico del alumnado, incluyendo la atención a sus necesidades socioemocionales (Carrasco y Yuing, 2014). Esto requiere la integración de enfoques psicosociales en los procesos educativos para abordar diversas problemáticas que afectan a la comunidad educativa, como es la presencia de situaciones de acoso escolar por OSIEG. En efecto, bajo el alero de la Ley 11/2014, los contextos educativos no solamente deben cumplir con resultados estrictamente académicos o curriculares, sino que el cumplimiento de metas debe exceder los aprendizajes formales específicos, poniendo énfasis en el despliegue de determinados valores. El artículo 6 de la ley recoge los principios orientadores de la actuación de los poderes públicos (entre ellos, las escuelas, institutos y universidades), en relación con las personas LGBTI+, entre ellos podemos destacar: “proteger la integridad, la dignidad y la libertad de todas las personas, de acuerdo con los derechos fundamentales y los derechos humanos universales” o “atender a la diversidad de situaciones de discriminación en que se pueden encontrar las personas LGBTI+, teniendo en cuenta las interacciones de la homosexualidad, la bisexualidad, la transidentidad y la intersexualidad con cualquier otra circunstancia personal o social que pueda ser causa de discriminación” (DOGC N° 6730, p. 8) o algunos de los puntos del artículo 12 de la ley, referida al sector de intervención educativo (DOGC N° 6730, p. 10):

El respeto a la diversidad en lo relativo a la orientación sexual, la identidad de género o la expresión de género y a los principios de la presente ley debe ser efectivo en todo el sistema educativo, en los centros y entidades de formación, en la educación de adultos, en la formación de madres y padres, en las actividades deportivas escolares y en las actividades de tiempo libre infantil y juvenil.

Por lo tanto, vemos como el dispositivo gubernamental establece unas acciones ligadas al comportamiento de los diferentes agentes que componen la comunidad educativa, relacionada con temáticas de convivencia, dinámicas familiares y de la protección de la infancia y/o adolescencia. La escuela, en su nuevo papel y en consonancia con las políticas de diversidad e inclusión (Gallego-Jiménez et al., 2021), adopta y genera una serie de herramientas que combinan lógicas disciplinarias y de control a distancia (Rose, 1996, 2017). Veamos el siguiente fragmento del protocolo elaborado por la Generalitat de Catalunya: “El abordaje de la diversidad se tiene que hacer con curiosidad<sup>49</sup> y respeto, sin etiquetajes ni exclusión a los que son diferentes, para así contribuir a valorarla como una riqueza” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 96).

Los fragmentos sugieren que el sujeto intervenido es el “diverso”, que como ya hemos visto, se aglutina bajo el paraguas identitario de persona LGBTI+. La acción gubernamental promueve una actitud de cuidado y respeto hacia la diversidad, lo cual puede ser entendido como una estrategia de gobierno para promover la inclusión y la cohesión social (Gallego-Jiménez et al., 2021). El fragmento aborda la especificación a “no etiquetar” al “diferente”, cuando el mismo título del protocolo elaborado por la Generalitat tiene un carácter identitario, ya que va dirigido a hacer frente al acoso escolar a las personas LGBTI+. Parece ser que el término “diversidad”, es decir, las personas que se identifican como LGBTI+, equivale a una especie de correlación de diverso/LGBTI+, que es igual a riqueza, y que delante de esta riqueza, entendida como elemento valorativo positivo, no es aceptable atacar, discriminar o aislar, lo que interpretamos como un intento del dispositivo de regular las actitudes y comportamiento hacia la aceptación de “lo diverso”.

En las narrativas de las participantes cuyo trabajo está inserto en los espacios de la comunidad educativa, también encontramos esta distinción:

La homofobia es la intolerancia a que el amor se exprese indistintamente del sexo al que vaya dirigido. Es odio a lo distinto, por el hecho de que el amor sea expresado de manera diferente y el bullying homofóbico está relacionado con algo más personal,

---

<sup>49</sup> El término curiosidad está traducido del texto original donde se habla de curiositat. Presuponemos que se trata de un error y que la autoría quería referirse al término “curositat” que traducido al castellano querría decir de forma cuidadosa.

con los ataques personales hacia otro diferente, tiene que haber una relación entre las personas. (Elena, representante AMPA, 2016)

El fragmento instala dos posiciones de sujeto, observamos como el acoso escolar por OSIEG está dirigido hacia “otro diferente/ a lo distinto”. Lo diferente está relacionado con una orientación sexual no heterosexual y a una identificación de género no atribuida a características biológicas.

La metáfora del abanico multicolor mencionada anteriormente excluye, curiosamente, la identidad dominante: la categoría “*diversidad sexual*” señala a las personas LGBTI+ mientras que las personas cisheterosexuales no serían “diversas” (Mogrovejo Aquise, 2008). Podría argumentarse que estamos ante una forma de “*multiculturalismo sexual*” (Díaz Espinoza, 2018) que conceptualiza la orientación sexual, identidad y/o expresión de género como posibles opciones dentro de un sistema liberal que deja sin cuestionar los fundamentos de la jerarquía heteropatriarcal.

De esta manera, vemos como desde lo heterocentrado, lo heteronormativo se invita a incluir e integrar “lo diferente”, sin asumir las propias diferencias dentro de los grupos heterosexuales (Galaz y Troncoso, 2016). El protocolo de la Generalitat en múltiples ocasiones el deber de incluir la diversidad en los contextos educativos, por ejemplo: “una buena manera de trabajar para la inclusión y el respeto a la diversidad es conocer que hay de verdad en algunas de las afirmaciones que se hace sobre las personas transgénero” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.14) o “hay que dar una respuesta educativa y preventiva basada en el respeto y la aceptación a la diversidad sexual, de género y familiar, de todos los miembros de la comunidad educativa” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.10).

El argumento de la valoración y aceptación de la diversidad lo podemos encontrar implícito en el protocolo, el siguiente fragmento recogido en el apartado de transfobia (nos lo podemos encontrar en el mismo apartado de homofobia), esgrime que la discriminación puede detonar “si en el entorno cercano, el grupo de iguales no acepta la diversidad” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 13). También nos lo encontramos en las Producciones Narrativas:

“Es muy importante aceptar a todas las personas, si no aceptas, lo que pasa es el rechazo y eso puede llevar a discriminación, en cambio, si en la escuela se acepta a las personas LGBTI, si nos aceptan como algo normal, todo es más fácil, porque se ve como lo que es, normal, y no debe haber problemas” (Jordi, Alumno, 2018).

La aceptación de la diversidad pasa por acciones de información, prevención, sensibilización sobre esta diversidad, y como hemos desgranado en las líneas de fuerza, se utiliza el

despliegue de tecnologías psi, para intentar eliminar prejuicios, estereotipos, estigmas alineados con las personas diversas, con las personas que se identifican como LGBTI+. Al fomentar la valoración de la diversidad, se busca crear una población que esté más dispuesta a interactuar de manera inclusiva y respetuosa con aquellos que son percibidos como diferentes, lo que a su vez puede contribuir a la cohesión social y a la reducción de tensiones dentro de la comunidad escolar.

Ahora bien, la acción gubernamental recae a través de la construcción de fronteras meramente identitarias, desde bajo nuestro punto de vista, no es un buen uso de la lógica de la diversidad afectiva sexual y de género como paradigma que se enmarca en una perspectiva teórica que quiere ir más allá del identitarismo que recoge el acrónimo LGTBI+ y ofrecer una mirada global de la sexualidad y del género que interpela el conjunto de la población (Pichardo y Puche, 2019).

La aceptación y la inclusión del alumnado LGBTI+ queda supeditado a una inclusión que viene del sector cisheterosexual - invisibilizándolos como agentes-, ya que el discurso de la inclusión y la aceptación se dirige desde un “igual heterosexual” que es quién debe incluir y aceptar (Galaz y Troncoso, 2016). Así, cuando se apela a la “diversidad sexual”, recurrimos a la otredad (Galaz et al., 2018), son los otros, los que están fuera de la norma, y es el mundo mayoritario heterosexual (Brah, 2011; Carrer, 2018), quien debe comprender esa diferencia.

En la pretensión de incluir la diferencia, se sitúa a lo diverso desde una otredad irreductible (Brah, 2011; Galaz y Troncoso, 2016). Para hacerlo, se establece una operación de diferenciación que se hace a través de mecanismos jerarquizados, en los cuales la figura de la diversidad sexual se entiende como diferente respecto de una supuesta comunidad de iguales (cisheterosexuales), y en relación de asimetría respecto de los miembros del grupo mayoritario (Galaz y Troncoso, 2016; Mogrovejo Aquis, 2008). Se genera de esta manera un proceso de subalternización (Barrère y Morondo, 2011), lo que conlleva que los sujetos sean posicionados en los márgenes del sistema social y que sean conceptualizados y representados desde el discurso de la otredad (Galaz et al., 2018), y desde una posición hegemónica (Romero y Montenegro, 2018).

De esta manera, el dispositivo de acoso escolar por OSIEG, realiza una intervención educativa donde tensiona la visibilidad identitaria de la diversidad sexual, encarnada en el alumnado LGBTI+ y reproduce discursos que consideran al alumnado “diverso”, como sujetos a intervenir para evitar que sean discriminados, limitando sus posibilidades de agencia y amparados por la ley que contribuye a la generación de subjetividades (Corte et al., 2018; Spade, 2011), y que serán sujetos marcados por la intervención gubernamental a través de

políticas públicas que promuevan su normalización. Por tanto, en el intento de incluir, nominativamente se excluye. Por ejemplo, el protocolo categoriza la diversidad en relación con las categorías que establece la Ley 11/2014, es decir, hace referencia a lesbianas, gais, personas trans, bisexuales e intersexuales pero no hay ninguna mención a otras disidencias sexuales y de género, como las personas no binarias, las personas asexuales o pansexuales, etc.

La oposición diversas/no-diversas, en una correlación o símil binario de vulnerables/agresoras, segmenta el espacio educativo y pone el foco en aquellas “personas diversas” que pueden ser repudiadas, toleradas o aceptadas (Maroto, 2006, p. 65), pero que seguirán siendo “las diversas”. La reificación de categorías herméticas ligadas a sistemas binarios y dicotómicos de un orden social dominante crea un nosotros versus ellos, donde la atención/protección solamente está focalizada en estas alteridades que, casualmente, suelen ser las subjetividades marcadas por el discurso progresista de la diversidad y que impiden agrupar esfuerzos para intervenir en los sistemas sociales que subordinan las diferencias. Por tanto, todo y que la categoría puede ser una técnica de visibilidad, también es una técnica sujeta a un poder de control social (Carrer y Aljama, 2021). El dispositivo de acoso escolar por OSIEG, considera la articulación de la “diferencia” y “otredad” situando la diversidad sexual y de género como su traducción gubernamental (Galaz et al., 2018), para poder incidir en políticas de intervención social sobre los sujetos “diversos” en el campo escolar y educativo.

En la distinción que permea el dispositivo de acoso escolar por motivos de OSIG, se dirige a unos sujetos que hay que atender/proteger ante una sociedad heteropatriarcal que los sitúa como víctimas potenciales de recibir discriminación, es decir, las personas LGBTI+/diversas como receptoras de protección y atención, ya que son las potenciales víctimas de recibir alguna práctica discriminatoria (burla, amenaza, rumorología, agresión, aislamiento, etc.), por motivos de su orientación sexual, identidad y/o expresión de género. El dispositivo trata de gestionar subjetividades según lógicas identitarias que dan sentido a la categorización de colectivos que hay que proteger o sobre los cuales hay que intervenir, para que sus vivencias sean merecedoras de ser vividas (Carrer y Aljama, 2021), y en cumplimiento de la ley, sus derechos sean garantizados. El sujeto a proteger viene marcado por el discurso jurídico de la Ley 11/2014, donde en su articulado 27, recoge: “Las administraciones públicas de Catalunya deben garantizar a las personas LGBTI que sufren o se encuentran en riesgo de sufrir cualquier tipo de violencia o discriminación el derecho a recibir de forma inmediata una protección integral, real y efectiva” (DOGC, N° 6730, p.17).

Las acciones para realizar esta protección/atención integral y efectiva, están estrechamente ligadas con los agentes identificados, las políticas LGBTI+ tienen que ser implementadas en gran parte por las administraciones públicas. El protocolo de acoso escolar a personas LGBTI+ es un producto implementado por la administración, pero el “deber” de llevarlo a la práctica recae sobre el personal profesional de la comunidad educativa y que genera determinados roles y perfiles de gestión para abordar las situaciones de acoso escolar por OSIEG en los espacios educativos.

En resumen, el dispositivo de acoso escolar por OSIEG promueve la inclusión y protección de la diversidad sexual en el ámbito educativo, pero lo hace desde una perspectiva que refuerza categorías identitarias fijas y genera una distinción jerárquica entre lo “diverso” (LGBTI+) y lo “normal” (cisheterosexual). Aunque estas intervenciones buscan combatir la discriminación, tienden a subalternizar a las personas LGBTI+, reduciéndolas a objetos de intervención y posicionándolas en la otredad. Este enfoque limita su agencia y perpetúa estructuras jerárquicas que segmentan el espacio educativo. La estrategia de inclusión, al centrarse en lo diverso desde una lógica binaria y dicotómica, no aborda de manera crítica los fundamentos heteronormativos que sostienen las dinámicas de poder y exclusión en el sistema educativo.

### El dispositivo como generador de roles y perfiles en la gestión de situaciones de acoso escolar por OSIEG

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG distribuye y asigna diferentes roles y marca unos “perfiles” en la generación de las subjetividades de los diferentes agentes que componen la comunidad educativa, concretamente de los diferentes agentes que deben intervenir en la gestión de un caso de acoso escolar por OSIEG. El equipo de profesionales de diferente índole que trabajan en los espacios educativos no escapa a la lógica de la categorización identitaria, de forma que en sus grupos de trabajo encontraremos subjetividades marcadas por varias características que pueden dar lugar a situaciones de vulnerabilidad (Carrer y Aljama, 2021). Hemos podido analizar cómo la gestión gubernamental del acoso escolar por OSIEG está articulada bajo el acrónimo LGBTI+ y discursivamente desplegada a través de lo que denominamos “diversidad sexual”, y que dependiendo el rol o posición marcada dentro de la escuela o instituto, es decir, alumnado, profesorado, familias, entre otras, asignará una manera de subjetividad para la gestión de los episodios discriminatorios y también marcará unos procesos de subjetivación distintos para la autorregulación de los comportamientos deseables en los espacios educativos.



En el proceso legislativo de la ley 11/2014 y su implementación protocolizada en el ámbito educativo podemos observar la construcción de determinadas categorías ligadas a los roles de los sujetos desde una reificación identitaria dentro de las relaciones establecidas en una situación de acoso escolar por OSIEG. Esta segmentación promueve una atención asistencial donde ley y protocolo son potenciales productores de subjetivación. La intervención de un caso de acoso escolar por OSIEG incorpora como agentes al alumnado agresor y víctima, el grupo clase, el profesorado (u otros profesionales de la educación) y las familias. Dividimos esta segmentación en dos bloques diferenciados, por un lado, encontramos la construcción de las subjetividades de los infantes y adolescentes y por el otro el de las personas adultas.

En relación con el alumnado afectado por el acoso escolar, se le confiere el estatus de víctima<sup>50</sup>. Esta categoría, junto a su opuesto complementario (victimario), alcanza un lugar central en las políticas públicas contemporáneas relacionadas con los derechos humanos (Guglielmucci, 2017). Es importante reflexionar, por un lado, sobre los usos de la vida cotidiana de las personas identificadas como víctimas, ya sea por adscripción, como es el caso del protocolo de la Generalitat, o por autoadscripción, y, por otro lado, sobre los usos que en el campo político-jurídico en el que, desde las instituciones, en este caso el Parlamento de Catalunya, a través del marco jurídico de la Ley 11/2014 y la Generalitat de Catalunya, a través de la elaboración del protocolo de acoso escolar, se objetivan y resignifican las definiciones utilizadas de la categoría víctima (Guglielmucci, 2017).

La misma Ley 11/2014 utiliza en diversas ocasiones el estatus de víctima para hacer referencia a las personas que reciben violencia por motivos de OSIEG. Por ejemplo: f) “Aplicar un protocolo para tratar íntegra y adecuadamente las víctimas de agresiones por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género” (DOGC N° 6730, p. 13). La categoría víctima se ha instalado en nuestra manera de representar la violencia del mundo para dar sentido a un armazón social, político y económico (Gatti 2011). El dispositivo de acoso escolar establece un reconocimiento del sufrimiento, que funciona como un recurso para reivindicar o acceder a derechos que deben ser garantizados y que han sido vulnerados. El estatuto de víctima pasa por ese reconocimiento de dolor y sufrimiento que se traslada a ser objeto de programas destinados a su atención e intervención para “devolver” los derechos sustraídos (Guglielmucci, 2017; Fassin, 1997, 2001). El dispositivo define su intervención para la posición de víctima en actividades de carácter terapéutico y educativo. Veamos el siguiente ejemplo:

---

<sup>50</sup> Para ver un análisis más profundo sobre la conceptualización y las implicaciones sociales sobre la categoría de víctima ver Guglielmucci (2017).

En cualquier caso, necesitan (personas acosadas) recuperar su autoestima, autoconfianza y mejorar la capacidad de gestión de las relaciones sociales, y esto se puede hacer con actividades de educación emocional y programas de competencia social. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2017: 19).

La intervención diferencia estas dos posiciones de sujeto, víctima/agresora, (aunque no se delimita a este carácter dicotómico) y considera el contexto social potencialmente perjudicial para la convivencia. El mismo protocolo recoge que la persona acosada es el sujeto de protección/atención, necesitando un despliegue de educación emocional para hacer efectiva la protección y la atención. De hecho, el protocolo de prevención, detección e intervención contiene unos apartados denominados guía para trabajar con el alumnado (de primaria o secundaria), donde aborda un listado de consejos sobre el comportamiento de las víctimas, de las personas acosadas (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p.57). Veamos un fragmento de las siguientes guías incorporadas en el protocolo:

Qué puedes hacer si te encuentras en una situación de acoso (general): 1. Mantén la calma. Si ves que te molesta lo pueden repetir para “divertirse”; 2. No respondas de la misma manera. “No tienes nada mejor que hacer”. 3. Utiliza la imaginación. Intenta hablar de manera clara, franca, respetuosa sin sentirte culpable: utiliza respuestas positivas que hayas practicado en clase o en casa; 4. Abandona el lugar: a menudo la mejor solución es alejarse de la situación y buscar ayuda de un adulto. No es cobardía, es actuar con inteligencia.

La intervención gubernamental pasa por la individualización máxima de la persona acosada, parece que esta necesita educación emocional (Bisquerra, 2012; García Retana, 2012) y tener competencia social para resolver la situación de acoso escolar. Esta propuesta de “gestión emocional” no es única en los casos de discriminación por motivos de OSIEG. En los estudios de la discapacidad (Goodley, 2017; McRuer, 2006; Liddiard, 2011; SanMiquel, 2020), también podemos encontrar la noción de discapacitismo afectivo (SanMiquel, 2020), incluye el “trabajo emocional” (Hochschild, 1983), que debe realizar el cuerpo-sujeto discapacitado. Esta noción describe como este es conducido a gestionar sus emociones para responder a las expectativas de la “cultura no discapacitada” (SanMiquel, 2020, p. 12).

Goodley (2017), considera este trabajo emocional una performance, una actuación de espectador discapacitado pasivo, que no debe cuestionar las actitudes discapacitistas (y que pueden llevar a situaciones discriminatorias) por miedo a ser visto como algo problemático. La gestión de la identidad (Guzmán y Platero, 2014), es considerada como una forma de trabajo emocional, que pretende autorregular y guiar los propios afectos, entendiendo los de los demás. Podemos sugerir que el abordaje de gestión emocional se basa en la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y

manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”.

Si lo extrapolamos a la temática del acoso escolar, y así lo muestra el protocolo de la Generalitat, opta porque la víctima tenga competencias en la “gestión emocional” del conflicto, actuando como espectador que no cumple las normas tradicionales que dicta el sistema sexo-género (Westbrook y Schiit, 2014). El proceso de subjetivación de la víctima pasa como señala el fragmento escogido para el análisis, cuatro ejes de competencia emocional interrelacionados: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.

La recomendación de “mantener la calma y no responder de la misma manera”, sugiere una estrategia inclinada hacia el autocontrol de la persona acosada que está recibiendo la discriminación, buscando evitar entrar en un ciclo de violencia. Así mismo, el autocontrol también se refuerza en hacer ver que la práctica discriminatoria no molesta, parece que se busque negar al agresor la gratificación de una respuesta negativa por parte de la víctima, ya que si se da esa molestia, refuerza la diversión del acoso. Además, el autocontrol pasa por una gestión emocional a través del uso de la empatía, un discurso que posiciona a la víctima sin una agencia determinada a ser mero receptor de violencia, ya que cualquier otra respuesta puede agravar la situación, dando cierta legitimidad de las personas agresoras a reforzar la discriminación y “le obliga” a realizar un esfuerzo cognitivo de imaginación para responder con el valor de respeto. El hecho de “utilizar respuestas positivas que hayas practicado en clase o casa” sugiere que la discriminación por motivos de OSIEG es presente en un eje temporal y que la gestión de la víctima pasa por entender a las personas que ejercen el acoso, una especie de empatía y de habilidades sociales a ensayar, como si de un teatro se tratara, para poder responder de forma positiva a la violencia recibida.

Se invita a la víctima a “abandonar el lugar”, dejando que el acosador ocupe el espacio físico todo y que mantenga las conductas discriminatorias y “buscar ayuda”, siendo un cuerpo-sujeto pasivo que debe buscar a una persona adulta para intentar solventar la situación. Este mensaje refuerza que la potencial víctima es la que debe desdibujar el contexto discriminatorio y que su agencia, pasa únicamente por comunicar y trasladar a una persona adulta la situación de acoso de la cual está siendo objeto, sin entrar en una confrontación directa con las personas agresoras, la frase “a menudo alejarse es la mejor solución, y buscar ayuda de un adulto”, ilustra la idea que la subjetividad de la víctima pasa meramente por ser un sujeto pasivo, que está recibiendo la violencia y sin la intervención de un adulto no podrá escapar de la situación, así mismo atribuye la responsabilidad a la persona acosada de tener que trasladar la situación de acoso escolar por OSIEG, para poder empezar a actuar. Con

esta recomendación, el dispositivo de acoso escolar sugiere una retirada de la persona que justamente reifica el cuerpo/identidad marcada a proteger/atender, dejando el espacio público de la escuela o instituto a la parte agresora.

Podemos observar, la tensión que se produce en la subjetividad y en el proceso de subjetivación de la víctima, la agencia la podemos tildar de ambivalente, por un lado, debe autocontrolarse para un manejo positivo de sus emociones y el conflicto derivado de la legitimidad que tienen las personas agresoras a ejercer violencia motivada por la orientación sexual, identidad y/o expresión de género de la víctima, y por el otro, la agencia queda bastante desdibujada, ya que lo único que es esperable por parte de la persona acosada es que comunique su situación a una persona adulta, que a su vez debe gestionar correctamente la situación de acoso escolar.

La agencia “desdibujada” de la persona acosada, donde parece indicar que el objetivo es el traslado de la situación a una persona adulta para su visibilidad y posterior gestión, marca la dirección del dispositivo de acoso escolar adoptando una perspectiva adultocentrista (Carrer, 2018; Gaitán, 2010), concibiendo a infantes, adolescentes y jóvenes desde posiciones de subordinación, las cuales responden a modelos dominantes adultocéntricos (Gaitán, 2010; Vázquez, 2013), que sitúan a las infancias y adolescencias como “menores”, y disminuidas respecto a la adultez, tanto en relación con la producción de sus saberes como a su capacidad de decidir y organizarse frente a sus intereses (Vergara et al., 2015). Fijémonos en el siguiente fragmento que habla sobre la solución:

Salir de esta situación no es siempre fácil, puede ser una buena idea pedir ayuda a algún maestro o a los padres. Aunque no te lo parezca, reconocer que tienes un problema y pedir ayuda no es de cobardes, sino una actitud muy inteligente. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament p. 58).

La subjetivación de la víctima pasa por ser un sujeto pasivo que debe limitarse a gestionar individualmente sus emociones en relación con el acoso recibido, y a la responsabilidad de visibilizarlo a través de la comunicación a una figura adulta (mayormente al profesorado o a la familia), que a priori, deben saber cómo solucionar la situación. Así mismo, vemos como el protocolo interioriza la problemática del acoso hacia la persona afectada. Además de gestionar individualmente sus emociones, la víctima debe pasar por un proceso de problematización donde su orientación sexual, identidad y/o expresión de género es el centro, y la comunicación a una figura adulta, es la única opción viable e inteligente. La interiorización de la OSIEG como problemática, puede comportar riesgos de LGBTIfobia interiorizada (Castellano, 2020; Neman do Nascimento, 2009) y se distancia de una intervención social con un carácter más comunitario.

La gestión emocional no solo incluye aquellas performances que reproducen el sistema cisheteronormativo al posicionar performativamente al sujeto “diverso/LGBTI+” en inferioridad en el espacio educativo, un sujeto que recibe violencia, ya que puede ser entendido como algo vergonzante. Así mismo, esta gestión, está ligada también a aquellas performances dirigidas a subvertir el sistema sexo-género, a las opresiones relegadas por el sexismo y la LGBTIfobia, pues requieren gestionar lo que Donna Reeve denominó “inseguridad existencial” (Reeve, 2012, p.80) derivada de estar posicionada en un estrato inferior por la jerarquización social del género y la sexualidad (Generelo y Pichardo, 2005; Trujillo, 2013).

La gestión emocional y las competencias sociales no son exclusivas de la víctima que reciben la discriminación. En el caso de la persona agresora, el protocolo también establece que necesitan asistencia por parte del centro educativo y que pasa por estrategias de gestión emocional (Bisquerra, 2012; Retana, 2012) siendo la educación emocional útil y necesaria para el trato de las dos posiciones de sujetos. El protocolo despliega la misma metodología de intervención, la misma receta, en relación con la persona agresora, abogando, que también necesita ayuda (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2017, p. 20). Veamos el siguiente fragmento:

A veces, agredimos porque nos sentimos enfadados, heridos o asustados y no sabemos cómo verbalizar nuestros sentimientos, entonces descargamos, sobre otra persona y nos podemos sentir valientes y fuertes por unos momentos, pero eso no soluciona nada, ya que continuamos teniendo el problema. (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament p.66).

Vemos que como en el caso de las víctimas (personas afectadas), se les atribuye una responsabilidad individual, sugiere una reflexión sobre el propio estado emocional y las razones subyacentes de su comportamiento, la introspección personal como estrategia gubernamental para acotar las situaciones de acoso. El dispositivo de acoso señala las conductas o actitudes discriminatorias por OSIEG están relacionadas con sentimientos individuales de enojo, miedo o dolor que no pueden ser canalizados de forma correcta y adecuada, pero no pone el acento en las estructuras sociales que legitiman a las personas agresoras a colocar a las personas agredidas en una situación de vulnerabilidad.

Podemos observar, entonces, como el protocolo entra en contradicción consigo mismo generando una tensión ambivalente, por un lado, adopta el marco conceptual de la asimetría y de una intervención educativa de carácter sistémica (Estévez et al., 2019; Pomares, 2017), huyendo de la visión reduccionista de intervención binomial agresor-víctima:

El acoso entre alumnos no es una cuestión solo de agresor y víctima; es un problema serio que afecta a todo el mundo. Se trata de una violencia social por naturaleza, que

tiene efectos muy negativos en el clima del aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo clase donde tiene lugar. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p.17).

El fragmento respalda la superación dicotómica de intervención, pero, por otro lado, vemos como el protocolo, en la práctica, las formas en relación con estos dos perfiles de intervención pasan mayoritariamente por una estrategia de gestión emocional individual:

Maltratando a los otros no solucionamos nada. Piensa cómo se sienten los compañeros a los cuales agredes o con quienes te pones. Si haces el esfuerzo de ponerse en su piel y pensar cómo te sentirías tú si te pasara esto, verás que estás haciendo muy mal a la persona que estás agrediendo. Es importante intentar ser sincero contigo mismo y admitir que esto que haces no es justo. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament p. 58).

El dispositivo sugiere la promoción de la empatía hacia uno mismo, estrategia que refuerza la individualidad del alumnado y dificulta una visión más colectiva y comunitaria (Galaz et al., 2018; Montenegro et al., 2017). Invitan a las personas a considerar las consecuencias de su comportamiento agresivo tanto para ellos mismos como para las demás personas, y sugiere que la verdadera fortaleza radica en la capacidad de enfrentar y procesar emociones “difíciles” de manera constructiva.

El resultado de las prácticas discriminatorias y acciones puestas en marcha por los agresores responden a un malestar individual pero el problema radica que ese malestar individual, va dirigido hacia personas que desafían los cimientos sociales que jerarquizan las subjetividades en el espacio educativo, los comportamientos de abuso y acoso, van dirigidos, pues, a determinadas imágenes corporales y/o identitarias como llevar gafas, tartamudear, el color de piel negro o ser gay (Berná et al., 2012; Carrer, 2018; INJUVE, 2011), que desafían estructuras sociales que nos definen como personas y como sociedad. El protocolo, vuelve a centrarse en elementos individuales (malestar emocional de los agresores), para el abordaje de una problemática que tiene su raíz en lo social.

Así mismo, implícitamente, estas recomendaciones recogidas en el protocolo podrían subyacer una nueva dicotomía a las subjetividades de acosador-acosado (agresor - víctima), haciendo un símil con fuerte-débil. Veamos los siguientes fragmentos, el primero, perteneciente al protocolo de la Generalitat, y el segundo a la narrativa de una directora de un centro escolar. Tanto en la narrativa como en el texto protocolarizado se muestra que la legitimación de la discriminación viene dada por relaciones de poder entre la persona que discrimina y la persona discriminada:

Cuando una persona agrede a otra, a menudo es porque no está bien consigo mismo. Deberías pensar qué te pasa y por qué necesitas tratar mal a los demás, insultarlos, burlarte... sobre todo si son más débiles que tú. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament p.58).

“Y claro el que lo hace (discriminación) se tiene que sentir fuerte, tiene que pensar que puede meterse con él por temas de orientación sexual y/o identidad de género, así porque sí, mientras depende de la otra persona si responde o no, supongo que tiene que ser difícil y muchos deben de sentirse débiles en este aspecto, ver que te señalan por cómo quieres o por cómo uno se siente, y saber que eres la minoría, todo esto se tiene que trabajar” (Katia, Directora, 2016).

El fragmento de la narrativa de la Directora da cuenta que el dispositivo produce distinciones de sujeto agresor/víctima - heterosexual/no heterosexual. Dichas posiciones generan asimetría, el “fuerte” contra el “débil” estableciendo una relación desigual. El entender la desigualdad en términos cuantitativos reproduce la jerarquía de poder, la heterosexualidad como mayoría y la homosexualidad y las identidades trans como minoría. El “saber” que eres la minoría sitúa a esa persona en un plano diferente, “desadaptado” al contexto social hegemónico, en este caso la mayoría heterosexual (Carrer, 2018). Manifiestan, en parte, lo que Joan Merino (2008) explícita con relación con el agresor, (1) desequilibrio de poder y (2) ausencia de provocación por parte de la víctima; y en relación con la víctima, (1) sentimiento de exclusión e indefensión y (2) percepción del agresor como más fuerte.

El protocolo realiza esta distinción explícita, equivaliendo que las personas que son acosadas, y que, principalmente, establecen bajo el paraguas del diverso/persona LGBTI+ es, por ende, más débil y vulnerable que las personas que el protocolo encaja como no diverso/persona cisgénero o heterosexual. El foco se pone en la interioridad del individuo, en este caso a través de la característica identitaria de la orientación sexual o la identidad de género, y no presta la atención merecida a las circunstancias sociales o a la jerarquización social de los sistemas de poder (FIC, 2019) que colocan a las personas agredidas, en una situación de vulnerabilidad, es decir, que la intervención debe centrarse en el carácter situacional y contextual del acoso escolar por OSIEG y no tanto en las características individuales de cada persona inserida en una situación de acoso escolar.

Así mismo, el protocolo no solo se centra en la intervención dicotómica agresor - víctima (todo y que es central), sino que también recoge acciones que deben llevar a cabo otros agentes de la comunidad educativa, como puede ser el grupo clase. En una situación de acoso escolar por OSIEG, el grupo clase es configurado por el dispositivo gubernamental como una subjetividad vigilante, encargada de observar y detectar conductas de acoso dentro del espacio educativo. Esta vigilancia no implica autonomía, ya que se orienta a trasladar la

situación identificada hacia una figura adulta, como docentes o autoridades escolares, reforzando así las jerarquías institucionales y centralizando la autoridad en las personas adultas (Carrer, 2018; Carrer, 2002). La actuación del alumnado se limita a seguir protocolos establecidos, restringiendo su capacidad para intervenir de forma directa o creativa, lo que los posiciona como sujetos disciplinados y subordinados al control normativo. Este marco produce una subjetividad normalizada, donde el grupo clase opera como un mecanismo de vigilancia fragmentado, pero sin posibilidad de transformación colectiva, consolidando dinámicas de control y reproducción del orden establecido sin cuestionar las estructuras de poder que sostienen la discriminación.

Por lo que respecta a las personas adultas, las tareas principales recaen en dos figuras de la comunidad educativa: el profesorado y las familias. Las acciones de prevención, detección e intervención deben ser llevadas a cabo principalmente por figuras adultas, específicamente por el profesorado que compone el centro educativo. Veamos el siguiente fragmento: El alumnado que es discriminado o acosado por su orientación afectivo-sexual requiere una respuesta rápida y efectiva por parte del profesorado (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p. 10).

Para realizar esa respuesta efectiva, se apoya en diferentes conocimientos y profesionales, especialmente en los discursos jurídicos y su cristalización en el protocolo elaborado por la Generalitat de Catalunya, y en las intervenciones psicosociales. La ley, ya recoge que la formación debe provenir de “especialistas”: i) Velar por la formación especializada y la debida capacitación de los profesionales (DOGC, Nº 6730, p. 8), el mismo preámbulo de la ley ya lo define:

Otro ámbito regulado por la presente ley es el de la necesaria formación y sensibilización de cualquier profesional que en algún momento de su carrera pueda tener que enfrentarse a un caso relacionado con la discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género, así como del deber de intervención. (DOGC, Nº 6730, p. 5).

De hecho, la ley 11/2014, en su capítulo primero, recoge dos artículos relacionados con la formación y sensibilización y el deber de intervención:

Las administraciones públicas de Catalunya deben garantizar la formación y sensibilización adecuada de los profesionales que realizan tareas de prevención, detección, atención, asistencia y recuperación en los ámbitos de la salud, la educación, el mundo laboral, los servicios sociales, la justicia y los cuerpos de seguridad, el deporte y el tiempo libre, y la comunicación. (DOGC, Nº 6730, p. 10).

La intervención pasa por un “saber experto”, que es encarnado en una figura adulta. De esta manera, la jerarquía del saber/poder y los roles de las personas implicadas en la intervención



de acoso escolar por OSIEG, establece el binomio persona adulta interventora vs persona menor intervenida (Balasch et al., 2022; Montenegro et al., 2009). La persona intervenida es el infante o adolescente acosado en la cual recaen unas políticas gubernamentales predefinidas con anterioridad (Ávila et al., 2017) a través de la aplicación de la implementación protocolizada de la gestión de las situaciones de acoso escolar por OSIEG. El protocolo se basa en una infografía de los pasos a seguir en caso de acoso escolar, define la problemática, los sujetos/agentes que intervienen y las acciones a llevar a cabo con los diferentes agentes de la comunidad educativa, prestando gran relevancia tanto a la persona asediada (como víctima), como la persona acosadora (como agresora). Es el profesorado que debe encargarse del proceso de gestión e intervención frente a las diferencias sociales, así como la implementación de diversas técnicas de autorregulación personal, en línea con los objetivos que marca el protocolo que incluye unidades didácticas para dar talleres de formación, evaluaciones de las situaciones de acoso, entre otras actividades.

La gestión de derechos es posterior al conocimiento de la situación de acoso, y para ello el profesorado debe ser una agente vigilante. Veamos el siguiente fragmento:

Detectar estas situaciones no siempre es fácil, hace falta una coordinación del claustro del profesorado para optimizar los mecanismos de prevención y detección que promuevan que tanto las personas afectadas como el grupo próximo denuncien lo que está pasando. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p.13).

El profesorado debe especializarse para obtener herramientas para detectar y hacer efectivos los derechos del alumnado acosado. El acoso es entendido como una vulneración de estos derechos y que, por ende, establece un programa de intervención. Podríamos decir que en tiempos neoliberales, el profesorado se configura como un mero “gestor de derechos”, cuya activación puede desplegar operaciones de sujeción (Ávila et al., 2017). Esto se debe a que la política educativa contra el acoso escolar está direccionada a entenderse como un derecho universal a la no discriminación, pero en la práctica está contaminada de la gestión liberal, enunciada como dadora de un derecho subordinado a la implicación de la subjetividad y el comportamiento de las personas implicadas (Ávila et al., 2017; Torre, 2015). Es decir, de una persona que realiza una práctica discriminatoria (persona agresora), hacia otra persona que recibe la discriminación (víctima) y que la evaluación del profesorado entiende como deudor de intervención a realizar con un nivel de compromiso que desde su percepción la persona acosada es sujeto merecedor de dicha intervención adulta para que la persona discriminada (en este caso por OSIEG), sea “receptora de derechos” a su delimitación en tanto que han sido vulnerados.

La otra figura adulta que configura el dispositivo de acoso escolar por OSIEG es el de las familias, el dispositivo conforma una subjetividad vigilante hacia cualquier señal que ponga en alerta que algo mal puede estar pasando y que, por lo tanto, podemos estar delante de una situación de acoso escolar por OSIEG. El siguiente fragmento ilustra esta idea:

También las familias tienen que extremar su atención para poder darse cuenta de lo que está pasando. Es importante compartir con hijos e hijas lo que sienten y lo que les pasa para favorecer su aceptación y evitar la culpabilización. Además, puede facilitar la prevención de situaciones de discriminación o su detección. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p. 6).

Vemos cómo en las familias, la gestión emocional también es importante, hay que hablar “de lo que sienten”, la intervención parece ir indicada a las familias que tienen hijas e hijos que se puedan identificar como LGTBI. En las narrativas encontramos que la discriminación pasa por el desconocimiento a lo diferente, y que las familias deben “normalizar” la diversidad. Veamos los siguientes fragmentos:

Es una cuestión de respeto (el no ejercer bullying), de tolerar al diferente, no debería pasar nada, pero pasa y ya sabemos que los niños y niñas de hoy en día se meten con todo una y otra vez, y esto es una cosa más (la diversidad afectiva-sexual). Si lo viven de pequeños no pasa nada, pero si lo desconocen, entonces es cuando tienes los problemas, y tenemos que enseñar a respetar y aceptar, ya desde casa. Hay un trabajo que se hace en casa que debe compaginarse con el trabajo que se hace en la escuela. (Elena, representante AMPA, 2016).

A veces nos encontramos con que la intolerancia proviene directamente de las familias, que son las que deberían enseñar el respeto a la diversidad desde bien pequeños, claro, a veces nos pasa que ya es mal visto en casa, entonces el trabajo de la escuela es más complicado. Tengo claro que nosotros debemos hablar sobre ello, sobre la violencia por ser gay, lesbiana o transexual, y dejarle claro a las familias que deben ayudarnos, que deben venir enseñados desde casa. Si llegan a la ESO con el respeto a quién es diferente, sea lo que sea, también con el colectivo, es mucho más fácil para nosotros. (Héctor, Profesor, 2019).

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG dibuja dos tipos de sujetos, es decir, existe una producción de subjetividades enredadas en el dispositivo, las personas “intolerantes” o “que desconocen” y quienes se caracterizan por tener formas de expresar y/o relacionarse fuera de la norma heterosexual o que no se identifican de una manera binaria con uno u otro género. La niñez y/o la adolescencia es entendida como sujeto que hay que educar, evitando cualquier cuestionamiento acerca de las relaciones sociales y de poder en las cuales se encuentra implicada (Carli, 2002; Trujillo, 2015). Son las personas adultas las que tienen que “enseñar” para modelar a semejanza, en este caso, el derecho a la igualdad y a no ejercer

discriminación. Es como si la niñez y/o la adolescencia fuera el reverso del adulto, que este tiene que ir construyendo a su medida (Vergara et al., 2015).

Así mismo, parece que el reconocimiento de la diversidad, a través de la estrategia de la normalización por parte de las familias y las docentes (Trujillo, 2015) asume un papel crucial por lo que respecta al “riesgo” de padecer algún tipo de violencia por motivos de OSIEG (Anzaldúa y Yurén, 2011), debido a las transformaciones sociales que han tenido lugar en las últimas décadas.

Los roles y los perfiles dibujados por el dispositivo tienen un objetivo común de la gestión del riesgo, el dispositivo gubernamental desplegado persigue la construcción del sujeto “no discriminador”, para promover un entorno escolar inclusivo y respetuoso, donde se reconoce y valora la diversidad, utilizando el aprendizaje cooperativo. El siguiente fragmento del protocolo, en el apartado de metodologías, lo ilustra:

Entre las metodologías activas destacamos el trabajo y aprendizaje cooperativo. Esta metodología contribuye de manera eficaz a combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, conseguir una educación para todos, y en definitiva, construir una sociedad más inclusiva. El trabajo cooperativo favorece el establecimiento de relaciones positivas basadas en el respeto mutuo y el diálogo, la generosidad, la solidaridad y la empatía. (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p.35).

La referencia a las metodologías activas, específicamente al trabajo en el aula y el aprendizaje cooperativo, sugiere un enfoque pedagógico que busca involucrar activamente al alumnado en su proceso de aprendizaje para promover las relaciones igualitarias y construye espacios libres de discriminación (Trucco y Inostroza, 2017). La afirmación de que el trabajo cooperativo contribuye a combatir actitudes discriminatorias resalta la dimensión ético-política de la educación y que desgranamos en la siguiente línea del dispositivo. En este sentido, el enfoque pedagógico para la construcción del “sujeto no discriminador”, promueve la reflexión crítica sobre las actitudes y comportamientos discriminatorios de todo tipo (incluyendo los basados en la OSIEG), y fomenta la construcción de las relaciones basadas en el respeto y la igualdad.

Siguiendo el proceso de subjetivación, el dispositivo no solo dibuja las potenciales subjetividades a intervenir, sino que conduce el comportamiento para la autogestión de este sujeto “no discriminador” ligado al campo discursivo de la garantía de derechos. El dispositivo, remarca esta individualización apelando en el protocolo de la Generalitat, que cada persona tiene unos derechos y unas responsabilidades. A modo de ejemplo, el protocolo establece unos apartados de “Guía para trabajar con el alumnado de primaria o de secundaria (p. 55 y

p. 60) con el título “¿Y tú qué puedes hacer?”. En estas guías se muestra que la lógica del dispositivo se nutre de los discursos sociales de la garantía de derechos y atribuye unas responsabilidades individuales para que estos derechos sean efectivos (Carvajal, 2013; Fernández-Ramos, 2019). Básicamente, el derecho principal que subyace es el derecho a la no discriminación y la perspectiva del buen trato (Carvajal, 2013; Alguacill y Nonell, 2021).

Esta lógica, lejos de parecer inocente o inocua, tiene sus efectos en las estructuras gubernamentales de la administración, sin ir más lejos dentro del Departamento de Igualdad y Feminismos, se enmarca la Dirección General de Igualdad donde se ubica el Área por la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGBTI+ o la más reciente creación del organismo institucional que instruye los expedientes de LGTBIfobia, la ya mencionada Oficina por la igualdad de trato y no discriminación de la Generalitat de Catalunya cristalizada por la aprobación de la Ley 19/2020 de igualdad de trato y no discriminación.

En términos de la línea de subjetivación, vemos cómo el sujeto discriminado, el sujeto diverso, el sujeto LGBTI+, tiene unos derechos que le son vulnerados en la situación de acoso escolar por OSIEG. Así lo ilustra el siguiente fragmento: “Tengo la responsabilidad de proteger mis derechos y el de los demás y tengo la responsabilidad de tratar bien a los demás” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 62). El dispositivo de acoso escolar interpela al alumnado, que debe autorregularse, administrar su comportamiento para ser cumplidor de un derecho fundamental a la no discriminación, que pasa por la identificación de diferentes prácticas como empujar, burlarse, aislar, excluir, pegar, distribuir rumores, difundir imágenes comprometidas, entre otras prácticas, categorizadas como elementos contribuyentes a una situación de acoso escolar. Es el propio alumnado, que a través del autocontrol y la conciencia de sus derechos inherentes como individuo y de las responsabilidades para una convivencia sana, debe aprender a hacerlos efectivos.

### Línea ética/política: los valores predominantes de la gestión gubernamental

El análisis llevado a cabo nos ha sugerido incorporar una nueva línea analítica al dispositivo gubernamental del acoso escolar por motivos de OSIEG que visibilice la dimensión ética/política. En la lectura emerge, sin embargo, una dimensión relacionada con los efectos emergentes que se derivan de la interrelación de elementos heterogéneos: la dimensión ética/política de la red. Introducir una línea ético/política al análisis sugiere considerar las implicaciones morales y políticas de las prácticas y relaciones de poder subyacentes al despliegue de las acciones gubernamentales en el contexto educativo, para “dar soluciones”

al problema del acoso escolar por OSIEG, y amplía la reflexión más allá de las dinámicas de poder para considerar las implicaciones ético/políticas de las prácticas sociales y educativas en relación con la diversidad afectiva sexual y de género con discursos más amplios que sobrepasan los límites de la institución educativa, basadas en la inclusividad y participación del colectivo LGBTI+ en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

La dimensión ética/política enfatiza la importancia de que el espacio educativo esté regido por la justicia y la equidad en las relaciones que se establecen en la red del dispositivo. En el contexto educativo, implica evaluar las prácticas institucionales y sociales. El dispositivo de acoso escolar por OSIEG destaca la responsabilidad de las instituciones educativas como de la sociedad en su conjunto en la prevención, detección e intervención del acoso escolar por motivos de OSIEG e implementa unas acciones políticas que generen unas prácticas sociales basadas en valores como la igualdad, el respeto y la tolerancia para todas las personas, independientemente de su orientación sexual, identidad y/o expresión de género. Las acciones persiguen la transformación social, no solo para abordar los casos individuales de acoso escolar, sino también para cuestionar las estructuras y normas sociales que perpetúan la discriminación y la exclusión.

En el entramado de valores que emergen del dispositivo se despliegan para el valor clave en la dimensión ético/política: la “diversidad”. El mismo protocolo de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar a las personas LGBTI lo recoge de la siguiente manera: “El abordaje de la diversidad se tiene que hacer con cuidado y respeto, sin etiquetajes ni exclusión a los que son diferentes, para así contribuir a valorarla como una riqueza” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 96).

En el fragmento vemos cómo el dispositivo gubernamental intenta la transformación de valores respecto al “diverso/diferente”, palabra que recoge a las personas LGBTI+, para pasar de la pantalla de estereotipos negativos, prejuicios o estigmas hacia una fuente de riqueza. El dispositivo reifica las categorías identitarias dentro de la palabra sombrilla diversidad para agrupar a esos individuos o grupos estigmatizados por sus prácticas sexuales o su identidad sexo-genérica (Mogrovejo Aquise, 2008). Si bien, la aparición de nuevas identidades y orientaciones sexuales obligan a diferentes agentes sociales e institucionales a ampliar el marco discursivo más allá de lo que al principio solo se hacía referencia a gays y lesbianas, e incluir especificidades identitarias que “van apareciendo”, introduciendo nuevas “letras” para acabar conformando el colectivo LGBTI+, sujeto principal de atención para el protocolo educativo.

La aparición del concepto diversidad sexual y al cual hace referencia de forma implícita el fragmento del protocolo, da cuenta de una rotura en la lógica discursiva, y no solo por querer visibilizar y luchar por el reconocimiento de lo que supuestamente engloba (el acrónimo LGBTI+) sino que deviene hacia una integración epistémica, es decir un proceso de articulación de diferentes conocimientos y experiencias dirigidas a un marco común y una comprensión más holística (Bustamante, 2020; Careaga, 2004; Mogrovejo, 2008).

La dimensión ético/política del dispositivo de acoso escolar por OSIEG también está relacionada con el debate a las políticas de la identidad (Bondi y Lamas, 1996), si bien hemos dicho, que la penetración de estos valores se versan sobre campos sociales más amplios al estrictamente educativo, versa en las lógicas de centrar las acciones gubernamentales, y por ende, en los cuerpos de los individuos y las personas, en: 1) el reclamo de derechos en la agenda institucional, y buena prueba son las diferentes leyes antidiscriminatorias que se han ido aprobando, como por ejemplo, la misma ley autonómica catalana y 2) su cristalización gubernamental en los cuerpos de las personas, el protocolo especifica como guía de intervención con el grupo clase: “Fomentar valores como el respeto y la solidaridad con los compañeros que pueden ser o son discriminados” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 93), la afirmación sugiere que “el diferente” puede ser discriminado, y para prevenir la discriminación hay que desplegar el entramado ético/político que el mismo dispositivo gubernamental readapta de los valores hegemónicos discursivos ampliamente utilizados en nuestras sociedades liberales.

Para ello, el dispositivo desarrolla, reproduce y transforma valores del contexto en que se conforma. En el preámbulo de la Ley 11/2014 aparecen los valores de igualdad, respeto y tolerancia, valores que en las comparecencias toman otras formas como, por ejemplo, las de participación, representación y superación de estereotipos. Comparemos estos dos fragmentos:

Esta ley de temática específica permitirá ampliar el marco normativo en el ámbito LGBTI y servirá para conseguir reducir la discriminación y fomentar valores de igualdad, respeto y tolerancia entre los ciudadanos. (DOGC N° 6730, 2014, Preámbulo, p.5).

Esta ley tiene por objeto establecer las condiciones por las cuales garantizar los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales, y de los grupos que lo integran, sean reales y efectivos; facilitarles la participación y la representación en todos los ámbitos de la vida social; y contribuir a la superación de estereotipos que afectan negativamente a la percepción social de estas personas. (DOGC N° 6730, 2014, p.7).

Los valores enunciados en los anteriores fragmentos coinciden con los principios liberales republicanos de igualdad (participación), libertad (respeto, representación) y fraternidad

(tolerancia y superación de estereotipos). Mientras que el liberalismo clásico rechaza la intervención estatal, el liberalismo moderno sitúa la igualdad y la libertad como valores centrales que necesitan de una acción gubernamental (Fiss, 1996), situando, por ejemplo, a ciertas formas de feminismo dentro del proyecto liberal (Jaquette, 2018). La forma que el término *igualdad* es usado en las intervenciones conecta con la concepción liberal de igualdad *de derechos y oportunidades* que uniformiza la diferencia a través de un individualismo abstracto basado en la pertenencia a categorías sociales homogéneas o en la participación de prácticas sociales hegemónicas. Por ejemplo, la petición del matrimonio igualitario erosiona la radicalidad de la abolición del matrimonio o el reconocimiento legal de las relaciones poliamorosas. Las apelaciones a la igualdad pueden interpretarse de forma asimilacionista (Bernstein et al., 2017) cuando las personas LGBTI+ se “igualan” en aquellos “derechos dominantes” que normalizan la familia nuclear, la monogamia y la crianza (Ghosh, 2018) a cambio de renunciar a la transformación de estos valores dominantes.

José Mellinas, presidente de la Asociación de Madres y Padres Gays y Lesbianas de Catalunya (AMPGYL), considera que “culturalmente somos una sociedad más abierta y respetuosa con las libertades de las personas.” (DSPC, Serie C - Nº 323: 6), conectando “respeto” y “libertad”. El concepto de libertad es otro concepto que articula el material y que la ley busca defender. Como señala John Locke, uno de los fundadores del liberalismo, “donde no hay ley, no hay libertad” (Locke 1660, capítulo VI), señalando que la libertad consiste precisamente en liberarse de la opresión y violencia ajena. La necesidad de respetar y proteger la libertad de las personas aparece extensamente en las distintas comparecencias. Veamos, por ejemplo, la intervención de Miquel Iceta, del Grupo Parlamentario Socialista:

No acepto, entonces, venga de donde venga, que esta ley no sea necesaria, ni la falsa acusación que es una ley para promover la homosexualidad: es ley para proteger los derechos y las libertades de un colectivo amplio y diverso y para promover la felicidad de la sociedad en su conjunto. (DSPC, Serie P - Nº 79, p. 19).

El tercer principio llega de la mano de la “tolerancia”, una forma debilitada de fraternidad. Para Rawls la fraternidad consiste en “no querer tener mayores ventajas a menos que eso sea en beneficio de quienes están peor situados” (Rawls, 2000, p. 107), lo que supone poner “las decisiones personales dentro del ámbito de la justicia” (Lizárraga, 2014, p. 54). En el contexto educativo, la tolerancia reconoce la experiencia del otro, basada en el respeto a la diferencia y en el principio de igualdad de derechos (Gutmann, 1999, p. 303/417). Se trataría de un modelo de tolerancia en el que “los actos de vida solo devienen intolerables si hacen daño a terceros” (García Aguilera 2008, p. 104), limitándose la tolerancia a la aceptación fraternal, a veces incómoda, del otro. Slavoj Žižek (2011) realiza una crítica a la tolerancia liberal al, precisamente, construir un “otro” al que tolerar a la vez que exige en cierta forma que las

partes no transgreden las fronteras marcadas: el derecho a no ser acosado conlleva permanecer a una cierta distancia de los demás (Žižek 2011, p. 59). En este sentido, como argumenta Gabriel Jiménez (2015), la tolerancia permite que la sociedad perdure sin que la solidaridad sea necesaria para constituir comunidad. Promover unos valores republicanos en términos de libertad, igualdad y solidaridad (Teo, 2018) conlleva una interrelación positiva entre ciudadanos en posiciones diferenciadas, al contrario que sucede con el concepto de tolerancia. Por ejemplo, la diputada Carmen de Rivera de Ciudadanos señala:

Y estamos de acuerdo desde Ciudadanos en que es fundamental la educación, que ya venga desde la escuela, para erradicar la violencia y enseñar en la tolerancia, pero no en una tolerancia pasiva, sino en una actitud tolerante en general, no solo con, pues, gays, lesbianas, bueno, con el colectivo LGTB, sino en todos los aspectos de la vida y especialmente en los ideológicos [...] y en la creencia también de que es importante una educación familiar responsable y que eduque también en el respeto a la diversidad. (DSPC, Serie C - Nº 323, p. 11).

La “tolerancia” conformaría un “pacto de no agresión” que acepta la presencia del “otro” sin pretender situarnos en una posición aventajada. Si en lugar de la “tolerancia” se apuesta por la “interrelación y transformación con el otro” nos abrimos a una “tolerancia activa, tolerancia desde el debate o apertura a las ideas del otro” (García Aguilera, 2008, p. 105) en el que la fraternidad transforma la posición de las personas en interacción. David Companyon critica la concepción liberal de la tolerancia y apunta a situaciones donde la posición hegemónica es cuestionada, como, por ejemplo, cuando dejamos de asumir por defecto que las personas son heterosexuales. Se trata de situaciones transformadoras de las posiciones en la interacción que asume una interrelación en lugar de una aséptica tolerancia. Lo señala de esta forma:

En el fondo, ustedes, han ido atacando, han ido visualizando este tipo de *homofobia liberal*, la cual hay una cierta “tolerancia”, se dice, ¿no? -uno tolera al otro- pero no respeta. Entonces la homofobia liberal sería aquella que *permite la homosexualidad siempre que no se manifieste* (David Companyon, Grupo Parlamentario de Iniciativa per Catalunya Verds - Izquierda Unida y Alternativa, DSPC, Serie C - Nº 323, pp. 10 - 11).

No es suficiente con el respeto, hay que entender a la hora de dirigirnos, en general, *uno no tiene por qué entender o presuponer siempre que con quien hablas es heterosexual*, aquí, porque si no el otro tiene que manifestar que no lo es, es decir, ya hay una discriminación de base (DSPC, Serie C - Nº 323, p. 21).

La individualización de la responsabilidad de “tolerar” (respetar) al “diferente”, deviene que la diversidad ocupa el lugar de la otredad (de la Rosa Arce, 2015) al cual, en un principio, el dispositivo de acoso escolar quiere atender/proteger. Veamos el siguiente fragmento del protocolo:



Además de los cambios físicos y psíquicos, hay un proceso de aceptación de uno mismo, una lucha para defender la singularidad que se vuelven complejos si el entorno cercano, el grupo de iguales, no acepta la diversidad. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, p.9).

En el apartado anterior, analizamos cómo el dispositivo escolar por OSIEG persigue la construcción del sujeto “no discriminador”, este sujeto debe estar atravesado por valores instrumentales hegemónicos como la seguridad, la aceptación, el respeto, la inclusividad o la felicidad. En este fragmento, volvemos a ver la individuación del proceso de “aceptar esta diversidad” para no ejercer violencia sobre ella. Además, parece ser que la persona que recibe la discriminación debe defender esa “singularidad” que podríamos traducir perfectamente como esa “diferencia” para que sea aceptada y pueda convivir en el proyecto liberal de convivencia e igualdad para todas las personas.

Estamos delante, pues, del supuesto que la diversidad ocupa la otredad de la que encargarse porque son experiencias que no siguen los patrones normativos en relación con el género y la sexualidad. Ahora bien, discutir los supuestos de normalidad/anormalidad desde la educación permite asumir una postura crítica frente a una de las lógicas permeables de la dimensión ético/política del dispositivo escolar por OSIEG: la inclusión de la diversidad, tan presente por estos tiempos en las políticas y los proyectos institucionales (de la Rosa Arce, 2015; Núñez et al., 2020).

El dispositivo de acoso escolar despliega sus acciones gubernamentales delimitando un centro idealizado y normalizado al que se trae a un grupo de sujetos, con el peligro de dejar en la periferia aquellos que persistan en mantener la diversidad, ocupando el lugar de otros sujetos inferiores y, por tanto, excluidos.

En resumen, el dispositivo acoso escolar por OSIEG reproduce los valores liberales hegemónicos presentes en nuestra sociedad, como se refleja en la siguiente comparecencia:

No podemos tener una sociedad donde reine la *libertad, la igualdad y la fraternidad* si las personas LGTB no tenemos los mismos derechos que el resto de la población. Por eso tenemos que sancionar todos los actos provocados por el odio hacia el colectivo LGTB, ya que es la única manera de extirpar la homofobia y la transfobia que tanta *discriminación, exclusión e injusticia* han causado. (Anna Simó citando a Joana Serra, exvicepresidenta segunda del Consejo Nacional de Lesbianas, Gais, Hombres y Mujeres Bisexuales y Transexuales, énfasis propio, DSPC, Serie P - Nº 79, p. 19).

Explorar los valores presentes en el dispositivo nos permite pensar en otras formas de configuración que desarrolle otra perspectiva ético-política. En este sentido, recuperar la crítica de Dean Spade a la estrategia política basada en el reconocimiento legal y la igualdad de derechos (Spade, 2015), y poder pensar e involucrarnos en políticas que impliquen una

transformación social que vayan más allá del reconocimiento y la inclusión. La forma ético-política del dispositivo de acoso escolar por OSIEG podría interpretarse como una captura liberal que desactiva el potencial político de los colectivos LGBTI+. No se trata entonces de rechazar el dispositivo de acoso escolar por OSIEG sino, como defiende Foucault en la entrevista realizada por Gallagher y Wilson en Julio de 1982, revisar críticamente la noción negativa de resistencia y considerarla como un proceso creativo con el que involucrarse (Foucault 1997, p. 168). Es necesario, en este sentido, pensar en una configuración semiótico-material que pueda, si es el caso, trascender los valores liberales de las nuevas sociedades líquidas que nos “obligan a ser libres” (Rocca, 2004). El caso contrario, podría significar que la diversidad, en vez de entenderse como la posibilidad de concebir diferentes formas posibles de ser y estar en el mundo, igual de legítimas y válidas, podría ser utilizada como diferentes formas de controlar y regular la diferencia (de la Rosa, 2015).

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES: DESMADEJANDO EL OVILLO DEL DISPOSITIVO GUBERNAMENTAL DEL ACOSO ESCOLAR POR OSIEG

Querríamos empezar las conclusiones evidenciando nuevamente que detrás del concepto de acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG) no hay una sola realidad. El creciente interés por parte de diferentes agentes sociales, políticos e institucionales por el acoso escolar por OSIEG sugieren la conformación de un dispositivo gubernamental para su gestión (Carrer, 2018). El acoso escolar por OSIEG no deja de ser un constructo, una simplificación que nos facilita el acercamiento a un fenómeno complejo y variado.

Existe cierto consenso en comprender el acoso escolar por OSIEG como el rechazo, la discriminación, exclusión, y/o violencia desde instituciones, estructuras sociales y personas individuales hacia personas que no conforman con las normas de sexo-género (Caminos y Amichetti, 2015; Duncan, 2013; Hadler, 2012; Platero, 2008; Rivers y Duncan, 2013; Salvador Lara, 2016), un comportamiento que puede provocar en la persona acosada abandono del centro, desmotivación personal y comportamientos autolesivos (Hadler, 2012; Platero y Gómez, 2007 y Takács, 2006). La forma habitual de conceptualizar el acoso escolar por OSIEG pone en el foco de atención la persona que recibe la discriminación (Campo et al., 2013) además del acto discriminatorio. Ian Rivers (2013), ejemplifica esta comprensión:

Cualquier forma de agresión física, verbal o social (y también emocional) entre iguales motivada por la orientación afectivo-sexual no normativa, la expresión de género no normativa o cualquier otra muestra de actitudes, conductas y/o prácticas reales o percibidas que las personas agresoras consideren fuera del régimen heteronormativo. (Rivers, 2013, p. 132).

A lo largo del desarrollo de la tesis doctoral se produjo un cambio conceptual significativo en la forma de nombrar el fenómeno. Inicialmente, se utilizó la noción de “bullying homofóbico”, posteriormente “acoso escolar homofóbico y transfóbico (AEHT)” (como se observa en el Anexo 1) y, finalmente, se optó por el término “acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género”. Esta evolución conceptual responde a una doble intención: (1) centrar la definición del acoso escolar en la práctica discriminatoria en sí misma, en lugar de fijarla en la identidad de la persona agredida, como ocurre con expresiones como “acoso a personas LGBTI+” o “LGBTIfobia” y (2) desplazar el enfoque hacia la acción discriminatoria ejercida por la persona acosadora sin atribuirle una esencia intrínsecamente “malvada” (como homofóbica, transfóbica o LGBTIfóbica), sino poniendo el énfasis en los efectos adversos que genera dicha práctica en los distintos agentes que conforman la

comunidad educativa, destacando así su dimensión situacional. Definir el fenómeno a partir de la identidad de quien sufre la agresión implica excluir aquellas categorías todavía no reconocidas, como las personas no binarias o pansexuales. Además, esta perspectiva presupone que la categoría dominante, al no ser nombrada, es siempre la discriminadora y nunca la discriminada, una premisa difícil de sostener desde un enfoque sociohistórico.

Desde una perspectiva gubernamental y siguiendo una interpretación deleuziana, la definición institucional del acoso escolar por OSIEG como una problemática social establece un campo de poder/saber en el que interactúan agentes, acciones y proyecciones deseadas. Este campo configura un dispositivo gubernamental con una composición específica, una función concreta y un propósito definido. Está construido a través de una red heterogénea de diferentes elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc. que dibujan la manera de entender y de gestionar el fenómeno del acoso (Moro Abadía, 2003), un conjunto multilineal, compuesta de líneas de diferente naturaleza. La composición se basa en la interconexión de diversos agentes sociales que participan en la construcción de esta red.

El dispositivo puede verse como una madeja de hilo, en la que las fibras se entrelazan en ciertos puntos y se separan en otros. El propósito del análisis del dispositivo de acoso escolar por OSIEG es desenredar estas fibras, creando un mapa que revele las líneas que lo configuran. Entender el acoso escolar por OSIEG como un dispositivo gubernamental, implica en primer lugar, problematizar el dispositivo, hacerlo objeto de pensamiento, es decir, tomar el dispositivo como algo construido y pensarlo críticamente, hacer una genealogía y encuadrarlo en sus transformaciones y constitución histórica, de acuerdo con qué componentes, discursos y prácticas han posibilitado la emergencia del dispositivo. En palabras de Deleuze (1990, p.3):

Lo actual no es lo que somos, sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: la parte de la historia y la parte de lo actual.

La relevancia de conceptualizar el acoso escolar por OSIEG como dispositivo nos permite pensar la discriminación afectiva-sexual y cómo puede ser evitada o intervenida, identificar la multiplicidad de agentes definidos tanto por la posición que ocupan como por las funciones que desempeñan en relación con el fenómeno a tratar. Permite el análisis de prácticas concretas remarcando el entorno cultural y social, a la vez que indagar sobre los marcos sociales más amplios que exceden a la problemática (Bagge, 2014). Teorizar el acoso escolar

por motivos de OSIEG como un dispositivo pone el énfasis en los procesos de normalización y regulación de comportamientos que evitan o disminuyen daños, tratar la prevención, detección e intervención y la dotación de recursos a los diferentes agentes frente a la discriminación por OSIEG en los espacios educativos (Carrer, 2018). Así mismo, nos permite acercarnos a comprender el fenómeno a estudiar, los dispositivos son como una especie de esquemas de pensamiento que producen conocimiento por ellos mismos: “no solamente cada dispositivo incluye saberes múltiples, transversales, ramificados, sino que el propio dispositivo se convierte en un medio productor de saber” (Berten, citado en Moro Abadía, 2003, p. 42). En este sentido, la caracterización del acoso escolar por OSIEG en términos de dispositivo permite: (1) comprender y contextualizar las acciones de prevención y gestión de comportamientos discriminatorios en términos de una estrategia de poder situada cultural e históricamente (Bagge, 2014); (2) reflexionar sobre el tipo y la forma de conocimiento producido; y (3) señalar el carácter éticamente ambivalente de los efectos normalizadores y reguladores de los dispositivos de poder. Otra cuestión relevante es el carácter histórico y a la vez situado que permite la conceptualización en forma de dispositivo.

### Desmadejando el ovillo

En este trabajo, analizamos un conjunto de elementos que configuran el marco de actuación frente al acoso escolar por OSIEG. Entre ellos, se encuentran las comisiones de igualdad, donde se debate la necesidad de la Ley 11/2014 de garantía de derechos a las personas LGBTI+ y contra la LGBTIfobia; el propio texto de la ley y su aplicación a través del protocolo de prevención, detección e intervención del acoso escolar. Así mismo, realizamos 13 producciones narrativas, consistiendo en la construcción de relatos a partir de la experiencia y perspectiva de las diferentes participantes que forman parte de una comunidad educativa, quienes co-construyen el conocimiento mediante su propia voz. A través de estos relatos, se analizan las estructuras de significado, las relaciones de poder y los procesos de subjetivación en contextos específicos. Para comprender este entramado, hemos desarrollado un análisis basado en cuatro líneas clave: (1) visibilidad y enunciación, (2) fuerza, (3) subjetivación y (4) ético-política. La perspectiva deleuziana adoptada en el trabajo permite considerar los acontecimientos y los efectos que el mismo dispositivo genera.

En lo que refiere la visibilidad y la enunciación los resultados sugieren que el dispositivo opera como una "máquina para hacer ver y hablar" (Deleuze, 1990), movilizando conceptos clave como prejuicios, estereotipos y estigmas, y traducándose en protocolos institucionales y herramientas prácticas que guían la acción en los centros educativos. Consiste en la visibilización y tematización de un fenómeno para que tenga existencia en el entramado

institucional. Esta visibilización es importante desde la posición activista, en términos de “normalización” (aceptación), e institucional, al abrir la posibilidad de regulación de microcomportamientos. Este proceso de visibilización supone implantar procedimientos que permitan “sacar a la luz” el oculto fenómeno del acoso, recurriendo, como señala la ley, a indicios estadísticos o situacionales que pueda aportar la persona discriminada u otros agentes (Tal et al., 2009). Una visibilización que puede mejorarse incorporando agentes como la comunidad en que se inserta el centro educativo o el personal de atención y servicios.

La investigación analiza el acoso escolar por motivos de OSIEG, destacando cómo la Ley 11/2014 en Catalunya ha contribuido a visibilizar y abordar esta problemática. El dispositivo resalta la importancia de la visibilidad y la enunciación institucional del fenómeno, impulsadas por la academia, los medios de comunicación y el activismo LGBTI+, que han permitido reconocerlo como una cuestión de política pública. El acoso escolar por OSIEG es un fenómeno sostenido y estructurado por las ciencias psi (Apablaza, 2017), poniendo en la diana la intervención sobre los prejuicios y estereotipos que refuerzan relaciones de desigualdad y discriminación.

El objetivo principal del dispositivo de acoso escolar por motivos de OSIEG es fomentar la no discriminación y eliminar situaciones de violencia en los espacios educativos. Se plantea la coeducación como un horizonte deseable para abordar esta problemática (Cifuentes, 2019, Otero, 2006), definida como un enfoque educativo que promueve la igualdad de género, la eliminación de estereotipos y la inclusión de la diversidad afectiva, sexual y de género. La Ley 11/2014 establece la necesidad de incorporar este principio en los planes educativos y protocolos escolares, con el propósito de crear entornos más inclusivos y respetuosos y permitiendo que el alumnado desarrolle plenamente sus capacidades y la expresión de todo tipo de diversidades.

En la maquinaria para “hacer ver y hablar” emergen dos tipos de tensiones principales que contribuyen a la problematización del acoso escolar por OSIEG y su gestión gubernamental. Encontramos que la tensión estadística, a través de la discrepancia entre los datos oficiales y los casos reales de acoso escolar, refleja una falta de registros precisos y una subestimación del problema. La Ley 11/2014 enfatiza la necesidad de recopilar y publicar datos fiables para diseñar políticas públicas antidiscriminatorias, sin embargo, las cifras actuales son limitadas, y muchos casos permanecen invisibilizados debido a barreras en su denuncia y detección (Carratalá y Herrero-Jiménez, 2017). Esto refuerza la necesidad de mejorar los mecanismos de registro, la formación educativa y la implementación de estructuras efectivas contra el acoso por OSIEG. Las estadísticas no solo aportan visibilidad, sino que también legitiman las

demandas de los colectivos afectados y promueven una respuesta institucional adecuada (Yáñez y Laguado, 2016).

La recolección y publicación de datos estadísticos sobre la población LGBTI+ refleja un ejercicio de poder que influye en la producción de conocimiento, la percepción y las políticas públicas relacionadas con la diversidad sexual y de género (Lizardo, 2021). Destacamos la importancia de visibilizar las disidencias sexuales y de género mediante la recopilación de datos, vinculándola al impulso de los movimientos sociales y su incidencia en la agenda política. Aunque existen avances en la implementación de protocolos y registros, aún hay carencias significativas en la sistematización de datos sobre el acoso escolar por OSIEG, lo que limita el desarrollo de estrategias efectivas para garantizar los derechos del colectivo. Así mismo, el proceso de construcción del acrónimo LGBTI+ es utilizado como término paraguas que agrupa orientaciones, identidades y expresiones que son muy distintas entre sí, pero comparten las experiencias del etiquetamiento, de la estigmatización, y de la discriminación cristalizada en experiencias frecuentes dianas del odio. Este proceso no es neutral, ya que está condicionado por las categorías, indicadores y enfoques seleccionados, lo que puede invisibilizar identidades como las personas no binarias. Por lo tanto, la recogida estadística y la construcción de los sistemas de registro no escapan a las lógicas y condiciones de posibilidad descritas en torno a las disidencias sexuales y de género (López y Platero, 2018).

Visibilizar el acoso escolar por OSIEG mediante la recopilación de datos estadísticos puede resultar importante para generar una mayor trazabilidad en las políticas públicas y cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la discriminación. Este enfoque no solo debe centrarse en casos de discriminación directa, como los insultos reiterados, sino también en formas de discriminación indirecta. A través de la "prueba estadística", se evidencian situaciones en las que criterios aparentemente neutrales pueden afectar negativamente a grupos específicos, como el colectivo LGBTI+. Esto obliga a las instituciones a justificar sus acciones para prevenir y gestionar la discriminación, especialmente en el ámbito educativo.

A pesar de avances normativos, como la Ley 11/2014 y su implementación protocolizada, la falta de datos regulados y la limitada aplicación de protocolos dificultan la detección y resolución de situaciones de acoso escolar por OSIEG. Sigue siendo necesario la transparencia, estudios cualitativos y cuantitativos, y la traducción institucional de la problemática social del acoso escolar por OSIEG para influir en la percepción pública y en la implementación de políticas efectivas, en definitiva, continuar engrasando la máquina de hacer ver y hablar, cuya dirección sea transformativa de los contextos sociales donde aparece la discriminación.

La segunda tensión radica entre la visibilidad e invisibilidad del acoso escolar por OSIEG. Destacan dos contextos discursivos: la visibilidad del colectivo LGBTI+ y la visibilidad de la discriminación. Por un lado, la visibilidad de las prácticas no normativas puede normalizar la diversidad y prevenir la discriminación, pero también puede aumentar la vulnerabilidad frente a actos discriminatorios. Por otro lado, la invisibilidad del acoso limita su reconocimiento, dificultando la intervención y perpetuando el problema (Carrer, 2018; Generelo, 2021).

El análisis realizado señala la falta de habilidades y herramientas del profesorado y centros educativos para detectar y actuar frente al acoso, y señala cómo las narrativas institucionales y protocolos, aunque buscan fomentar un entorno inclusivo, a menudo subestiman la gravedad del problema. Además, la desconfianza del alumnado hacia las figuras adultas, derivada de la percepción de que estas minimizan las situaciones de acoso, agrava la invisibilidad del fenómeno y obstaculiza su resolución (Carrer, 2018).

Existe consenso sobre la necesidad de visibilizar el acoso escolar por OSIEG mediante estrategias inclusivas, formación del personal educativo y la creación de entornos escolares que fomenten la confianza y el respeto, reconociendo la diversidad como parte esencial de la convivencia. Sin embargo, a pesar de la importancia de la visibilidad, muchas situaciones de acoso siguen siendo invisibles o minimizadas, especialmente debido a la falta de formación del profesorado y a la ausencia de respuestas efectivas por parte de los centros educativos (Cifuentes et al., 2020). Expresiones como *"son cosas de niños"* reflejan esta minimización, contribuyendo a la normalización de prácticas discriminatorias.

Un factor clave en esta invisibilización es la desconfianza del alumnado hacia las personas adultas, lo que dificulta que compartan sus experiencias de acoso (Carrer, 2018). Esta desconfianza se ve reforzada por la tendencia del profesorado a subestimar la gravedad de los casos, perpetuando así la falta de intervención temprana y el desequilibrio de poder en la relación profesorado-alumnado. Además, la gestión institucional del acoso escolar por OSIEG cristaliza una distribución de roles que limita la agencia del alumnado, reduciéndolo a un mero transmisor de su situación, mientras que el profesorado asume el saber experto encargado de las intervenciones y de las gestiones pertinentes (Gaitán, 2006; Vergara et al., 2015). Este dualismo adulto/infante-adolescente, observado tanto en la implementación protocolizada como en las producciones narrativas sobre la gestión de los casos, refuerza la jerarquía de poder y dificulta una respuesta más equitativa y efectiva al problema (Carrer, 2018; Rustoyburu, 2023).

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG busca visibilizar y abordar la discriminación en el ámbito educativo, sin embargo, uno de los principales obstáculos para intervenir en estos



casos es la invisibilidad de la discriminación (Pichardo, 2024), ya que muchos docentes no son conscientes de su existencia. La detección de estos casos está vinculada a la capacidad de visibilizar el acoso, y el profesorado destaca la necesidad de formación para poder identificar estos problemas. La falta de recursos y mecanismos en los centros educativos para detectar el acoso y su normalización pueden perpetuar la invisibilidad de estas situaciones, generando desigualdad en el espacio escolar (Cifuentes et al., 2020).

Así mismo, el dispositivo enfrenta una tensión entre lo oculto y lo visible en la gestión de situaciones discriminatorias, donde la agencia distribuida a diferentes agentes de la comunidad educativa vuelve a ser crucial para su gestión. El binarismo sexual, que separa lo heterosexual de lo no heterosexual, contribuye a la invisibilidad de las sexualidades disidentes, generando un sentimiento de exclusión (Carrer, 2018; Spargo, 2004), a pesar de esto, el lenguaje LGTBIfóbico se presenta como una forma visible de discriminación en los espacios educativos. El profesorado lo reconoce como un factor clave que alimenta el acoso, mientras que, en las narrativas realizadas en esta investigación, aparecen posiciones (proveniente de alumnado) que resignifican el lenguaje “LGTBIfóbico”, usándolo como una expresión de afecto o identidad orgullosa. La dicotomía de ocultar o visibilizar se refleja en la percepción de los insultos, mientras que algunos ven los términos homofóbicos como un daño que debe ser erradicado, otros jóvenes los utilizan para afirmar su identidad, lo que crea una tensión en el enfoque educativo. Las intervenciones, aunque enfocadas en visibilizar y prevenir la discriminación, a menudo se ven limitadas por la falta de estrategias efectivas para abordar las complejidades de la dinámica social y lingüística dentro de los centros educativos.

Aunque la maquinaria de “hacer ver y hablar” reconoce el avance que representa la perspectiva coeducativa (Heras-Sevilla et al., 2022), el análisis de las producciones narrativas y del material documental señala tensiones y limitaciones en su implementación práctica. Las estrategias gubernamentales, aunque enfocadas en la problematización del acoso escolar por OSIEG a través de intentar hacerlo visible y enunciable, tienden a reproducir binarismos y dualismos como “diverso/no diverso” o “LGBTI+/heterosexual,” lo que refuerza los estereotipos y prejuicios que buscan combatir (Carrer, 2018). Esto evidencia una contradicción en el dispositivo, que, al tiempo que visibiliza el acoso escolar, perpetúa algunas dinámicas discriminatorias estructurales.

Las líneas de fuerza denotan aquellos acontecimientos que regulan y dirigen las relaciones entre los agentes de la red heterogénea y resaltan las acciones de prevención, detección e intervención en las situaciones de acoso escolar por OSIEG.

Hay acciones informativas y de sensibilización dirigidas a eliminar estereotipos negativos y mejorar la percepción social del colectivo LGBTI+. Las acciones preventivas se centran en una acción pedagógica centrada en el alumnado a través de recursos didácticos a trabajar en las aulas.

El protocolo de actuación ante casos de acoso escolar por OSIEG en Catalunya enfatiza la recopilación sistemática de información a través de un equipo de valoración designado por el centro educativo. Este equipo, compuesto exclusivamente por personas adultas, es responsable de recopilar datos relevantes sobre los incidentes, incluyendo testimonios del alumnado, familias y docentes, con el objetivo de evaluar y decidir las medidas de intervención. El protocolo también destaca la importancia del centro escolar como un agente clave en la implementación de acciones gubernamentales dirigidas a fomentar la convivencia. Para ello, se promueven unidades didácticas y recursos educativos destinados a la prevención de la discriminación, especialmente hacia el alumnado LGBTI+.

Uno de los aspectos centrales es la intervención frente al uso del lenguaje homofóbico y transfóbico en las escuelas. Mientras que las docentes subrayan la necesidad de erradicar estos insultos por su carga simbólica y su papel en la normalización de la discriminación, algunas estudiantes resignifican estas expresiones como parte de su identidad y relaciones afectivas (Carrer, 2018). Esta tensión evidencia distintas percepciones sobre el uso del lenguaje en el contexto escolar.

La ley recoge, en el capítulo IV, un régimen de infracciones y sanciones que refleja el carácter punitivo, también presente en los debates parlamentarios. Así mismo, es reseñable que las medidas punitivas no están presentes en el ámbito de la intervención educativa, optando por medidas restaurativas y de mediación. En cuanto a las medidas correctivas, el protocolo plantea estrategias tanto punitivas como pedagógicas, enfocadas en la gestión emocional, el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de valores de convivencia. Si bien el castigo es una opción, el énfasis se pone en encontrar formas positivas de relacionarse para mejorar la convivencia y reducir la discriminación.

Mientras que las acciones preventivas se centran en una acción pedagógica centrada en el alumnado a través de recursos didácticos a trabajar en las aulas, la intervención incorpora al alumnado agresor y víctima, el grupo clase y las familias. El peligro de centrar la acción en sujetos es que invisibiliza el sistema de poder y dominación que acepta y promueve la discriminación a grupos vulnerables (Salamon, 2018), lo que puede llevar a una situación en que, por ejemplo, se intervenga en el lenguaje homofóbico en la escuela sin corregir el contexto social que promueve el lenguaje homofóbico. Si la acción microsocial no viene

acompañada de una intervención a nivel de sociedad en su conjunto, podemos encontrarnos con una situación parecida a la que denuncia Dean Spade (2011, 2013), donde la legislación antidiscriminatoria puede llevar a una función estética y desculpabilizadora sin transformar los factores que causan la discriminación.

Las principales líneas de fuerza se concentran en el centro educativo, que actúa como intermediario en la implementación de la “acción gubernamental a distancia”, y en el profesorado, responsable de desarrollar las capacidades para “ver”, “escuchar” y “actuar” ante el acoso escolar por OSIEG. La escuela se configura como un espacio paradigmático en la producción de subjetividades a través de prácticas disciplinares, donde la vigilancia, el refuerzo de comportamientos normativos y la sanción de conductas consideradas indeseables juegan un papel central (Piro, 2008). Vemos como las líneas de fuerza proponen unas acciones educativas para intervenir sobre el acoso escolar por OSIEG dibujando “soluciones” individualistas<sup>51</sup>, poniendo el foco en la víctima, trasladándola del contexto del acoso, castigando a los agresores y en menor medida, interviniendo sobre las familias, sobre el aula, o sobre el centro escolar (Agustín, 2009; Berná et al., 2012). Se trata de un espacio biopolítico de normalización que establece qué prácticas son aceptables o inaceptables, trazando diferentes trayectorias vitales para los sujetos que disciplina y regula (Ruglis, 2011). Asimismo, es un entorno donde se define qué cuerpos deben ser protegidos mediante la intervención adulta y cuáles son percibidos como un posible riesgo (Talbut, 2004).

Las líneas de fuerza buscan la definición de unas prácticas aceptables y deseables, (la convivencia en la diversidad) en contraposición a unas inaceptables, (la presencia de prácticas discriminatorias por motivos de OSIEG), influenciando las trayectorias vitales de los sujetos a través de prácticas disciplinares, vigilancia, sanciones y medidas pedagógicas de diferente intensidad.

En relación con las líneas de subjetivación, el dispositivo ejerce como reproductor de categorías identitarias. El uso de categorías para clasificar a la población es una práctica común en la sociedad, y esto incluye el uso de categorías identitarias como LGBTI+. Este uso de categorías genera un debate sobre los efectos de poder que surgen en diversas esferas, como en los espacios educativos. En estos contextos, planteamos la necesidad de reflexionar sobre los efectos que pueden tener las intervenciones sociales y las praxis profesionales al

---

<sup>51</sup> Arenós, Paloma (2008). “Una chica de 13 años cambia de IES por ataques homófobos. La madre denuncia que la quemaron con cigarrillos y le hicieron comer tierra. Colectivos de gais y lesbianas han convocado una manifestación el viernes en Sabadell”, La Vanguardia, 23 Abril, 2008. Accesible en: [http://www.lavanguardia.es/lv24h/20080423/5\\_3457464527.htmlpautas](http://www.lavanguardia.es/lv24h/20080423/5_3457464527.htmlpautas)

abordar a ciertos colectivos, como el LGBTI+, en particular en el ámbito de la educación (Carrer y Aljama, 2021).

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG tiene la intención de reconocer y combatir la discriminación en los espacios educativos, pero su enfoque identitario y categorial puede generar tensiones. Una de las metáforas utilizadas en los debates parlamentarios para ilustrar la diversidad de experiencias es el "abanico multicolor", que simboliza las diferentes formas de ser, de querer y de relacionarse que existen en la sociedad. El "abanico" se presenta como una oposición a la normalización y homogeneización de identidades, buscando visibilizar la multiplicidad de las orientaciones sexuales e identidades de género más allá de las normas cisheterosexuales tradicionales. En este sentido, el "abanico multicolor" se plantea como una manera de diversificar las expresiones subjetivas y garantizar espacios educativos inclusivos para todo el alumnado, independientemente de su orientación sexual, identidad y/o expresión de género. A pesar de esta metáfora inclusiva, el protocolo de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar hacia las personas LGBTI de la Generalitat de Catalunya está estructurado de manera que define y constituye las posiciones de sujeto de forma categorial, limitando la amplitud del "abanico". Este protocolo se enfoca principalmente en el colectivo LGBTI+, excluyendo otras experiencias que no se ajustan a esa definición estricta, por ejemplo, no se aborda el caso de personas con expresiones de género no normativas, pero que no se identifican como LGBTI+, como en el caso de una persona heterosexual con una expresión de género afeminada. También tiene como efecto la exclusión de identidades que no concuerdan con el acrónimo LGTBI, por ejemplo, las personas que se identifican como no binarias, pansexuales o asexuales, lo que limita la amplitud de su perspectiva sobre la diversidad. Estas exclusiones pueden crear un entorno que refuerza las normas establecidas y las categoriza de manera rígida.

Este enfoque también puede resultar una especie de "pócima" o solución "universal" para erradicar el acoso escolar, lo que en última instancia lleva a prácticas de control y vigilancia de las disidencias sexuales y de género (Carrer y Aljama, 2021). La intervención social y educativa se ve entonces condicionada por la categorización de los sujetos de intervención. Este proceso de etiquetado crea una división entre quienes encajan en estas categorías y quienes no, lo que podría llevar a una invisibilidad de algunas experiencias, como las de aquellas que no se ajustan a las etiquetas LGBTI+. Además, se corre el riesgo de reforzar las normas binarias y dicotómicas que subyacen en la construcción social del género, como la separación entre lo masculino y lo femenino, lo que puede aumentar la discriminación y el acoso, incluso dentro del propio colectivo LGBTI+ (Carrer, 2018).

El dispositivo diseñado para implementar la política “antiacoso” aboga por el respeto y la aceptación de la diversidad, pero al mismo tiempo reproduce una lógica identitaria que refuerza categorías rígidas (Carrer y Aljama, 2021; Romero y Montenegro, 2018). En este enfoque, la diversidad es asociada exclusivamente con las personas LGBTI+, lo que crea una distinción jerárquica entre lo “diverso” (LGBTI+) y lo “normal” (cisheterosexual). Esto posiciona a las personas LGBTI+ como sujetos a proteger y a intervenir, limitando su agencia y reforzando su alteridad dentro del espacio educativo (Galaz et al., 2018). Aunque las estrategias gubernamentales buscan combatir la discriminación, el enfoque basado en categorías identitarias fijas perpetúa estructuras jerárquicas y narrativas que segmentan el entorno escolar.

Una de las críticas centrales del análisis es que, aunque las políticas de inclusión promueven valores positivos hacia la diversidad, lo hacen desde una perspectiva que no cuestiona los fundamentos del sistema heteronormativo dominante. La inclusión, en este contexto, opera desde una posición de poder donde las personas cisheterosexuales son vistas como agentes activos de aceptación hacia lo diverso, mientras que las personas LGBTI+ quedan representadas como vulnerables o dependientes de la protección del sistema (Carrer, 2018). Esta dinámica reproduce una relación de otredad jerarquizada, donde las personas LGBTI+ son conceptualizadas como diferentes y subordinadas al grupo mayoritario (Galaz y Troncoso, 2016).

El análisis también aborda cómo esta lógica binaria y dicotómica afecta la construcción de los discursos educativos y las intervenciones sociales. La categorización de las personas LGBTI+ como “diversas” se convierte en una herramienta tanto de visibilidad como de control, donde la diversidad es valorada, pero también delimitada por estructuras normativas que sostienen la jerarquía heteropatriarcal (Carrer y Aljama, 2021). Este enfoque no solo perpetúa un sistema de inclusión condicional, sino que también posiciona al colectivo LGBTI+ en los márgenes, marcándolos como diferentes en relación con una supuesta normalidad mayoritaria. En este marco, las políticas educativas se enfocan en la protección de estas personas frente a la discriminación, pero lo hacen desde una perspectiva que puede ser contraproducente, ya que desviste de agencia a las personas acosadas y se rige por una dependencia institucional, en lugar de considerarlas como sujetos activos y plenos en el espacio escolar (Maroto, 2006).

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG, aunque persigue metas inclusivas, opera dentro de una lógica identitaria que reproduce relaciones de poder desiguales y binarismos normativos (Carrer, 2018). Si bien promueve la aceptación de la diversidad, lo hace desde un enfoque que esencializa las identidades y perpetúa jerarquías, limitando un cambio

estructural más amplio y transformador (Maroto, 2006). Para superar estas limitaciones, sería necesario replantear las políticas de diversidad desde una perspectiva crítica y global que no solo intervenga sobre las diferencias, sino que también cuestione los fundamentos heteronormativos y jerárquicos que subyacen en el sistema educativo (Carrer y Aljama, 2021).

Así mismo, la línea de subjetivación genera unos roles y unos perfiles determinados en la gestión gubernamental de las situaciones de acoso escolar por OSIEG. La implementación protocolizada construye categorías específicas de "víctima" y "agresor". Estas categorías, aunque centrales en las políticas públicas contemporáneas de derechos humanos, se presentan bajo una lógica que enfatiza la gestión individual y emocional de quienes sufren violencia, limitando su agencia y posicionándolos como sujetos pasivos en el conflicto (Montenegro y Piper, 2009).

La intervención gubernamental sugiere que las víctimas deben desarrollar competencias de autocontrol y habilidades sociales, además de buscar ayuda de figuras adultas como única vía para resolver el problema (Carbonell et al., 2014). Este enfoque reproduce una perspectiva adultocéntrica que refuerza la subordinación de infantes y adolescentes frente a la autoridad adulta (Gaitán, 2010; Vázquez, 2013), reduciendo su capacidad de agencia en la gestión del acoso. Asimismo, en el protocolo, puede llegar a leerse la responsabilización a las víctimas de su situación, al centrarse en su "educación emocional" y en cómo deben gestionar su respuesta ante la violencia, sin cuestionar suficientemente el contexto social que perpetúa estas dinámicas discriminatorias.

La gestión emocional requerida de las víctimas/personas afectadas no solamente las obliga a adaptarse a un entorno hostil, sino que puede generar riesgos como la LGBTIfobia interiorizada, alejándose de propuestas de intervención comunitaria que podrían abordar las causas estructurales de la violencia (Ruiz, 2017). En este sentido, todo y que el espíritu del mandato de la ley en el sector de la educación desea un horizonte de cambios colectivos que cuestionen las jerarquías del género y la sexualidad en los espacios educativos, parece ser que en la praxis cotidiana está atravesada por una atención individualizada.

En relación con la persona agresora, el protocolo subraya que también necesita asistencia educativa y emocional, ya que la gestión de las emociones es principal para entender el origen de su agresividad. El protocolo sugiere la importancia de establecer estrategias de regulación emocional para obtener una mejora en el bienestar individual de la persona y poder dar explicación de su propia conducta para así poder corregirla (García y Espín, 2024).

El análisis del proceso legislativo de la Ley 11/2014 y su implementación protocolizada y las producciones narrativas advierten que el dispositivo en sus acciones de gestión puede entrar en contradicciones porque toma el marco conceptual de la asimetría y las acciones comunitarias, pero en la praxis, las formas de relación que caracterizan los diferentes perfiles de intervención en una situación de acoso escolar por OSIEG pasa por una gestión emocional de forma individual, de una problemática entendida con cierto consenso como un problema social.

La gestión gubernamental también apunta a una intervención de los agentes educativos (profesorado, familias y grupo clase). El profesorado tiene un papel fundamental en la detección y gestión del acoso, con la responsabilidad de asegurar que se actúe en defensa de los derechos del alumnado, atribuyendo un “saber experto” adulto y un enfoque normativo que coloca a infantes, adolescentes y jóvenes en una posición de “sujeto intervenido”, reafirmando la jerarquía de poder (Carrer y Aljama, 2021). Este papel también es atribuido a las familias, vistas como responsables de sensibilizar a sus infantes y adolescentes sobre la aceptación de la diversidad. Se señala que el trabajo en casa debe ser complementario al trabajo en la escuela, pero también se reconoce que las familias pueden ser un factor que refuerce la intolerancia y la discriminación si no están adecuadamente sensibilizadas. Todo y que las acciones formativas son centradas en el profesorado (Fernández et al., 2022; Martxueta y Etxebarria, 2014) para conocer las realidades LGBTI+ y poder intervenir en caso de LGBTIfobia, éstas pueden extenderse a través de las asociaciones de familias, con la misma finalidad y objetivo de incidir en el conocimiento sobre diversidad sexual y de género y atajar los prejuicios, estigmas y/o estereotipos negativos presentes en el seno familiar.

El dispositivo refleja una lógica de gestión del riesgo, donde se busca la creación de un “sujeto no discriminador” (ese horizonte deseable al que llegar), que aprende a gestionar sus derechos y responsabilidades en un contexto de respeto y no discriminación. Este enfoque aún se centra en la gestión de los derechos como una responsabilidad individual y no aborda suficientemente las desigualdades estructurales que fundamentan el acoso escolar por OSIEG. Vemos entonces, como el dispositivo genera posiciones de sujeto a través de una acción gubernamental a distancia que establece responsabilidades y obligaciones: “al margen de una política de convivencia global en la escuela, la actitud de los adultos es esencial” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2017, p. 20). El dispositivo construye un sujeto adulto, activo y responsable de la intervención ante el acoso escolar por OSIEG.

Finalmente, en el análisis del dispositivo gubernamental emerge una nueva lectura que nos ha hecho incorporar una nueva línea: la línea ético-política. Los discursos jurídico-

institucionales participan en la composición y cristalización de valores hegemónicos liberal-republicanos que caracterizan las sociedades contemporáneas en un marco de saber/poder que orientan el dispositivo de acoso escolar por OSIEG a una implementación protocolizada para intervenir sobre las discriminaciones en las comunidades educativas. Más allá de las estrategias convencionales, se hace necesario incorporar una dimensión ético-política que visibilice las implicaciones morales y políticas de las relaciones de poder que subyacen en las prácticas educativas y sociales. Esta nueva perspectiva invita a repensar cómo se aborda la diversidad afectiva, sexual y de género, ampliando el debate hacia una transformación profunda de los valores y las estructuras que perpetúan la discriminación.

En su núcleo, el dispositivo gubernamental de acoso escolar OSIEG busca construir un espacio educativo guiado por principios de justicia y equidad (Carrer, 2018). Esto implica una evaluación crítica de las prácticas institucionales y sociales, no solo para gestionar casos individuales de acoso, sino también para cuestionar las normas y estructuras que mantienen la exclusión y la discriminación. Aquí emerge la diversidad como un valor central, que debe ser entendida no como una característica problemática o estigmatizante, sino como una riqueza que enriquece a la sociedad (Careaga, 2004; Mogrovejo, 2008).

El dispositivo de acoso escolar OSIEG está impregnado de valores como la igualdad, el respeto y la tolerancia, que son pilares del pensamiento liberal (Fiss, 1996; Rawls, 2000). El dispositivo incorpora implícitamente los valores de igualdad, libertad y fraternidad/solidaridad en forma de igualdad, respeto y tolerancia. El liberalismo parte de la existencia de diferencias irreductibles entre la ciudadanía (Rawls, 1996), y el dispositivo de acoso escolar por OSIEG partiría del reconocimiento de estas diferencias. El concepto de libertad se acerca a la igualdad republicana de "obediencia a la ley" que asegura una ausencia de dominación y que garantiza la igualdad a las personas LGBTI+ en términos de respeto frente a lo que sería una libertad liberal, donde "la libertad es aquello que la ley no prohíbe". Finalmente, el carácter participativo y activo de la ciudadanía republicana que contribuye a la constitución conjunta queda reducida a una tolerancia que permite la participación, pero que no la abraza. Estos valores reflejan el contexto liberal de las actuales sociedades occidentales y abre la pregunta sobre los valores sobre los que fundarse un dispositivo alejado del programa ético/político liberal. La tolerancia se presenta como un principio clave, pero desde una versión pasiva que reconoce al "otro" sin promover una interacción transformadora (García Aguilera, 2008). En contraste, una tolerancia activa, basada en el diálogo y la apertura, podría cuestionar las posiciones de poder y transformar las dinámicas de exclusión. Este tipo de tolerancia activa reconoce que la diversidad no es solo algo a "aceptar", sino una oportunidad para redibujar las relaciones y estructuras sociales (Carrer, 2018).



Estos valores suelen ser interpretados desde una perspectiva asimilacionista, integrando a las personas LGBTI+ en marcos normativos dominantes sin cuestionarlos, por ejemplo, la igualdad a menudo se limita a garantizar derechos en condiciones que normalizan estructuras tradicionales, como el matrimonio monogámico o la familia nuclear, dejando intactas las bases del sistema que excluyen otras formas de vida y relaciones.

Pese a sus buenas intenciones, el dispositivo corre el riesgo de reforzar la exclusión al definir un centro normativo ideal al que deben ajustarse las personas consideradas diversas. Aquellas que no se conformen con estas expectativas podrían ser relegadas a la periferia, perpetuando una jerarquía entre quienes "se adaptan" y quienes mantienen su diferencia. De esta manera, la diversidad podría ser utilizada como una herramienta de regulación, en lugar de como una vía para cuestionar los supuestos de normalidad y anormalidad que subyacen en nuestra sociedad. Superar estas limitaciones requiere un cambio en el enfoque ético-político, esto implica ir más allá de las políticas de reconocimiento legal y derechos (Carvajal 2020, Pichardo, 2024), para abordar las estructuras sociales que subyacen a las desigualdades. La gestión gubernamental del acoso escolar por OSIEG, centrada solamente en el reconocimiento legal y la igualdad de derechos, puede limitarse a una captura liberal que desvía la atención de las demandas políticas o acciones encaminadas a transformar las estructuras que legitiman la presencia de situaciones discriminatorias (Spade, 2011, 2015), por lo tanto, creemos imprescindible ir más allá del reconocimiento y la inclusión hacia políticas que cuestionen las normatividades dominantes y permitan configuraciones ético-políticas más creativas y emancipadoras.

La diversidad, desde esta perspectiva, no debería ser solo un concepto que legitime formas existentes de control, sino un motor para transformar las relaciones de poder. Esto exige un replanteamiento de los valores liberales hegemónicos, como la igualdad y la libertad, para incluir una visión que permita la convivencia de múltiples formas de vida legítimas y válidas. En el ámbito educativo, este enfoque ético-político podría transformar la manera en que se enseña la diversidad. En lugar de promover una simple aceptación pasiva, el sistema educativo debe fomentar una comprensión activa y crítica de las normas sociales, abriendo un espacio para el debate y la interacción genuina entre diferentes perspectivas. El dispositivo de acoso escolar por OSIEG tiene el potencial de ser más que una herramienta de intervención, puede convertirse en un medio para reconfigurar las relaciones sociales y educativas desde una base ética y política que valore verdaderamente la diversidad como una riqueza transformadora.

Una vez desgranadas las líneas que conforman el dispositivo, afirmamos que el acoso escolar por OSIEG como resultado de múltiples procesos abiertos y elementos en continua

configuración. La generación del dispositivo pretende ser un mecanismo de regulación de lo que es permitido y aceptable, en el contexto educativo, determinado actualmente por las normatividades impuestas de la sexualidad hegemónica (Borrillo, 2001; Platero, 2010). Una herramienta reguladora de efectos, discursos y prácticas que van encaminados a intervenir en los mecanismos preventivos para incidir en el derecho a la igualdad y no discriminación por motivos de OSIEG en los espacios educativos y que gira alrededor de la comprensión y atención del fenómeno.

El dispositivo establece una relación antagónica entre víctima y victimario y sitúa en una jerarquía de posiciones a los diferentes agentes que conforman parte de la comunidad educativa. Encontramos la cristalización del acoso escolar por OSIEG en el sujeto que produce la discriminación LGBTIfóbica, la vigilancia comportamental para proteger el bienestar y la interiorización subjetiva de los valores de diversidad e igualdad (Carrer, 2018).

La jerarquía de posiciones refleja cómo el dispositivo se organiza como una genealogía para intervenir en el acoso escolar por OSIEG. En la cima de esta jerarquía se sitúa el conocimiento experto de las profesionales, quienes transmiten las herramientas necesarias al profesorado para que aprendan a "identificar la discriminación" y "detectar posibles casos". En el nivel más bajo queda el alumnado (infantes, adolescentes y jóvenes), quienes son objeto de intervención. Este dispositivo asigna agencia y responsabilidad a las personas adultas (docentes, equipos directivos y familias) desproviniendo de agencia a las personas intervenidas (Carrer, 2018).

El principal objetivo del dispositivo es trasladar el acoso escolar por OSIEG de un estado de invisibilidad a uno de visibilidad, gestionando comportamientos para garantizar que en el espacio educativo no se tolere la discriminación por razones de OSIEG. De esta forma, busca establecer normas de comportamiento aceptables (Heras-Sevilla et al., 2022).

El dispositivo opera en un contexto de tensiones y contradicciones que a menudo desafían su propio propósito. Las producciones narrativas realizadas en esta investigación recogen estas discrepancias, destacando el choque entre el enfoque del dispositivo para abordar el acoso escolar por OSIEG como un problema social de interés público y la naturalización del sistema sexo-género heteronormativo, un concepto reificado según Foucault (1999). Así, el intento de problematizar el acoso escolar entra en conflicto con las normas heteronormativas que siguen impregnando, al menos en parte, los discursos de las participantes presentes en dicha investigación.

Entender cómo se genera el dispositivo gubernamental de acoso escolar por OSIEG es crucial para diseñar las investigaciones e intervenciones que de él se derivan. La forma en que un problema o fenómeno social es conceptualizado influye directamente en las “soluciones” o en los pasos a seguir para continuar investigando o interviniendo. Comprender los significados atribuidos al fenómeno permite situar al dispositivo dentro de un marco específico de posibilidades para su funcionamiento.

### Para seguir cuestionando

Los entre hilos del análisis de la madeja del dispositivo gubernamental nos sugieren una serie de reflexiones que atraviesan las cuatro líneas de análisis de la tesis doctoral y señalan, sin pretensión de tener las estrategias y verdades absolutas, los retos que tenemos por delante como sociedad en relación con la prevención, detección e intervención del acoso escolar por OSIEG.

La primera reflexión que queremos compartir es comprender que el acoso escolar por OSIEG acontece una problemática social que tiene que ser tratada y corregida y que se tiene que intervenir desde diferentes aristas y donde el trabajo se tiene que realizar en el seno de la comunidad educativa. Se tiene que tomar conciencia que todas nos hemos socializado en la LGBTIfobia y que hace patente las situaciones de discriminación y desigualdad en nuestras calles y, por tanto, en los diferentes ámbitos donde transitamos a lo largo de la vida, como el ámbito educativo. La importancia radica en que dependiendo cómo comprendemos el acoso influye en las “soluciones” (acciones) de intervención llevadas a cabo, y que además son previstas en la implementación de la Ley 11/2014 contra la LGBTIfobia.

Vivimos en sociedades que tienden a culpabilizar al individuo haciéndolo responsable último de la situación personal que puede estar atravesando, cuando es palpable y sabido que la estructura social de una sociedad condiciona a gran escala las condiciones de posibilidad de vivir una situación discriminatoria y la calidad de vida de las personas que viven estas situaciones (Penchansky, 2020). Por lo tanto, existe el peligro de individualizar la problemática en los cuerpos e identidades individuales implicadas en una situación de acoso, tanto de las personas que reciben la discriminación como las personas que la realizan.

Los programas y las acciones específicas para tratar el acoso escolar por OSIEG son necesarias y poder ofrecer un apoyo vital a los diferentes agentes educativos implicados en la situación de acoso, pero se hace evidente la necesidad de una reestructuración desde una perspectiva integral que pueda ofrecer una respuesta en las comunidades educativas que también impliquen acciones que transformen las estructuras sociales que finalmente

desencadenan en la legitimidad que todavía pueden pensar y sentir personas que tienen para ejercer una agresión y/o discriminación por OSIEG.

Aun así, la conceptualización dominante sobre el acoso escolar por OSIEG suele poner en el centro de la ecuación a la persona que recibe la discriminación y no tanto en el acto o práctica discriminatoria, sería importante poner énfasis en el carácter situacional y relacional del acoso escolar por OSIEG. Es aquí donde queremos poner en debate la segunda reflexión.

Las categorías sociales estructuran la sociedad y son claves para que la acción política y educativa dé acceso a la igualdad, equidad y otras formas de justicia social. Aun así, las categorías pueden reificar los ejes de opresión, puesto que estas no son neutrales, sino que se construyen socialmente a partir de su interrelación (Crenshaw, 1989). Además, marcan nuestras identidades, resultan relevantes en determinados contextos y situaciones y producen sistemas de diferenciación social. Las lógicas identitarias permiten implantar medidas para intervenir en procesos de subalternización y dar visibilidad a colectivos, como el colectivo LGBTI+, que han reclamado medidas de implementación centradas en la atención/protección. De este modo, las lógicas identitarias han sido muy útiles para ciertos movimientos sociales, como los feminismos o el movimiento LGBTI+, para conseguir importantes reivindicaciones, puesto que contribuyen a establecer un sentimiento de pertenencia y enarbolar unos objetivos comunes (Martínez, 2017). Sin embargo, esta lógica tiene sus límites, produciendo tensiones para dar cuenta de la gran variabilidad interna que puede haber en estas categorías identitarias y el riesgo de caer en un reduccionismo, que puede resultar contraproducente a la hora de intervenir en situaciones de acoso escolar por OSIEG.

Los procesos de diferenciación y/o asimetría suelen marcar aquellas subjetividades que escapan de las normas dominantes y hegemónicas, establecidas a través de prácticas institucionales, sociales, culturales y económicas (Brah, 2011). De este modo, ciertas características son puestas en el lugar de la diferencia de forma sistemática, configurando procesos de inclusión/exclusión, como es en el caso de las disidencias sexuales y de género en el ámbito educativo para combatir el fenómeno del acoso escolar por OSIEG.

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG está sostenido sobre las políticas de identidad, que permiten implantar medidas para combatir las desigualdades (mujeres, obreras, minorías étnicas, disidentes sexuales o discapacitadas), sin embargo, hemos cometido el error de aplicar la lógica de la identidad a los propios sistemas que provocan la existencia de la desigualdad y la discriminación. Así, en vez de denunciar las crecientes prácticas discriminatorias legitimadas por el sexismo y/o la LGBTIfobia, tendemos a desacreditar o

insultar a los individuos que concurren en estas prácticas tildándolos de “homofóbicos”, “machirulos” etc. A esta estrategia en la cual normalmente acostumbramos a caer lo denominamos psicologización (Fractalitats Investigació Crítica, 2019) y nos resulta contraproducente al menos en dos aspectos:

En primer lugar, situar el problema en un individuo aislado desplaza el foco desde el sistema que sustenta y legitima su práctica hacia su mente “malintencionada” o “ignorante”. La LGBTIfobia y específicamente el acoso escolar por OSIEG deja de ser una consecuencia de un sistema social para convertirse en una disposición psicológica individual de las personas que realizan el acoso. Si nos creemos el mantra neoliberal según el cual todas somos personas autodeterminadas por nuestra voluntad, se hace difícil explicar que haya estructuras sociales que condicionan tanto nuestras prácticas cotidianas, como las de aquellos que se encuentran en una posición de poder (Fractalitats Investigació Crítica, 2019). Es aquí donde la perspectiva de la coeducación tiene que arraigarse en los centros educativos para encaminar a romper las estructuras de poder y discriminación (Ruiz, 2017).

En segundo lugar, si la psicologización insta la vergüenza en quien ha incurrido en una práctica discriminatoria, como es una situación de acoso escolar por OSIEG, apoyado por un sistema y sin ofrecerle un discurso alternativo, es fácil que el individuo psicologizado se sienta “injustamente silenciado” y, por lo tanto, orgulloso de estar del lado de la verdad a pesar de una “censura irracional” (Fractalitats Investigació Crítica, 2019), por lo tanto, se tiene que trabajar con las personas que realizan el acoso (Carrer y Cifuentes, 2019).

La tercera reflexión que queremos exponer es que, si bien celebramos que los reconocimientos legales impulsen políticas públicas para garantizar derechos, es necesario ir más allá y adoptar una mirada crítica sobre cómo se construyen estas políticas (Spade, 2011, 2015). Estas normativas suelen definir y limitar los sujetos de intervención o de recepción de derechos, pero a menudo no abordan de manera efectiva las estructuras sociales que legitiman comportamientos discriminatorios, como ocurre en situaciones de acoso por OSIEG (Carrer y Aljama, 2021). Para lograr una transformación social real y garantizar el acceso efectivo a estos derechos, es fundamental analizar los mecanismos institucionales que refuerzan el modelo tradicional y heteronormativo de la sociedad (Carrer y Cifuentes, 2019).

Creemos necesario poner de relevancia, para su posible debate, el discurso de la diversidad. Cuando hablamos de diversidad o de diversas, ¿a quiénes nos estamos refiriendo en concreto? El discurso de la diversidad parece muy bonito, pero las “diversas”, acaban siempre siendo las mismas personas, en este caso bajo el paraguas identitario de las personas

LGBTI+. Tenemos que encaminarnos hacia una efectiva convivencia en la diversidad, pero entendiéndola como un espacio no localizado en ninguna identidad concreta o en todas ellas, es decir, que las personas heterosexuales y cis también se consideren parte de la diversidad, y con esto no queremos “demonizar” a las personas heterosexuales o cis, ni mucho menos, sino al régimen heteropatriarcal que opera en todos los estratos de nuestras vidas y que posee en el punto de mira para tener más riesgo de vivir situaciones discriminatorias en las personas que se identifican o son percibidas como LGBTI+, como sucede en las situaciones de acoso escolar por OSIEG.

La cuarta reflexión pivota en la idea central de la educación emocional como herramienta clave para mejorar la relación entre ambos sujetos categoriales. El protocolo presenta contradicciones, ya que, aunque menciona que el acoso escolar es un problema social que afecta a todas las personas que conforman la comunidad educativa, la intervención se enfoca principalmente en el tratamiento individual de las emociones. El protocolo apunta a una visión individualista, lo que limita una comprensión más amplia de las estructuras sociales que permiten la discriminación y el acoso. En este sentido, se señala que el acoso escolar no es solo el resultado de emociones mal gestionadas por los agresores, sino también de una jerarquía social que sitúa a las personas LGBTI+ y otros grupos marginalizados en una posición vulnerable. La intervención educativa se basa en la empatía y en la reflexión emocional, pero el problema principal sigue siendo una cuestión social, ya que las estructuras de poder y las jerarquías sociales siguen legitimando la discriminación.

### ¿Hacia dónde podemos encaminarnos?

Buscamos dibujar algunos elementos de propuesta para intentar poner luz a las tensiones que operan en el seno del dispositivo y que entran en juego en la intervención de las situaciones de acoso escolar por OSIEG. El dispositivo opera para conseguir el sujeto “no discriminador”, pero obvia que un hecho identitario característico y/o marca de opresión no es un atributo fijo y estable, sino un conjunto de disposiciones materiales y semióticas que se pueden “activar” dependiendo de los contextos sociales (Carrer y Aljama, 2021). Las acciones gubernamentales del dispositivo no caracterizan interseccionalmente a las personas que sufren la discriminación, por lo tanto, la intervención puede producir una homogeneización categorial que incida en una intervención identitaria que no tenga en cuenta las posibles diferencias convergentes, por ejemplo, una chica trans gitana. El dispositivo escolar por OSIEG, se despliega a través del mandato de leyes antidiscriminatorias, específicamente la Ley 11/2014 para garantizar los derechos de las personas LGBTI+, centrada en una delimitación categorial que puede llevar a producir una delimitación categorial excluyente, puesto que trata las discriminaciones por separado, sin tener en cuenta que la persona puede

ser discriminada por la posición específica que ocupa en varios ejes de diferenciación social como el género y la raza, entre otras.

Las diferencias se construyen a través de interacciones diarias, influidas por dinámicas sociales, que se producen en un determinado contexto. Para abordar las especificidades de las categorías que estructuran la subjetividad es necesario mostrar cómo se configuran las diferencias; es decir, analizar la configuración semiótica-material y como los tipos de fenómenos que pueden relacionarse con la situación no son ontológicamente diferentes, sino que suponen formas de ensamblaje y articulación en la distribución de privilegios y exclusiones (Gandarias et al., 2019).

En el caso de la chica trans gitana, si el dispositivo de acoso escolar por OSIEG incorpora la perspectiva interseccional, reflexionaría para descentralizar este análisis identitario y analizaría los mecanismos de subalternización que estarían operando, es decir, observar las maneras en las que la heteropatriarcado, el racismo, el sexismo y la transfobia (entre otros) reproducen imaginarios alrededor de su subjetividad que pueden acabar justificando la práctica discriminatoria del acoso por parte de quien lo ejerce (Carrer y Aljama, 2021). En el contexto de la intervención, es importante que abramos la mirada y tengamos un conocimiento próximo de la persona para establecer prioridades y aplicar varias estrategias para trabajar la diversidad como la creación de grupos heterogéneos en cuanto a formación, vivencias, cultura, procedencia, etc., y fomentando el trabajo por proyectos, de cariz comunitario y que avanza progresivamente.

Imaginemos que queremos realizar un taller para abordar la LGBTIfobia en el grupo clase de la chica trans gitana, política por cierto extendida en la actualidad. Para una intervención interseccional, se tendría que conocer el contexto de la escuela y las características del alumnado y ver qué ejes están manifestándose al aula, facilitando un espacio para tratar la diversidad afectiva sexual y de género y que, a buen seguro, en estas narrativas afloran otros ejes de desigualdad a tratar. El dispositivo de acoso escolar por OSIEG tiene como tarea abandonar una mirada monofocal en sus intervenciones, todo y el objetivo benevolente de su emergencia. Esta tarea tiene que ser continuada, invirtiendo recursos materiales, económicos y humanos que permitan el seguimiento de las situaciones que se van llevando a cabo en los espacios de intervención (Carrer y Aljama, 2021). El tener en cuenta las necesidades específicas de las personas LGBTI+ no implica el focalizarse exclusivamente en minorías. Se trata de tener en cuenta las especificidades de ciertos grupos sociales con tal de intervenir en el conjunto de la comunidad educativa. En esta línea es necesario comentar que la tesis se enmarca dentro del ámbito temático LGBTI+ pero no se reduce a las personas LGBTI+, el que supondría reforzar la segregación y fomentar la definición de una identidad esencial (Coll-

Planas y Missé, 2009), los esfuerzos de analizar los comportamientos LGTBIfóbicos en los espacios educativos asume una perspectiva global centrándose en la lucha contra la discriminación por motivos de OSIEG.

Este cariz práctico que exploramos en las conclusiones sería una de las propuestas a seguir pensando y que la tesis no desarrolla. Nuestro material y trabajo de campo está basado principalmente en el análisis documental y estudios de caso y se centra en la manera que el acoso escolar por OSIEG es pensado y gestionado, pero no aborda una propuesta didáctica de intervención incorporando los elementos reflexivos y críticos que aporta su realización. Seguir desarrollando un abordaje y un cuestionamiento que proporciona la interseccionalidad como lectura y herramienta analítica, puede servir para centrarnos en las condiciones materiales de desigualdad inherentes a la discriminación por motivos de OSIEG (Carrer y Aljama, 2021).

Otras de las limitaciones de la investigación y que se podrían profundizar en posteriores investigaciones es el foco de análisis en diversos agentes que forman parte de este entramado jurídico, institucional y social que compone la emergencia del dispositivo gubernamental, es decir, si seguimos con la metáfora del ovillo, sería interesante desmadejar esas líneas o direcciones por ejemplo en los medios de comunicación o con más detalle en textos jurídicos de las leyes de educación actuales o sobre el asociacionismo LGBTI+ y que pudieran dar respuesta (o nuevas preguntas) a la conformación del dispositivo de acoso escolar por OSIEG.

Todo y que desarrollamos una reflexión y una crítica a las formas gubernamentales de gestión atravesadas por el adultocentrismo (Carrer, 2018; Gaitán, 2006), los resultados están principalmente basados y direccionados sobre los efectos al alumnado. Sería interesante poder abordar experiencias de profesorado que habiten la disidencia sexual y de género (Huerta, 2021).

Finalmente, proponemos la diversidad afectiva-sexual y de género, concepto recogido en el articulado de la Ley 11/2014, apartado de educación, como elemento característico y definitorio (Marshall, 2010; Martxueta y Etxebarria, 2014; Penna, 2015) en la configuración del dispositivo acoso escolar por OSIEG, entendida como paradigma de diversidad de “diferencia no distribuida o no localizada” y no desde la centralidad del discurso heteronormativo del sistema sexo-género que reproduce su naturalización esencialista y las formas de pensamiento generizadas de forma binaria que sustenta la violencia por motivos de OSIEG. Específicamente proponemos seguir trabajando en: (1) dejar de concebir la heterosexualidad como una concepción neutra y esperada; (2) trabajar en pro de una



multiplicación de modelos sexo-afectivos que permitan una visibilidad de la variedad sexo-afectiva de la sociedad; (3) trabajar en la producción de narrativas alternativas que no alimenten la otredad y la exclusión generando estereotipos y prejuicios sustentados en los binarismos hombre/mujer, heterosexual/no heterosexual, adulto/infanto-juvenil; y (4) proveer de agencia y autonomía al alumnado para que forme parte activa de los ámbitos de decisión relevantes en la vida social, como es el espacio educativo (Carrer, 2018).

Los llamados estudios de la infancia (James y Prout, 1997; Burman, 1998; Gaitán, 2006; Vergara et al., 2015) son una propuesta plausible para cuestionar el dispositivo de acoso escolar por OSIEG que orienta principalmente su acción hacia el mundo infanto-juvenil donde se produce la discriminación, pero dotando de agencia a las personas adultas sin una reflexión sobre la capacidad de infantes, adolescentes y jóvenes sobre el fenómeno. Con ello pretendemos encaminarnos hacia una distribución no jerárquica del poder (Foucault, 2001) donde la diferencia no sea vista desde esos parámetros adultocéntricos, centrales y públicos. No atribuir la diferencia a lo no normativo en términos de centralidad, sino una distribución de la diferencia, que lo heterosexual, que lo normativo (opción que muchos y muchas personas encarnan) sea válida desde una posición descentralizada, donde las personas que no siguen los patrones normativos queden relegadas a una posición de vulnerabilidad (Citeroni y Cervantes, 2004).

Adoptar una descentralidad del sistema sexo-género puede contribuir a avances en relación con el acoso escolar por OSIEG, flexibilizando su supuesta naturalidad y rigidez dada, tratando el fenómeno del acoso (en la medida de lo posible) como una oportunidad educativa que trabaje las consecuencias de la discriminación y ponga énfasis en la diversidad y convivencia de las diferentes realidades afectiva-sexuales en los espacios educativos, teniendo en cuenta a las personas intervenidas (infantes, adolescentes y jóvenes) que formen parte activa de la transformación social en las relaciones de poder en las que son protagonistas (Carrer, 2018).

La investigación analiza cómo la urgencia social derivada del acoso escolar por OSIEG entra en el espacio jurídico-institucional para cristalizar un dispositivo centrado en el centro educativo que define un subconjunto de agentes en una red relacional heterogénea (alumnado, profesorado, dirección y familias). Establece como función estratégica conseguir un espacio educativo libre de discriminación en el que se desarrollan acontecimientos que incluyen estrategias de visibilización, tematización, regulación de comportamientos y subjetivación, a la vez que desarrolla valores éticos/políticos liberales. En otras palabras, el acoso escolar por OSIEG constituye un dispositivo gubernamental (Foucault, 1975; Deleuze, 1990; Moro Abadía, 2003; Fanlo, 2011; Santiago Dallorso, 2012) que regula a las diferentes

agentes de una comunidad educativa para definir y administrar la discriminación por OSIEG a través de la adscripción de responsabilidades y gestión de subjetividades. Las conclusiones abordan la idoneidad del concepto de dispositivo para abordar esta forma de acoso escolar y propone la diversidad afectiva sexual y de género como un paradigma alternativo al discurso hegemónico heteronormativo, planteando una concepción de la diferencia distribuida o no localizada como una vía transformadora para afrontar el acoso escolar por OSIEG desde una perspectiva emancipadora.

Deseo que este trabajo sirva para el cuestionamiento crítico de la intervención en los espacios educativos y arroje elementos de luz para que cualquier persona independientemente de su orientación sexual, identidad y/o expresión de género, pueda aprender y desarrollarse como persona en la construcción de contextos educativos amables contribuyendo a una sociedad más digna.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, L. D., & Ribotta, B. (2022). *Visibilidad estadística y mecanismos participativos de los pueblos indígenas en América Latina: Avances y desafíos*. <https://hdl.handle.net/11362/47750>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), 249–264.
- Aguilar, D. S., Rodríguez, Y. R., Marrero, R. G., & Martínez, Y. S. (2018). Acoso escolar homofóbico en adolescentes. *Revista Sexología y Sociedad*, 24(2), Article 2. <https://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/650>
- Agustín Ruiz, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Fundación Triángulo, Extremadura.
- Ahmed, S. (2007). You end up doing the document rather than doing the doing: Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic and Racial Studies*, 30(4), 590-609. <https://doi.org/10.1080/01419870701356015>
- Ahufinger, N., & Hidalgo, A. (2023). *La coeducación: Retos y herramientas para una escuela coeducativa*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya.
- Alguacil, L., & i Nonell, A. (2021). Análisis del Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGBTI. *InDret*, (3), 267-290.
- Alises, C. (2002). *Manual de actuación para profesionales frente al bullying LGBTI*. Junta de Andalucía.
- Alix, L., & Susser, M. (1998). *Foucault para principiantes*. Errepar.
- Alloatti, M. (2014). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108403>
- Álvarez Bernardo, G., Lara Garrido, A. S., & García Berbén, A. B. (2017). Acoso escolar LGB-fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 2(15), 65-76. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.7>
- Amate Chacón, A. (2021). *Percepción de la comunidad educativa ante la diversidad sexual y de género desde una perspectiva interseccional*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/179204>
- Amezcu, M. (2000). *El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/50643>
- Amigot, P., & Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica (México)*, 24(70), 115-151.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732009000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000200005)

- Amisaou, C. E. J., & Samadi, F. E. M. (2022). "Al inicio creía que el problema era yo": Relatos autoetnográficos de profesionales racializados/as en la intervención social. *Itinerarios de Trabajo Social*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.1344/its.i2.36870>
- Andrada, A. A. (2019). Las incidencias del poder sobre la vida en el dispositivo biopolítico de Michel Foucault. *Hybris: Revista de Filosofía*, 10(2), 149-178.
- Andújar, A. G., & Gómez, T. G. (2019). Intersexualidades: Desconocimiento teórico-práctico en la educación formal. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9144>
- Antón Sánchez, J., Bello, Á., Del Popolo, F., Paixão, M., & Rangel, M. (2009). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: Del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. Cepal.
- Apablaza, M. (2017). Prácticas 'psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1063>
- Araneta, A. (2012). Diversidades cuestionadoras: La campaña internacional «Stop Trans Patologización 2012». *Feminismo/s*, (19), 187-202. <https://doi.org/10.14198/fem.2012.19.09>
- Arcarons, A., Barri, F., Cruceta, G., Riscos, A. de los, Felix, S., Merino, J., Rodríguez, E., Samso, J., & Vendrell, E. (2009). *Experiències: Bullying homofòbic a Catalunya*. ICEV. *Revista d'Estudis de la Violència*, 8, 3.
- Arce, C. F. de la R. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 52(2), Article 2. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.8>
- Astudillo, P. (2022). *Resistencias en (la) red: Género y poder en las prácticas y discursos de usuarias de herramientas de comunicación online* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Ávila, R. (2014). "A pelo". *Estudio de la gubernamentalidad en la prevención del VIH dirigida a los hombres que tenemos sexo con otros hombres* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Ávila, R. (2015). Bareback sex: Breaking the rules of sexual health and the assumption of risks. *Sexualities*, 18(5-6), 523-547. <https://doi.org/10.1177/1363460714550903>
- Ávila, D., Cassián, N., García, S., & Pérez, M. (2017). El camp de l'avaluació i la intervenció social. En D. Ávila, M. Balasch, B. Callén, N. Cassián, S. García, M. Montenegro & M. Pérez (Eds.), *Avaluació i intervenció psicosocial* (pp. 5-35). Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).

- Avilés, J. M. (2009). El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. En J. M. Avilés (Coord.), *Riesgos psicosociales en la enseñanza*. Confederación de STES-intersindical.
- Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Avilés, J. M., Iruña, M. J., García-López, L. J., & Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Azpiazu, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Virus Editorial.
- Bagge, C. (2014). Dispositifs of bullying. En Schott & Sondergaard (Eds.), *School Bullying* (pp. 97-126). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707.007>
- Balasch, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Balasch, M., Montenegro, M., & Reneses, M. (2022). Perspectives epistemològiques dels problemes socials, metodologies d'intervenció i transformació social. En M. Balasch, M. Montenegro & M. Reneses (Eds.), *Psicologia Comunitària* (pp. 7-145). Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Baleriola, E. (2014). *Seguridad y vigilancia. Gestión de la vida en el siglo XXI*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballester-Arnal, R. (2020). Diversidad sexual: La triste historia de una feliz realidad. *Informació Psicològica*, 120, Artículo 120. <https://doi.org/10.14635/IPSiC.2020.120.7>
- Barandiaran, B. (2020). *Indefensión aprendida: Una revisión sistemática de la literatura científica* (Tesis de licenciatura). Universidad Privada del Norte.
- Barquero, A. (2010, 21 de enero). Juicio a 4 escolares por acoso homófobo a una compañera. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20100121/juicio-a-4-escolares-por-acoso-homofobo-a-una-companera-117944>
- Barquet, J., & Vázquez, J. C. (2023). Aproximación a la discriminación de grupos en situación de vulnerabilidad desde una perspectiva jurídica, social y ética. *Revista Humanidades*, 13(2), 60-79.
- Barozzi, S., & Pérez Fernández-Fígares, K. (2016). El lenguaje queer y difuso como instrumento pedagógico en la formación docente sobre identidades sexuales y de género. En *Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras: Hacia Un Desarrollo Profesional Profundo Basado en la Narratividad* (Visor Lingüística; 17, pp. 183-202).
- Barrera, M. D. M. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, Artículo 74. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648>

- Barrère Unzueta, M. Á., & Morondo Taramundi, D. (2011). Subordiscriminación y discriminación interseccional: Elementos para una teoría del derecho antidiscriminatorio. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 45, 15-42.
- Bautista, E. (2017). Lo que se ve, sí se juzga: Percepciones y violencia contra la diversidad sexual en México. *Revista San Gregorio*, 1(17), 96-103.
- Bautista, E. (2022). "Uno sabe cuando ya": Percepciones de adolescentes gays mexicanos sobre la invisibilización de niñeces y adolescencias no heterosexuales. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 92-120. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2731>
- Belavi, G., & Murillo Torrecilla, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28.
- Beltrán, I. G. (2018). La despenalización identitaria y la amnistía política masculina en la España de la Transición democrática: Movimiento feminista y LGTB. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 25(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.30827/arenal.v25i2.5231>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Random House.
- Berná, D., Cascone, M., & Platero, L. (2008). ¿Qué puede aportar una mirada Queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado Español. *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 4(6), 1-11.
- Bernstein, M., Harvey, B., & Naples, N. (2017). Marriage, the final frontier? Same-sex marriage and the future of the lesbian and gay movement. *Sociological Forum*, 33(1), 30-52. <https://doi.org/10.1111/socf.12392>
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10(1), 1-25.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones, 1, 24-35.
- Blanco Castilla, E., & Cano Galindo, J. (2019). El acoso escolar y suicidio de menores en la prensa española: Del tabú al boom informativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 937-949. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1365>
- Bobis, A. (2022). *Un pati sense gènere: Interseccionalitat entre arquitectura, educació i feminisme* [Bachelor thesis, Universitat Politècnica de Catalunya]. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/363674>
- Boletín Oficial del Estado. (1970). Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970.
- Bondi, L., & Lamas, M. (1996). Ubicar las políticas de la identidad. *Debate feminista*, 14, 14-37.
- Bonino, L. (2003). Las nuevas paternidades. *Cuadernos de trabajo social*, 16(1), 171-182.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Bellaterra.

- Borrillo, D. (2022). Terapias de conversión sexual y Derechos Humanos. II Congreso Internacional LGTBI de Andalucía 2022. <https://hal.science/hal-03745648>
- Boswell, J. (1980). *Christianity, social tolerance, and homosexuality* (p. 28). University of Chicago Press.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Fontamara.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: Identidades en cuestión*. Traficantes de Sueños. [297 pp.]. *Revista de Estudios Sociales*, 49, Article 49.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. John Wiley & Sons.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2024). Bullying victimization trajectories: Associations with changes in social status dimensions within the classroom group. *Psicothema*, 36(3), 207-216. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.56>
- Brodman, J. Z. (2017). *Sex rules!: Astonishing sexual practices and gender roles around the world*. Mango Media Inc.
- Brosa, J. E. (2009). Resultados y experiencias del programa Hablemos de Homosexualidad que Gehitu lleva a cabo en centros educativos escolares de educación secundaria. En *Ararteko (2008), Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y su socialización* (pp. 65-76). Bilbao.
- Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones SL.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*. Recuperado el 23 de octubre de 2023, de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8953>
- Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, 35, 1-17. Recuperado el 10 de febrero de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010&lng=es&tlng=es)



- Bueno, N. (2017). *Biopolítica y sufrimiento social. Pensar una política libre de dominación*. Eikasía. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/63239>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (1995). Las inversiones sexuales. En R. Llamas (Ed.), *Construyendo identidades. Estudios desde el corazón de la pandemia* (pp. 9-28). Siglo XXI.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder*. Cátedra.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Editorial Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/80>
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Butler, J. (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Nómadas*, 46, 13-30.
- Cabanillas, N. (2016). Normalizar la existencia lesbiana. *Revista Estudos Feministas*, 24, 941-958. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p941>
- Calcedo, P. (2024). ¿De dónde salen todas estas bisexuales? Lo que hay antes y después del nombre. *Papeles de identidad: Contar la investigación de frontera*, 2, 12.
- Calmaestra Villén, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones. <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/5717>
- Calmaestra Villén, J., Ortega Ruiz, R., & Mora Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. <https://idus.us.es/handle/11441/67337>
- Calvo, K., & Trujillo, G. (2011). Fighting for love rights: Claims and strategies of the LGBT movement in Spain. *Sexualities*, 14(5), 562-579. <https://doi.org/10.1177/1363460711415330>
- Calvo, K. (2019). *¿Revolución o reforma?: La transformación de la identidad política del movimiento LGTB en España, 1970-2005* (pp. 1-240).
- Caminos, M., & Amichetti Quentrequeo, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *PSOCIAL. Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(2), 17-32.
- Campo, A., Herazo, E., & Oviedo, H. C. (2013). Sustantivos para definir homofobia. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(3), 287-294.
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: Características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), Article 1.



- Careaga, G. (2004). *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. PUEG/UNAM.
- Carrascal, O. N., Prevert, A., & Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.13327>
- Carratalá, A. (2017). La participación de la prensa de Cataluña en la construcción de la homofobia como problema social (2012-2014). *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 18, 365-392.
- Carratalá, A., & Herrero, B. (2017). Comunicación contra el odio: Análisis del estado de la discriminación en España y propuestas de actuación política, educativa y mediática. *Fundación Alternativas*, 91, 2017.
- Carrer, C. (2015). *¿Otra mirada es posible? Presencia e influencia de la perspectiva queer en el tejido social y gubernamental en Cataluña*. Trabajo Final de Grado, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrer, C., Cifuentes, F., & Rodríguez, E. (2016). *Estudi sobre l'impacte del bullying a l'Institut Bellvitge*. Observatori Contra l'Homofòbia.
- Carrer, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: Voces en una comunidad educativa. *Revista Sociedad e Infancia*, 2, 211-232. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59456>
- Carrer, C., & Cifuentes, F. (2019). LGTBI-fòbia entre infants i adolescents: Una problemàtica social a resoldre. *Debats Catalunya Social*. Taula del Tercer Sector Social de Catalunya. Recuperado el 16 de diciembre de 2024, de <https://www.tercersector.cat/es/node/7229>
- Carrer, C., & Aljama, P. (2021). Control, categories socials i interseccionalitat: Repensant la pràctica de l'educació social. *Quaderns d'Educació Social*, 23, 72-81.
- Carvajal, P. M. (2013). El reconocimiento de derechos a la comunidad LGBTI. *Jurídicas CUC*, 9(1), 123-141.
- Castañeda, M. (2013). *La experiencia homosexual*. Grupo Planeta España.
- Castel, R. (1991). *From dangerousness to risk. The Foucault effect: Studies in governmentality*. Harvest/Wheatsheaf.
- Castellano Melguizo, A. (2020). *Homofobia interiorizada: Factores de riesgo y de protección. Una revisión sistemática de la literatura*. <http://crea.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/10658>
- Castillo, M. P., Prados, M. Á. H., & Galián, B. (2024). *Mapeando la intolerancia juvenil: Estudio evaluativo por Comunidades Autónomas de los mensajes y delitos de odio en España*. ESIC.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.

- Castro, E. (2006). Michel Foucault: Sujeto e historia. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 14, 171-183. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i14.7479>
- Castro, E. (2008). Biopolítica: De la soberanía al gobierno. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 34(2), 187-205.
- Castro, E. (2015). Representaciones y retos de las multitudes queer. La era post-género en el estado español. *Letras Femeninas*, 41(1), 215-227. <https://doi.org/10.2307/44733779>
- Castro, E. (2018). ¿Un Foucault neoliberal? *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/103640>
- Cazzaniga, S. (2020). Acerca del otro (otra, otre) en trabajo social. Concepciones y problematizaciones. *Debate Público*, 10(19), Article 19. <https://doi.org/10.62174/DPdp.8390>
- Ceballos, M. P., & Gil, N. (2020). Furia travesti entre fronteras, la comunidad de las diferencias: Problematizaciones en torno a la encuesta a la población trans del Departamento San Martín (Salta, 2018). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/144719>
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 333-352.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 417-424. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.45>
- Cerezo-Ramírez, F., & Rubio-Hernández, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(1), 113–126. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.253391>
- Chaplic, K., & Allen, P. (2013). Best practices to identify gay, lesbian, bisexual, or questioning youth in primary care. *Pediatric Nursing*, 39(2), 99-103.
- Chavarría, C., & Oviedo, D. (2021). Violencia simbólica, homofobia interiorizada y factores de riesgo de suicidio en homosexuales en Panamá. *Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología – APANAC*, 492-498. <https://doi.org/10.33412/apanac.2021.3232>
- Cheng, L., Hu, X., Matulewska, A., & Wagner, A. (2020). Exploring cyberbullying: A socio-semiotic perspective. *International Journal of Legal Discourse*, 5(2), 359-378. <https://doi.org/10.1515/ijld-2020-2042>

- Cifuentes, F., Viñas de Temple, C., Pascual, J., & Carrer, C. (2017). *Estudi sobre Bullying Homofòbic a dos instituts de Manresa 2017*. Barcelona, Catalunya: Observatori Contra l'Homofòbia.
- Cifuentes, F. (2019). Acoso escolar homofóbico y transfóbico: Un análisis de las intervenciones del Observatori contra l'Homofòbia en Catalunya. *Socialitzar coneixements*, 2(1), 2019.
- Cifuentes Zunino, F., Pascual Medina, J., & Carrer Russell, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educació Inclusiva*, 13(2), 153-174.
- COGAM. (2013). *Homofobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Madrid, España: Grupo Educación COGAM. Recuperado de <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/5433/449/cogam-homofobia-en-las-aulas-2013>
- Cohen, J., & Brooks, R. (2014). *Confronting School Bullying: Kids, Culture and the Making of a Social Problem*. Lynne Rienner Publisher.
- Coll, E. (2021). *Resistencia Bisexual. Mapas para una disidencia habitable*. Traficante de Sueños.
- Coll-Planas, G., & Missé, M. (2009). *Diagnóstico de las realidades de la población LGTB de Barcelona*. Bellaterra, Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP).
- Coll Planas, G., & Cruells, M. (2013). *La puesta en práctica de la interseccionalidad política: El caso de las políticas LGTB en Catalunya*. <http://dspace.uvic.cat/xmlui/handle/10854/2219>
- Coll-Planas, G., & Missé, M. (2015). La identitat en disputa. Conflictes al voltant de la construcció de la transsexualitat. *Papers: Revista de Sociologia*, 100(1), 35-52.
- Consorci d'Educació. (2019). *Protocol d'actuació per atendre les situacions d'assetjament entre iguals detectades en l'àmbit escolar dels centres educatius de Barcelona*. [https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/00\\_transparencia/Govern\\_i\\_organitzacio/Acord\\_s\\_CD\\_2019\\_01\\_18/Protocol\\_dactuacio\\_assetjament\\_entre\\_iguals\\_20190118.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/00_transparencia/Govern_i_organitzacio/Acord_s_CD_2019_01_18/Protocol_dactuacio_assetjament_entre_iguals_20190118.pdf)
- Córdoba, C. (2021). La situación actual del colectivo LGTBI en España: Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0017>
- Córdoba, D. (2005). *Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad hacia una politización de la sexualidad*. En *Teoría Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Traficantes de Sueños.
- Córdoba, D., Sáez, J., & Vidarte, P. (2005). *Teoría Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Traficantes de Sueños.

- Cornejo, J. (2013). Trayectoria del bullying homofóbico en Chile. XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante.
- Cornejo Espejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: Estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230031>
- Corte, T., Iparraguirre, P., & Courries, F. P. (2018). Nuevas leyes y su incidencia en la producción de subjetividad e igualdad. *Psicología Institucional*, 78.
- Dallorso, N. S. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. *Espiral (Guadalajara)*, 19(54), 43-74.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x>
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- da Silva, J. P., & Barreto, N. S. (2013). Violência escolar: Problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. *Revista Fórum Identidades*.
- de la Rosa Arce, C. F. (2015). ¿Quién es el otro? Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(2), 136-150.
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora (Buenos Aires)*, 21(2), 00-00.
- De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: Masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, e175014. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- De Stéfano, M. (2017). ¿"Cosas de niños" o cosas que los niños hacen para hacerse hombres? Reflexiones antropológicas sobre edad, violencia y masculinidad. *Hachetepé. Revista científica de educación y comunicación*, (15), 95-102.
- De Stéfano, M., & Pichardo, J. I. (2016). *Sumando libertades: Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI.
- de Yogyakarta, Principios. (2006). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Yogyakarta, Indonesia.
- Dean, M. (2013). *The signature of power: Sovereignty, governmentality and biopolitics*. Sage Journals.
- Dean, M. (2009). *Governmentality: Power and rule in modern society* (pp. 1-304).

- Defensor del Pueblo – UNICEF. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*.
- Defensor del Pueblo- UNICEF. (2006). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Canguilhem [Ed.], *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). España: Gedisa.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13, Article 13. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Della Porta, D., & Diani, M. (2011). *Los movimientos sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2008). *Qualitative inquiry and the politics of evidence*. Walnut Creek, Calif: Left Coast Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2013). *Strategies of qualitative inquiry* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Depalma, R., & Cebreiro López, I. (2018). *La disidencia sexual y la educación como activismo*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/141810>
- Department of Education and Training. (2015). *A review of literature (2010-2014) on student bullying by Australia's Safe and Supportive School Communities Working Group*. The State of Queensland, Australia. Disponible en <https://bullyingnoway.gov.au/UnderstandingBullying/Documents/review-of-literature2010-2014.pdf>
- Derrida, J. (2005). *Cada vez única, el fin del mundo* (M. Arranz, Trad.). Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Deutscher, P. (2012). *Foucault's history of sexuality, volume I: Re-reading its reproduction*. Sage Journal Publications.
- Di Iorio, J., Lenta, M., & Hojman, G. (2011). Conceptualizaciones sobre la infancia: De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología. *Anuario de investigaciones*, 18, 227-236.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz, M. S., & Vega-Valdés, J. C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 49-60.

- Díaz-Bone, R., Bürhmann, A., Gutiérrez, E., Schneider, W., Kendall, G., & Tirado, F. (2007). The field of Foucaultian discourse analysis: Structures, developments and perspectives. *Forum: Qualitative Social Research*, 8. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.234>
- Díaz Espinoza, C. (2018). Multiculturalismo sexual: Diferencia, diversidad e identidades sexo-género en el régimen heterosexual neoliberal. *Anales de la Universidad de Chile*, 14, 293-312. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51157>
- Domínguez, I. E. (2017). *Bifobia: Etnografía de la bisexualidad en el activismo LGTB*. Editorial Egales.
- Domínguez, M. de E., & Antonio, J. (2021). *Bullying homofóbico y transfóbico*. <https://idus.us.es/handle/11441/129154>
- Dovidio, J. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *A Journal of the Society for the Psychological Study of Social Issues*. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00244>
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (Eds.). (2010). *The Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. Sage Publications.
- Dunn, K., & Neumann, I. (2016). *Undertaking discourse analysis for social research*. University of Michigan Press.
- Duque, E., & Teixidó, J. (2016). Bullying y género: Prevención desde la organización escolar. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
- Eckersley, R. (2004). *The Green State: Rethinking democracy and sovereignty*. MIT Press.
- EFE. (2010, marzo 17). Un juez de Sabadell dicta la primera sentencia en España con un orden de alejamiento por homofobia. *La Voz de Galicia*. [https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/vigo/2010/03/17/juez-sabadell-dicta-primera-sentencia-espana-orden-alejamiento-homofobia/0003\\_8360371.htm](https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/vigo/2010/03/17/juez-sabadell-dicta-primera-sentencia-espana-orden-alejamiento-homofobia/0003_8360371.htm)
- Eliécer, J. (2013). El dispositivo: Una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa*, 19, 79-99. <https://doi.org/10.25058/20112742.155>
- Ellingson, L. (2017). *Embodiment in qualitative research*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Emler, N., & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marqués, & M. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Epstein, S. (2003). Sexualizing governance and medicalizing identities: The emergence of 'state-centered' LGBT health politics in the United States. *Sexualities*, 6(2), 131-154. <https://doi.org/10.1177/136346070300600200>
- Eribon, D. (2004). *Insult and the making of the gay self*. Duke University Press.
- Espín, A. (2024). *Estrategias de regulación emocional para disminuir las conductas agresivas en un estudiante de 2do año de educación general básica* [Master's thesis, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/11968>



- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F., Huéscar, E., Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F., & Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Eves, A. (2004). Queer theory, butch/femme identities and lesbian space. *Sexualities*, 7(4), 480-496. <https://doi.org/10.1177/1363460704047064>
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte rei: Revista de Filosofía*, 74, 1-8.
- Farhi Neto, L. (2008). Biopolítica como tecnología de poder. *INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, 5(1), 47-65.
- Fassin, D. (2001). The biopolitics of otherness: Undocumented foreigners and racial discrimination in French public debate. *Anthropology Today*, 17(1), 3-7.
- Fassin, D. (1997). La patetización del mundo. Ensayo de antropología política del sufrimiento. Ponencia presentada en el VIII Congreso de Antropología en Colombia, Universidad Nacional de Colombia.
- Fausto-Sterling, A. (1985/1993). The five sexes. *The Sciences*, 33(2), 20-24.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.
- Fernández-Galeano, J. (2019). Entre el crimen y la locura: Relaciones sexo-afectivas entre mujeres y disconformidad de género bajo el franquismo. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/79182/49088>
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E., & Ruiz Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Fernández, M. (2014). Foucault y la gubernamentalidad en las sociedades de seguridad. *Questión*, 44. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43754>
- Fernández-Paradas, A. R. (2020). Patrimonio y memoria LGTBI en las leyes autonómicas en España. *Profesional de la información*, 29(1), Article 1. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.10>
- Fernández-Ramos, M. V. (2019). Niños y niñas no acompañados: Entre la desprotección y la garantía de derechos. *Trabajo social*, 21(2), 119-139. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.75262>

- Fibla, A. C. (2024). La USAV: Revulsión en la identificación de violencias y un paso más hacia su erradicación. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 60, Article 60. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504951>
- Fina, A., & Georgakopoulou, A. (Eds.). (2015). *The handbook of narrative analysis*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Fiss, O. (1996). *Liberalism divided: Freedom of speech and the many uses of state power*. Westview Press.
- Flick. (2009, noviembre 6). La Fiscalía de menores no recurrirá la sentencia que absuelve a los acusados en el caso de acoso homofóbico/transfóbico de Coria del Río. *Dosmanzanas*. <https://www.dosmanzanas.com/2009/11/la-fiscalia-de-menores-no-recurrira-la-sentencia-que-absuelve-a-los-acusados-en-el-caso-de-acoso-homofobicotransfobico-de-coria-del-rio.html>
- Fluvià, A. de. (2003). *El movimiento gay a la clandestinidad del franquismo, 1970-1975*. Laertes.
- Fluvià, A. de. (2016). 17 de mayo, día contra la LGTBIfobia. *Infogai*, 198, 27.
- Fonseca, C., & Quintero, M. L. (2009). La teoría queer: La de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Formby, E. (2013). Tackling homophobia in schools: A critical analysis. *Educational Review*, 65(4), 481-498.
- Formby, E. (2013). Understanding and responding to homophobia and bullying: Contrasting staff and young people's views within community settings in England. *Sexuality Research and Social Policy*, 10(4), 302-316. <https://doi.org/10.1007/s13178-013-0135-4>
- Formby, E. (2014). 'It was just easier to agree with them': Exploring the prevalence and impact of homophobia on the educational experiences of young people in the UK. *Gender and Education*, 26(6), 644-662.
- Formby, E. (2015). Limitations of focusing on homophobic, biphobic, and transphobic 'bullying' to understand and address LGBT young people's experiences within and beyond school. *Sex Education*, 15(6), 626-640. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1054024>
- Formby, E. (2019). LGBTQ+ young people, mental health and well-being: A critical review and agenda for research. *Journal of LGBT Youth*, 16(4), 283-302.
- Fort, J. T. (2022). El acoso escolar en España. ¿Y si la solución fuese integrar la compasión en los centros educativos? *Research, Society and Development*, 11(4), Article 4. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26648>
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets.



- Foucault, M. (1975/2022). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1976/1998). *Historia de la sexualidad. Vol. I: La voluntad de saber* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1997). Sex, power and the politics of identity. En P. Rabinow (Ed.), *The essential works of Michel Foucault 1954-1984* (Vol. 1, pp. 163-174). The New Press.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2001). *La historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)*. Ediciones AKAL.
- Foucault, M. (2012). *Espacio, saber y poder. Segurança, penalidade, prisão* (Ditos e escritos 8). Forense Universitária.
- Foundation Rights Agency - Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2010). *Por una actuación policial más eficaz: Guía para entender y evitar la elaboración de perfiles étnicos discriminatorios*. Publications Office. <http://dx.publications.europa.eu/10.2811/40467>
- Foundation Rights Agency (FRA). (2016). *Professionally speaking: Challenges to achieving equality for LGBT people*. Publications Office. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2016-lgbt-public-officials\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-lgbt-public-officials_en.pdf)
- Foundation Rights Agency (FRA) - Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2009). *Homofobia y discriminación por orientación e identidad en los estados miembros de la Unión Europea*.
- Foundation Rights Agency (FRA) - Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2024). *LGBTIQ at a crossroads: Progress and challenges*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2024/lgbtiq-crossroads-progress-and-challenges>
- Fractalitats en Investigació Crítica (FIC). (2019). Del “opresor” a la opresión: Estrategias frente al auge transnacional de la extrema derecha. *El Salto Diario*.
- Fraser, H. (2004). Doing narrative research: Analysing personal stories line by line. *Qualitative Social Work*, 3(2), 179-201.
- Frost, D. M., & Meyer, I. H. (2023). Minority stress theory: Application, critique, and continued relevance. *Current Opinion in Psychology*, 51, 101579. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101579>
- Fructuoso, A. (2023). Acompañamiento en infancias y adolescencias trans\* en la garantía de sus derechos. Mirada desde la intervención social. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/147825>

- Fulladosa-Leal, K. (2017). *Mujeres en movimiento: Ampliando los márgenes de participación social y política en la acción colectiva como trabajadoras del hogar y del cuidado* [Ph.D. thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Tesis doctorals en Xarxa).
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 29-42.
- Galaz, C., Troncoso, L., & Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Galaz, C., Sepúlveda, M., Poblete, R., Troncoso, L., & Morrison, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1), 6-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1165>
- Gall, N., & Mattio, E. (2017). Biopolítica y dispositivo de la sexualidad: Una revisión de las críticas feministas. *Boletín Onteaiken*.
- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez Otero, L. M., & Solís García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- Gamero, M. (2012). Configuraciones políticas del cuerpo: Una aproximación sobre la anatomopolítica y la biopolítica desde la óptica de Michel Foucault. *Revista de Estudios Cotidianos*, 1(1), 101-103.
- Gandarias, I., & Pujol, J. (2013). De las Otras al No(s)otras: Encuentros, tensiones y retos en el tejido de articulaciones entre colectivos de mujeres migradas y feministas locales en el País Vasco. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5(5), 77-91.
- Gandarias, I., & García, N. (2014). Producciones narrativas: Una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendiá, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 97-110). Hegoa. Recuperado de [http://www.ceipaz.org/images/contenido/Otras\\_formas\\_de\\_reconocer.pdf](http://www.ceipaz.org/images/contenido/Otras_formas_de_reconocer.pdf)
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaizábal, C. (1998). La transgresión del género. Transexualidades, un reto apasionante. En J. A. Nieto (Ed.), *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género* (pp. 39-62). Talasa.
- Garcés, M. (2005). La vida como concepto político: Una lectura de Foucault y Deleuze. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 7, 87-104.
- Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGTB. FELGTB*.
- García Aguilera, I. (2008). Dos modelos de tolerancia en *On Liberty*. *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 17, 103-117.

- García Continente, X., Pérez Giménez, A., & Nebot Adell, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.
- García Suárez, C. I. (2007). Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. *Colombia Diversa*.  
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51244>
- García, N., & Montenegro, M. (2014). Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: Experiencias de investigación entorno al amor romántico. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(4), 63-88.  
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1361>
- García Yeste, C. G., Montoliu, M. I. M., & Larena, R. (2012). Participación de las "otras mujeres" en las escuelas: Superando estereotipos de género y mejorando el aprendizaje. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 37-55.
- García Fuentes, E. L., & Morales Vega, A. P. (2024). La formación del sujeto político: Una exploración desde la micropolítica en la gestión escolar y la educación media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 2820-2840.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9621](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9621)
- Garrido, R., & Morales, Z. (2014). Una aproximación a la homofobia desde la psicología: Propuestas de intervención. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(1), 90-115.
- Gaspar, V. M. (2019). Rastros biopolíticos del franquismo. La homosexualidad como "peligrosidad social" según las sesiones de la Comisión de Justicia española en 1970. *Revista Historia Autónoma*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.15366/rha2019.14.009>
- Gatti, G. (2011). Después de la violencia. Nota introductoria. *Política y Sociedad*, 48(3), 427-432.
- Gelpi, G. I. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 29, Article August-December. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6115>
- Gelpi, G. I., & Montes de Oca, D. (2020). Heteronormatividad institucional en enseñanza media: La percepción de los adolescentes de Montevideo. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 20, 2593. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2593>
- General Assembly, United Nations. (2015). *Protecting children from bullying*, A/RES/69/158 1-3. [http://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/69/158](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/69/158)
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2017). *Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar a persones LGBTI*.  
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/assetjament-escolar-persones-lgbti/documents/Protocol-assetjament-persones-LGBTI-unificat.pdf>

- Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència. (2014). *Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-11990-consolidado.pdf>
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2019). *Indicadors de coneixement o sospita d'una situació d'assetjament o ciberassetjament*.
- Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència. (2020). *Ley 19/2020, del 30 de diciembre, de igualdad de trato y no discriminación*. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2020/12/30/19/con>
- Generelo, J. (Coord.). (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. COGAM/FELGTB.
- Generelo, J. (2021). Derechos LGTBI: Resistencias y oposiciones. *Anuario de los Cursos de Derechos Humanos de Donostia-San Sebastián: Donostiako Giza Eskubideei Buruzko Ikastaroen Urtekaria*, 21, 87-100.
- Generelo, J., & Pichardo, J. I. (Coord.). (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. COGAM.
- Generelo, J., Pichardo, J. I., & Galofré, G. (Coord.). (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: Voces desde la exclusión*. Alcalá Grupo Editorial.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Ghosh, C. (2018). Marriage equality and the injunction to assimilate: Romantic love, children, monogamy, and parenting in *Obergefell v. Hodges*. *Polity*, 50(2), 275-299. <https://doi.org/10.1086/697015>
- Giménez, G. (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2nd ed.). SAGE.
- Goodwin, J., & Jasper, J. M. (2015). *The social movements reader: Cases and concepts* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Goldblum, P., & Espelage, D. L. (2015). *Youth suicide and bullying: Challenges and strategies for prevention and intervention*. Oxford University Press.
- Gómez, M. (2024). Intersexualidad: Deconstruyendo el objeto de estudio desde una perspectiva biográfica. En *Democracia no binaria. Reflexiones interdisciplinares sobre la des-sexualización de la ciudadanía* (pp. 263-281). Editorial Comares.
- Gómez, I., & Platero, L. (2018). ¡Faltan palabras! Las personas trans\* no binarias en el Estado español. *Ex aequo*, 38, 111-127.
- González Domínguez, C. (2010). El ethos del conductor del noticiario televisivo: Una comparación entre Francia y México. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 54, 111-134.

- González, R. A. (2012). Integración epistémica y humanismo: Un acercamiento a la fenomenología dialéctica de Eduardo Nicol. *THÉMATA: Revista de Filosofía*, 45, Article 45. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/458>
- González Beilfuss, M. (2015). El reconocimiento jurídico de la diversidad sexual en la España de las autonomías: La Ley 11/2014 del Parlamento de Cataluña. *Istituzioni del federalismo: Rivista di studi giuridici e politici*, 1, 195-221.
- González-Domínguez, C., & Martell-Gámez, L. (2013). El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: Método y generación del conocimiento. *Ra Ximhai*, 9(1). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=46126366013>
- González, M., Núñez, C. G., Galaz Valderrama, C., Troncoso, L., Morrison Jara, R., González, M., Núñez, C. G., Galaz Valderrama, C., Troncoso, L., & Morrison Jara, R. (2018). Diversidades sexuales y de género: Lógicas y usos en la acción pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-5. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1315>
- Gould, D. B. (2009). *Moving politics: Emotion and ACT UP's fight against AIDS*. University of Chicago Press.
- Granell, M. (2014). Democracia, prensa contracultural y libertad en la transición: La revista Ajoblanco (1974-1977). *Caminos de Democracia: Ciudadanías y Culturas Democráticas en El Siglo XX* (Comares Historia), 207-222.
- Gray, E. (2013). Conforming to the norm(s): The influence of institutionalized heteronormative expectations on the identity development of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 35, 1-11.
- Gregori, N. (2016). *Diagnòstic de les diferents realitats, posicionaments i demandes de la població intersexual/amb DSD (diferències del desenvolupament sexual) a Barcelona*. Ajuntament de Barcelona.
- Grinberg, S. M. (2007). Gubernamentalidad: Estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 97-112.
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Laertes.
- Guasch, O. (2011). Social stereotypes and masculine homosexualities: The Spanish case. *Sexualities*, 14(5), 526-543.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-textos.
- Guerra, Y. (2015). La escuela como dispositivo biopolítico de control de los individuos: Análisis de los conceptos poder, saber y educación desde Michel Foucault. *Congreso Internacional de Bioética. Bioética y Educación. Retos y horizontes en la época contemporánea*. Universidad Militar Nueva Granada.

- Guglielmi, F. (2022). La problematización en Foucault: Una metodología negativa en el taller de la historia. *Perspectivas Metodológicas*, 22, 10-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2022.4005>
- Guglielmucci, A. (2017). El concepto de víctima en el campo de los derechos humanos: Una reflexión crítica a partir de su aplicación en Argentina y Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 59, Article 59.
- Gutiérrez-Díaz, A., Fierro-Orozco, L., & Angarita-Navarro, A. (2021). Políticas públicas latinoamericanas en la comunidad LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, queer): Revisión documental. *Revista Investigación Salud Univ. Boyacá*, 8(1), 112-135. <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/rs/article/view/629>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton University Press. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=581599>
- Guzmán, F., & Platero, L. (2014). The critical intersections of disability and non-normative sexualities in Spain. *Annual Review of Critical Psychology*, 11, 357-387.
- Hadler, M. (2012). The influence of world societal forces on social tolerance: A time comparative study of prejudices in 32 countries. *The Sociological Quarterly*, 53(2), 211-237. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2012.01232.x>
- Halperin, D. (1995). *Saint Foucault: Towards a gay hagiography*. OUP USA.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (M. Talens, Trans.). Cátedra: Instituto de la Mujer; Universitat de València.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Harding, S. (Ed.). (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. Routledge.
- Hart, T. A., Noor, S. W., Vernon, J. R., Kidwai, A., Roberts, K., Myers, T., & Calzavara, L. (2018). Childhood maltreatment, bullying victimization, and psychological distress among gay and bisexual men. *The Journal of Sex Research*, 55(4-5), 604-616.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., Rubia-Avi, M., Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., & Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual: Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles educativos*, 43(173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Herek, G. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 19-22.
- Herek, G. (2015). Beyond "homophobia": Thinking more clearly about stigma, prejudice, and sexual orientation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(5), 29-37.
- Hernández Prados, M. Á., & Pina Castillo, M. (2023). La infradenuncia de los delitos de odio en España: Proyecto de investigación. En *Infradenuncia de los delitos de odio* (pp. 19-33).



- Hernández Vásquez, R. M., & Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/ea01b863-26b6-4f54-ab59-e2467f490ec7>
- Herrera Lima, S. (2015). Dispositivos de visibilización y propuesta de modelos de mundo: Genealogía y devenir del discurso medioambiental contemporáneo en las Exposiciones Universales, *Vol. 5*, 24.
- Hierro, V. (2015). El contenido de los derechos LGTBI a través de la llei 11/2014: De la experimentación democrática a la implementación efectiva de un derecho. *Treballs Finals de Grau (TFG) - Dret*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96486>
- Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133.
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665. <https://doi.org/10.1108/09578230910981107>
- Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social–ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24(2), 271-285.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hunt, A. (1996). *Governance of cons passion: A history of sumptuary law*. Springer.
- INJUVE. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. INJUVE.
- International LGBTQI Youth & Student Organisation (IGLYO). (2018). *LGBTQI Inclusive Education Report*. Brussels, Belgium. Retrieved from <http://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2018/01/LGBTQI-Inclusive-Education-Report-Preview.pdf>
- International LGBTQI Youth & Student Organisation (IGLYO). (2022). *LGBTQI Inclusive Education Report, Map & Index 2022*. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de <https://www.iglyo.com/resources/ie-2022>
- Íñiguez-Rueda, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225).
- ILGA - Asociación Internacional de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans e Intersexuales. (2019). *Informe sobre la homofobia de estado 2019*. Bruselas: ILGA. Recuperado de: <https://forofislem.org/informe-sobre-la-homofobia-de-estado-2019/>
- Irigaray, L. (2004). *Luce Irigaray: Key writings*. A&C Black.
- Irigaray, L. (2009). *Ese sexo que no es uno*. Ediciones AKAL.
- Iudici, A., & Verdecchia, M. (2015). Homophobic labeling in the process of identity construction. *Sexuality & Culture*, 19(4), 737-758. <https://doi.org/10.1007/s12119-015-9287-0>

- Jaquette, J. (2018). Liberalism, feminism and the global political economy of liberal feminism. En Elias, J. y Roberts, D. (Eds.), *Handbook on the International Political Economy of Gender* (p. 61). Edward Elgar Publishing.
- Jaramillo, J., & Restrepo, J. E. (2019). Padres y madres homosexuales y bisexuales en Colombia: Experiencias de discriminación y estrategias de afrontamiento. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(1), 95-112.
- Johnstone, B. (2018). *Discourse analysis*. John Wiley & Sons. Disponible en [4 de enero de 2018].
- Keyes, C., Nolte, L., & Williams, T. I. (2018). The battle of living with obsessive compulsive disorder: A qualitative study of young people's experiences. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(3), 177-184.
- Kowalski, R., Limber, S. P., & McCord, A. (2018). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*.
- Kull, R. M., Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Villenas, C. (2016). Effectiveness of school district antibullying policies in improving LGBT youths' school climate. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 407.
- Lagarde, M. (1996). El género. En M. Lagarde (Ed.), *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Horas y Horas.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Ediciones Cátedra.
- Lara Garrido, A. S. (2017). Bulling y homofobia en el sistema educativo. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46296>
- Lara Triviño, D. F. (2022). Subjetividades nómades: El tránsito de Deleuze y Guattari a Rosi Braidotti. [https://doi.org/10.48713/1036\\_37877](https://doi.org/10.48713/1036_37877)
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Editorial Gedisa.
- Leaper, C., & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. En E. Grusec, & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). Guilford Publications.
- Lemke, T. (2001). "The birth of bio-politics": Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society*, 30(2), 190-207. <https://doi.org/10.1080/03085140120042271>
- Lemke, T. (2009). An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. En *Governmentality Studies in Education* (pp. 35-54). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789087909857\\_004](https://doi.org/10.1163/9789087909857_004)
- Lizardo, E. (2022). Génesis, usos jurídicos y consecuencias (sociales y biográficas) de los delitos de odio y discriminación por orientación sexual e identidad de género en España [Tesis doctoral, UNIR]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12828>



- Lizárraga, F. (2014). La estructura básica rawlsiana, la fraternidad y el principio aristotélico. *Tópicos (México)*, 46, 51-73.
- Llombart, M. P., & Leache, P. A. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns de psicologia. International Journal of Psychology*, 12(2), Article 2.
- Locke, J. (1660). *Ensayo sobre el gobierno civil* (2003.<sup>a</sup> ed.). Porrúa.
- López, C. (2016). "Hacer vivir, dejar morir" en la era de la gubernamentalidad: Acerca de la actualidad y de los alcances del enfoque foucaultiano de la biopolítica. *Revista de Filosofía*, 72, 123-137. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602016000100008>
- López, K. B. (2024). Desde el feminismo hacia la transfobia: Análisis de las causas detrás del auge del discurso TERF en España. *MariCorners: Revista de Estudios Interdisciplinarios LGTBIA+ y Queer*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.24197/mcreilq.1.2024.117-138>
- López, R. (2018). Judith Butler ante las urgencias de nuestro presente. Deconstruir las violencias y aprender a hacer las paces. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/13960>
- López, C., Cáceres, R., & Valcuende del Río, J. M. (2024). Un siglo de criminalización de la intersexualidad (1917-2015): Análisis a partir de la figura de Florencio Pla Meseguer. *Política Criminal*, 19(38), 361-384.
- Luna, D. (2020). El dispositivo: Una metáfora foucaultiana para la investigación educativa. *Athenea digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 20(1), 0019. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2486>
- Manchola Florez, D. M. (2023). Acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en la escuela: Realidades y posibles rupturas. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19381>
- Maroto Sáez, A. L. (2006). *Homosexualidad y trabajo social: Herramientas para la reflexión e intervención profesional*. Siglo XXI.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903>
- Martínez, M. (2008). Una aproximación entre sujeto, subjetividad y subjetivación. *Criterios*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.21500/20115733.1892>
- Martínez, A. (2009). La matriz de inteligibilidad heterosexual: El estatuto de la identidad de género desde una perspectiva queer de la psique.
- Martínez, R. (2017). *La cultura de la homofobia y cómo acabar con ella*. Egales.
- Martínez-Guzmán, F. A. (2012). *Tecnologías psicosociales de investigación y acción: Un trayecto de crítica y transformación a partir de las identidades transgénero*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Martínez-Guzmán, A., & Montenegro, M. (2010). Narrativas en torno al Trastorno de Identidad Sexual: De la multiplicidad transgénero a la producción de trans-conocimientos. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 4(3), 1-44.
- Martínez, L., & Amigot, P. (2015). El espíritu de empresa en educación: Análisis del discurso europeo y su adopción en el Estado español: ¿Qué sujetos para qué sociedad? <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4727>
- Martínez V, J. (2012). Judith Butler. Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". *Aisthesis*, 52, 497-500. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812012000200027>
- Martínez de Pisón Caverro, J. (2020). Los derechos de las personas LGBTI: ¿Hacia un derecho a la orientación sexual y la identidad de género? *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 42, 209-239.
- Martori, M. S. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Martxueta, A., & 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. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35.
- Mas Grau, J. (2017). Del transexualismo a la disforia de género en el DSM: Cambios terminológicos, misma esencia patologizante. *Articles publicats en revistes (Antropologia Social)*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/119448>
- Mayo, C. (2013). Unsettled relations: Schools, gay marriage, and educating for sexuality. *Educational Theory*, 63(5), 543-558.
- Mayo, C. (2022). *LGBTQ youth and education: Policies and practices*. Teachers College Press.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
- McCready, L. (2019). Queering pedagogy: Troubling normative content and redistributing queer affect in elementary teacher education. *Curriculum Inquiry*, 49(1), 111-134.
- Medici, A. (2009). Aportes de Foucault a la crítica jurídica (1): Derecho, normalización, interpretación. En *Derecho y Ciencias Sociales*, núm. 1, 181-193.
- Méndez-Tapia, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual. *Educação & Realidade*, 42, 673-686.
- Mendia, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., & Azpiazu, J. (Eds.). (2014). *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Donostia-San Sebastián: Hegoa. Recuperado de [http://www.ceipaz.org/images/contenido/Otras\\_formas\\_de\\_reconocer.pdf](http://www.ceipaz.org/images/contenido/Otras_formas_de_reconocer.pdf)
- Mereish, E. H., Goldbach, J. T., Burgess, C., & DiBello, A. M. (2017). Sexual orientation, minority stress, social norms, and substance use among racially diverse adolescents.

- Merino, J. (2008). El acoso escolar - bullying: Una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS). *ICEV. Revista d'Estudis de la Violència*, (4), 1-17.
- Messina, L. S. (2014). Lugares y políticas de la memoria: A propósito de las tensiones en la calificación de las víctimas. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/104863>
- Meyer, E. J. (2015). *Gender, bullying, and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. Teachers College Press.
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Millett, K. (1969). *Sexual politics*. Virago Press.
- Ministerio de Igualdad. (2022). Estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España. Gobierno de España. Recuperado el 28 de octubre de 2024, de <https://www.igualdad.gob.es/comunicacion/notasprensa/igualdad-presenta-estudio-necesidades-no-binarias/>
- Ministerio de Interior. (2024). Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España. Gobierno de España. Recuperado el 16 de diciembre de 2024, de <https://www.interior.gob.es/opencms/ca/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones/publicaciones-descargables/publicaciones-periodicas-anuarios-y-revistas/informe-sobre-la-evolucion-de-los-delitos-de-odio-en-espana/>
- Minnota, C., & Meneses, Y. A. (2018). Escuela, raza, sexo, etnia, racismo, homofobia y daño psicosocial. 229-250.
- Mirabet, A. (1984). *Homosexualitat avui: ¿acceptada o encara condemnada?* Edhasa.
- Mirabet, A. (2000). *Homosexualitat a l'inici del segle XXI*. Claret.
- Missé, M. (2008). Argumentos para la descatalogación del trastorno de identidad de género: Situación médicolegal y movimiento trans en el Estado español. *Boletín T Informa del Secretariado Trans de ILGA*, 10.
- Missé, M. (2014). *Transexualidades: Otras miradas posibles* (2ª ed.). Egales.
- Missé, M., & Coll-Planas, G. (2010). *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Egales.
- Moghaddam, F. M., & Harré, R. (2016). *Questioning causality: Scientific explorations of cause and consequence across social contexts*. Praeger.
- Mogrovejo Aquisé, M. N. (2008). Diversidad sexual: Un concepto problemático. *Revista trabajo social*, 18, 62-71.
- Monbusho (Ministry of Education). (1994). The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education. Tokyo: Ministry of Education.

- Monferrer, J. M. (2003). La construcción de la protesta en el movimiento gay español.
- Monroy, L. V., Montenegro, M., & Pujol, J. (2015). Miradas, formas de hacer y relaciones en la constitución de una investigación crítica. *Universitas Psychologica*, 14(5), Article 5.
- Montenegro, M. (1998). El proceso comunitario "Niño Jesús" desde el calidoscopio: Reflexiones desde los conocimientos situados. *Tesis doctoral*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Montenegro, M., & Piper, I. (2009). Reconciliación y construcción de la categoría víctima: Implicaciones para la acción política en Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121904>
- Montenegro, M., Pujol, J., & Posocco, S. (2017). Bordering, exclusions and necropolitics. *Qualitative Research Journal*, 17(3), 142-154. <https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2017-089>
- Montenegro, M., Balasch, M., & Callén, B. (2017). *Perspectives participatives d'intervenció social* [Recurs d'aprenentatge textual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Montoya, R. Q., Loyo, L., Correa-Márquez, P., & Flores, F. L. (2015). Proceso de aceptación de la homosexualidad y la homofobia asociados a la conducta suicida en varones homosexuales. *Masculinidades y cambio social*, 4(1), 1-25.
- Morales, L. (2005). ¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista española de ciencia política*, (13), 51.
- Morales, I. de la J. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>
- Morales, S. J. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/232254>
- Morrison, T. G., McLeod, L. D., Morrison, M. A., Anderson, D., & O'Connor, W. E. (1997). Gender stereotyping, homonegativity, and misconceptions about sexually coercive behavior among adolescents. *Youth and Society*, 28(3), 351-382.
- Moro Abadía, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(6), 29-46.
- Moruzzi, A. (2017). A infância como «dispositivo»: Uma abordagem Foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 22(2), 279-299.
- Nascimento, M. A. N. do. (2009). Homofobia e homofobia interiorizada: Produções subjetivas de controle heteronormativo? *Athenea digital*, 227-239.
- Navarro Carrascal, O., Prevert, A., & Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 4(1), 7-20. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.13327>

- Roca-Cortés, N. (2011). *Intervención grupal en violencia sexista: Experiencia, investigación y evaluación*. Herder Editorial.
- Rocca, A. (2004). Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 8.
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19361>
- Noriega, G. N., Ponce, P., & Woolfolk, L. (2015). La sexualidad en el desarrollo: Hacia una visión inclusiva. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.24201/eq.v1i2.30>
- Nuño Gómez, L., & Álvarez Conde, E. (2017). Androcentrismo académico: La ficción de un conocimiento neutral. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>
- Observatori Contra l'Homofòbia. (2015). *Informe de l'Estat de l'Homofòbia a Catalunya 2014*. Barcelona.
- Observatori Contra l'Homofòbia. (2019). *Informe de l'Estat de l'LGTTBI-fòbia a Catalunya 2018*. Barcelona.
- Observatori Contra l'Homofòbia. (2022). *Informe de l'Estat de l'LGTTBI-fòbia a Catalunya 2021*. Barcelona.
- Observatori Contra l'LGTTBI-fòbia. (2024). *Informe de l'Estat de l'LGTTBI-fòbia a Catalunya 2023*. Barcelona.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Olssen, M. (2016). *Michel Foucault: Materialism and education*. Routledge.
- Olweus, D. (1973/1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: Hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la promoción de la salud*, Universidad de Bergen, Noruega, 2.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata, S.L.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Juvonen & Graham.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: Hechos y medidas de intervención*. Publicaciones del Research Centre for Health Promotion.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143.
- Oltra Badenes, R., & Gil Gómez, H. (2015). Experiencia de aprendizaje cooperativo mediante la combinación de las técnicas de "caso" y "bola de nieve". *INNODOCT, 3rd International*

- Conference on Innovation, Documentation and Teaching Technologies, 367-373.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8079422>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico. Cuadernillo 8*. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Educacion\\_bullying.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Educacion_bullying.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*.
- Ospina Marín, J. A. (2020). Caracterización del acoso escolar en estudiantes de básica secundaria en una institución educativa pública. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/4250>
- Otero Vidal, M. (2006). *Fem un projecte de coeducació? Perspectiva escolar*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/14056>
- Otero Vidal, M. (2006). *La coeducació és l'educació. Escola catalana*, 41(434), 22-24.
- Otero Vidal, M. (2007). *La coeducació es l'educació. Escola catalana*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/13962>
- Otero Vidal, M. (2009). *La presencia LGTBI a l'àmbit educatiu. Eines per a la informació i la formació*. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: Cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P. Smith, & S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Biblioteca Nueva.
- Parlamento de Cataluña. (2014). *Diario de Sesiones del parlamento de Catalunya, Pleno del Parlamento, núm. 79, 2 de octubre de 2014*.
- Parlamento de Cataluña. (2014a). *Diario de Sesiones del Parlamento de Catalunya, Comisión de Igualdad de las Personas, núm. 313, 29 de enero de 2014*.
- Parlamento de Cataluña. (2014b). *Diario de Sesiones del Parlamento de Catalunya, Comisión de Igualdad de las Personas, núm. 323, 5 de febrero de 2014*.
- Parlamento de Cataluña. (2014c). *Diario de Sesiones del Parlamento de Catalunya, Comisión de Igualdad de las Personas, núm. 373, 19 de marzo de 2014*.
- Parlamento Europeo. (2006). *Homofobia en Europa*, C Diario Oficial de la Unión Europea § 287 179-181. Disponible en <http://2004.ccyl.es/Biblioteca/Dosieres/DL177Diversidad/pdfs/UE-Res-18-1-2006-Homofobia.pdf> [24 de noviembre de 2006].
- Parra, N. (2021). *Experiencias y desafíos de la adolescencia trans: Una interpretación biográfica narrativa de la construcción social del género y la edad*. <https://accedacris.ulpgc.es/jspui/handle/10553/113092>



- Parra, N. (2018). *La acogida de la diversidad sexual y de género en el contexto educativo. Informe de análisis de la IAP en el CEIP El Tablero*. [https://www.academia.edu/42766797/La acogida de la diversidad sexual y de g%C3%A9nero en el contexto educativo Informe de an%C3%A1lisis de la IAP en el CEIP El Tablero](https://www.academia.edu/42766797/La_acogida_de_la_diversidad_sexual_y_de_g%C3%A9nero_en_el_contexto_educativo_Informe_de_an%C3%A1lisis_de_la_IAP_en_el_CEIP_El_Tablero)
- Parra, N. (2019). *Diversidad sexual y de género. Manual de Pediatría* M. Cruz. [https://www.academia.edu/40808496/Diversidad sexual y de g%C3%A9nero](https://www.academia.edu/40808496/Diversidad_sexual_y_de_g%C3%A9nero)
- Parra, N. (2022). Del «desorden a la diversidad»: Una revisión de los modelos para la intervención social en la infancia y la adolescencia trans en el Estado español. *Prospectiva*, 34, 309-332. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i34.11950>
- Parra-Moreno, P. (2020). Teorías torcidas, cuerpos a-normales, disidencias sexo/genéricas y subalternidades otras en el Estado español (2009-2019): Modos de hacer feministas, abyectos y mutantes. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/9162>
- Pascoe, C. (2006). *Dude, you're a fag: The structure of schooling*. University of California Press.
- Payne, E., & Smith, M. (2014). The big freak out: Educator fear in response to the presence of transgender elementary school students. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 399-418.
- Pedrerros, G. (2018). Poder y resistencia en Michel Foucault: Aproximación a las formas de contraconducta del CRI. Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia\\_letras/124](https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/124)
- Pellejero, N. C. V. (2022). Els protocols sobre assetjament escolar a Catalunya i el tractament de l'assetjament a persones LGTBIQ+. *Revista Catalana de Dret Públic*, 64, Article 64. <https://doi.org/10.2436/rcdp.i64.2022.3685>
- Penchansky, M. C. (2020). Entre el placer y la victimización: Reflexiones en torno a la sexualidad y los discursos antivíctima bajo la gubernamentalidad neoliberal. *Las Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política*, 9(17, Julio-diciembre), 167-192.
- Penna, M. (2013). La elaboración de un cuestionario para la detección de la homofobia. *La Técnica*, 10, 18-31.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: Un meta-análisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.
- Penna, M., Salguero Juan, y Seva, J. M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.14352/109156>
- Penna, M. (2012). *La educación afectivo-sexual. Manual de apoyo para docentes*. Universidad Complutense de Madrid.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo sexual*. Universidad Complutense de Madrid.

- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: Un meta-análisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.
- Penna, M. (2017). Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia. *Hachetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (15), 13-25.
- Penna, M., & Casado, C. M. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: Una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 123-142. <https://doi.org/10.35362/rie660382>
- Penna, M., & Sáinz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
- Pérez-Testor, C., Behar, J., Davins, M., Sala, J. L. C., Castillo, J. A., Salamero, M., & Segarra, S. (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 138-155.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.
- Pichardo, J. I. (2009). Entender la diversidad familiar: Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia, 11-382.
- Pichardo, J. I., Puras, B. M., Rodríguez, P. O., & Romero, M. (2009). Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria): (Mención honorífica. Modalidad Investigación Educativa). En *Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007* (pp. 287-320). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Pichardo, J. I. (2012). El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. En E. Gaviria, C. García, & F. Molero (Coords.), *Investigación-acción: Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma* (pp. 111-125).
- Pichardo Galán, J. I., De Stéfano Barbero, M., Sánchez Sainz, M., Puche Cabezas, L., Molinuevo Puras, B., & Moreno Cabrera, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/36673>
- Pichardo Galán, J. I., & Puche Cabezas, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: Barreras, innovaciones y retos de futuro. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/13319>
- Piedra, J., Ramírez Macías, G., & Latorre Romero, 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, 36-42.
- Piper, I., & Montenegro, M. (2017). Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as: Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político. *Revista de Estudios Sociales*, 59, 98-109. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.08>



- Piro, J. M. (2008). Foucault and the architecture of surveillance: Creating regimes of power in schools, shrines, and society. *Educational Studies*, 44(1), 30-46.  
<https://doi.org/10.1080/00131940802225036>
- Platero, L., & Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa.
- Platero, L. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació Psicológica*, 94, 71-83.
- Platero, L. (2009). La entrada de las lesbianas en la Agenda de la Igualdad de Género: La interseccionalidad de la Igualdad de Género y los Derechos para Homosexuales en las políticas públicas españolas. *Género, Ciudadanía y Globalización*, 158, 1000-1016.  
<https://doi.org/10.1400/155063>
- Platero, L. (2010). Sobrevivir al instituto y la facultad: Voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, (89), 39-58.
- Platero, L. (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: Una mirada sobre las chicas masculinas. *LES Online*, 2(2), 35-51.
- Platero, L. (2014). La agencia de los jóvenes trans\* para enfrentarse a la transfobia. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 9, 183-193.
- Platero, L. (2014). *Transexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos\** (1.a ed.). Edicions Bellaterra.
- Platero, L. (2015). *Por un chato de vino: Historias de travestismo y masculinidad femenina*. Edicions Bellaterra.
- Platero, L., & Langerita, J. A. (2016). La docencia encarnada, sexuada y generizada: Dos experiencias incómodas. *Pedagogia i Treball Social: Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5(1), Article 1.
- Platero, L., Rosón, M., & Arjonilla, E. (2017). *Barbarismos "queer" y otras esdrújulas*. Edicions Bellaterra.
- Plummer, D. C. (2001). Policing manhood: New theories about the social significance of homophobia. *Sexual Positions*, 60-75.
- Plummer, D. C. (2001). The quest for modern manhood: Masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 24(1), 15-23.
- Plummer, K. (2006). *Rights work: Constructing lesbian, gay and sexual rights in late modern times*. Routledge.
- Poblete Melis, R., Ramírez Muñoz, F., Galaz Valderrama, C., Poblete Melis, R., Ramírez Muñoz, F., & Galaz Valderrama, C. (2021). Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes. *Perfiles educativos*, 43(173), 8-20.  
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.173.59942>

- Pomares, A. (2017). Revisión sistemática: Estrategias de análisis e intervención ante el acoso escolar. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/4267/1/TFG-%20Pomares%20Bernabeu%2C%20Amparo.pdf>
- Popkewitz, T. (2006). La escolaridad y la exclusión social: La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. *Anales de la Educación Común*, 2(4), Artículo 4.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70478>
- Poteat, V. P., & Rivers, I. (2010). The use of homophobic language across bullying roles during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 166-172. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.11.005>
- Poteat, V., & Rivers, I. (2014). Suicide Ideation Among Sexual Minority Youth: The Effects of Bullying and Possible Protective Factors. En P. Goldblum, D. L. Espelage, J. Chu, & B. Bongar (Eds.), *Youth Suicide and Bullying: Challenges and Strategies for Prevention and Intervention* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199950706.003.0010>
- Potter, J. (Ed.). (2007). *Discourse and psychology*. Los Ángeles: SAGE.
- Prado, M. A. M., Martins, D. A., & Rocha, L. T. L. (2009). O lítigio sobre o impensável: Escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, 3(04), Artículo 04. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2304>
- Prieto, L. (2020). Reseña: Domínguez Ruiz, Ignacio Elpidio (2017). *Bifobia*. Etnografía de la bisexualidad en el activismo LGTB (Egales). *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 5(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.17979/arief.2020.5.1.4666>
- Prieto, V. L. (2013). Para repensar nuestras prácticas feministas de investigación: Poniendo en diálogo a Sandra Harding, Maria Mies y Teresita de Barbieri. *Zona Franca*, 22, Artículo 22. <https://doi.org/10.35305/zf.v21i22.17>
- Prueger, J. E. (2020). Las teorías postdisciplinarias y el desafío de describir una nueva tecnología del poder. *Hipertextos*, 8(14), Artículo 14. <https://doi.org/10.24215/23143924e020>
- Puche, L. (2018). Infancias y juventudes trans. Una aproximación desde la Antropología Social. Recuperado de <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/661d6e4d0a95510c87b5d3b2?lang=c>  
[a](#)
- Puche, L. (2023). Usos y significados del silencio frente al acoso escolar. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 10. <https://doi.org/10.46661/relies.9429>

- Puig, J. M. (2009). Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. GRAO.
- Pujal, M. (1993). Mujer, relaciones de género y discurso. *International Journal of Social Psychology*, 8(2), 201–215. <https://doi.org/10.1080/02134748.1993.10821680>
- Pujal, M. & Amigot, P. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns de psicologia*, 12(2), 131-148.
- Pujol, J., Sbarbati, H., & Rodríguez, R. (2010). Aproximació a la situació de l'homofòbia. Recuperado de <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/123>
- Pujol, J., & Montenegro, M. (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico práctica para la investigación narrativa. En H. L. Paulín & M. R. Nocetti (Eds.), *Coloquios de investigación cualitativa: desafíos en la investigación como relación social* (pp. 15-42). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación cualitativa en Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial.
- Ramajo, B. (2021). Desbordar el cuerpo lesbiano: sobre el más allá de la existencia lesbiana y sus violencias fantasmas. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Depòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://hdl.handle.net/2445/181152>
- Ramírez, A. (2021). Movimientos solidarios ante la “crisis de los refugiados”: Entre el humanitarismo y las nuevas infraestructuras para la libertad de movimiento [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Ramírez, A. (2022). Bullying, Cyberbullying y Acoso escolar LGBT. Una revisión bibliográfica. Recuperado de <http://crea.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/17621>
- Rawls, J. (1996). El liberalismo político (Antoni Domènech, Trad.). Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (2000). Teoría de la justicia. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Reeve, D. (2012). Psycho-emotional disablism: The missing link? En N. Watson, A. Roulstone y C. Thomas (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 78-92). London: Routledge.
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: «eventualización» y problematización en Foucault. *Tabula Rasa*, 8, 111-132.
- Retamozo, M. (2010). Movimientos Sociales. Un mapa de la cuestión. En “(Pre)Textos para el Análisis Político. Disciplinas, Actores y Procesos”. México (México): FLACSO - México. Recuperado de <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/123>
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 97-109. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Rey Alamillo, R. del, Mora-Merchán, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2001). Violencia entre escolares: Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales.

- RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 41, 95-113.
- Reyes, D. C. (2012). Gubernamentalidad en la escuela: técnicas y capilaridades en el biopoder y la disciplina. Estudio de caso en un colegio de clase alta de la ciudad de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Reyes, M. I., Mayorga, C., Menezes, J. de A., Reyes, M. I., Mayorga, C., & Menezes, J. de A. (2017). Psicología y Feminismo: Cuestiones epistemológicas y metodológicas. *Psicoperspectivas*, 16(2), 1-8. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol16-issue2-fulltext-1116>
- Richardson, D. (2000). *Rethinking Sexuality*. Sage Publications.
- Richardson, D. (2018). Sexuality and citizenship. *Sage Journal*.
- Ricoeur, P. (2006). La Vida: un relato en busca de narrador. *Agora: Papeles de filosofía*, (2), 9.
- Riessman, C. (2015). Twists and turns: Narrating my career, Catherine Kohler Riessman. *Qualitative Social Work*, 14(1), 10-17. <https://doi.org/10.1177/1473325014522285>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles [etc.]: Sage.
- Ríos, M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. <https://ru.ceich.unam.mx/handle/123456789/3302>
- Rivero, I. (2006). Ciencias Psi, Subjetividad y gobierno. Una aproximación genealógica a la producción de subjetividades «psi» en la modernidad. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 349-351. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n9.287>
- Rivers, I. (2011). *Homophobic Bullying: Research and Theoretical Perspectives*. Oxford University Press.
- Rivers, I. (2013). El bullying homofóbico, en *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*, p. 285. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. E. (2007). *Bullying: A Handbook for Educators and Parents*. Bloomsbury Publishing USA.
- Rivers, I. & Duncan, N. (2013). *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. Routledge.
- Robertson, S. (2012). Placing Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607. <https://doi.org/10.1086/667414>
- Rodríguez, E. & Carrer, C. (2020). *LGTBI. Claus Bàsiques. Sembra Llibres*.
- Rodríguez, E. & Pujol, J. (2008). *Dels drets a les llibertats. Una historia de l'alliberament GLT a Catalunya*. Virus Editorial.

- Rodríguez Menéndez, M. A. del C., & Peña Calvo, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.
- Rojas, I. C. (2018). Guía para la no discriminación en el contexto escolar. Guía Para La No Discriminación En El Contexto Escolar. [https://www.academia.edu/36141128/Gu%C3%ADa\\_para\\_la\\_no\\_discriminaci%C3%B3n\\_en\\_el\\_contexto\\_escolar](https://www.academia.edu/36141128/Gu%C3%ADa_para_la_no_discriminaci%C3%B3n_en_el_contexto_escolar)
- Romanutti, H. (2014). El Estado según Foucault: Soberanía, biopolítica y gubernamentalidad. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/34120>
- Romero, C. (2006). Articulaciones identitarias. Prácticas y representación de género y "raza"/etnicidad en mujeres inmigrantes en el Barrio de Embajadores (Madrid). Universidad Complutense de Madrid.
- Romero, C. & Montenegro, M. (2018). Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional. *Psicoperspectivas*, 17(1), 64-77. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1211>
- Rose, N. (1996). *Inventing Ourselves. Psychology, Power and Personhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- Rose, N. (2017). Still 'like birds on the wire'? Freedom after neoliberalism. *Economy and Society*, 46(3-4), 303-323. <https://doi.org/10.1080/03085147.2017.1377947>
- Rose, N., Camargo, R., Rose, N., & Camargo, R. (2020). Gubernamentalidad, vida e imaginación. Entrevista a Nikolas Rose. *Pléyade (Santiago)*, 25, 183-195. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962020000100183>
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n8.2042>
- Roselli-Cruz, A. (2011). Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: Seu uso na educação sexual escolar. *Educar em Revista*, 73-85. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100006>
- Rubin, G. (1986). *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*. En *Culture, Society and Sexuality*. Routledge.
- Rueda, L. I., Massons, J. M. D. i, & Monguilod, C. P. (2000). La contribución de la psicología social al estudio de la ciencia. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 77-93. <https://doi.org/10.1344/%x>
- Ruglis, J. (2011). Mapping the biopolitics of school dropout and youth resistance, en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 24, núm. 5, pp. 627-637. doi:10.1080/09518398.2011.600268

- Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: Coeducar en los centros. *Atlánticas – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016). Mental Health in Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Youth. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12(1), 465-487. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153>
- Rustoyburu, C. (2023). "Una cosa es la ley, y otra la práctica médica": Las adolescencias trans en el sistema de salud en Argentina: entre las narrativas de derechos y el adultocentrismo. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, e22318. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2023.39.e22318.a.es>
- Sabsay, I. (2009). El sujeto de la performatividad: narrativas, cuerpos y políticas en los límites del género. Universitat de València.
- Sadurní, N. (2017). Ensamblaje. En Platero, L., Rosón, M., y Arjonilla, E. *Barbarismos" queer" y otras esdrújulas*. Bellaterra.
- Salamon, G. (2018). *The Life and Death of Latisha King: A Critical Phenomenology of Transphobia*. New York: NYU Press.
- Saldarriaga, J. E. (2019). La exclusión y discriminación de adolescentes con identidades de género en tránsito no heteronormativas en los contextos educativos: Otra forma de desprecio de género. *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*, 16.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salum, J. E. (2019). Aproximaciones al concepto de dispositivo. VII Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (Ensenada, 4, 5 y 6 de diciembre de 2019). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138758>
- Sanagustín, M. (2017). *Bullying homofóbico en el contexto escolar: Una revisión sistemática*. Universidad de Zaragoza.
- Sanmiquel-Molinero, L. (2020). Los Estudios de la Dis/capacidad: Una propuesta no individualizante para interrogar críticamente la producción del cuerpo-sujeto discapacitado. *Papeles de Identidad*, 231-231. <https://doi.org/10.1387/pceic.20974>
- Sánchez, J. A. C. (2017). La construcción de las políticas públicas LGBT y su aproximación al estado de Bienestar Social. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 13, Article 13.
- Sánchez-Gutiérrez, S. (2013). Violencia escolar y rendimiento académico. <http://crea.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/1100>



- Sánchez-Sicília, A. (2021). Entre embelesos románticos y economías de mercado: Feminidades y masculinidades (des)vinculadas en una etapa liminal postmoderna de transición, contradicción, convivencia y emergencia afectivo-sexual [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y Educación. Medición, Estandarización y Regulación Poblacional. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Cinta de moebio, 49, 1-10. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Schinkel, W. (2017). Imagined Societies: A Critique of Immigrant Integration in Ester Europe. Cambridge University Press.
- Schöngut, N. (2016). Producciones narrativas: una propuesta metodológica inspirada en la epistemología feminista. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia Social.
- Schöngut, N., Pujol, J., y Pujal, M. (2016). Producciones narrativas: Una propuesta metodológica inspirada en la epistemología feminista. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sellers, W., & Gough, N. (2010). Sharing outsider thinking: thinking (differently) with Deleuze in educational philosophy and curriculum inquiry. International Journal of Qualitative Studies in Education, 23(5), 589–614. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500631>
- Shotter, J. (2001). Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shotter, J. (2018). Vico, Wittgenstein, Bakhtin and the Background: «What Is There Before Anything Is». Annals of Spiru Haret University, Journalism Studies, 19(1), 49-72.
- Settanni, S. V. (2013). Las Marchas del Orgullo LGBT y las paradojas de la visibilidad mediática. Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura, no. 76. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37151>
- Shurmer-Smith, P. (2002). Doing Cultural Geography. London: SAGE Publications Ltd.
- Sibila, P. (2005). El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Serie breves.
- Sisto, V. (2015). Bajtin y lo Social: del Discurso a la Actividad Dialógica Heteroglósica. Athenea Digital, 15 (1), 3-29. <https://doi.org/10.5565/292073>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen–Country international comparison. Child development, 73(4), 1119-1133.

- Sorondo, J., y Abramowski, A. L. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25 (1).
- Spade, D. (2008). Documenting Gender. *Hastings Law Journal*, 59(4), 731-842. Recuperado de [https://repository.uclawsf.edu/hastings\\_law\\_journal/vol59/iss4/1/](https://repository.uclawsf.edu/hastings_law_journal/vol59/iss4/1/)
- Spade, D. (2011). Laws as Tactics. *Columbia Journal of Gender and the Law*, 21, 40.
- Spade, D. (2013). "Intersectional Resistance and Law Reform", en *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 38, núm. 4, pp. 1031-1055. doi:10.1086/669574
- Spade, D. (2015), *Normal Life: Administrative Violence, Critical Trans Politics, and the Limits of Law*. Duke University Press.
- Spargo, T. (2004). Foucault y la teoría queer. *Encuentros Contemporáneos*.
- Stang, M. F. (2019). La diversidad sexual y de género en censos y encuestas de América Latina: Entre la invisibilidad y la lógica heteronormativa. <https://hdl.handle.net/11362/44683>
- Siterl, M. (2020). Do no harm? The impact of policy on migration scholarship. *Environment and Planning C; Politics and Space*. <https://doi.org/10.1177/2399654420965567>
- Suniga, N. (2016). Performatividad, Poder y Parodia. El problema de la constitución y subversión de las identidades en la teoría de Judith Butler; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Sociología; *Entramados y Perspectivas*; 6; 6; 5-2016; 1-32
- Sust, T. (2013). Homofobia en las aulas, en *El Periódico*. Barcelona. Disponible en <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20130508/homofobia-en-las-aulas-2385889> [9 de mayo de 2013].
- Schwartz, D., Proctor, L. J. y Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized, 147-174.
- Schöngut-Grollmus, N. y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 16, No. 2).
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47.
- Takács, J. (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Belgium: The European Region of the International Lesbian and Gay Association.
- Tal, A., Moran, G., Rooth, D.-O., & Bendick, M. (2009). Using situation testing to document employment discrimination against persons with psychiatric disabilities. *Employee Relations Law Journal*, 35(3), 21.



- Talbur, S. (2004). Constructions of LGBT youth: Opening up subject positions. *Theory Into Practice*, 43(2), 116-121. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302_4)
- Tarancón, A. (2020). La biopolítica extendida: Foucault, Canguilhem y la fisiología política del liberalismo. *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3901369>
- Teijón Alcalá, M., & Birkbeck, C. H. (2020). La cifra oculta en los delitos de odio. Un análisis multinivel sobre las causas de la infra denuncia en países de Europa. *Revista General de Derecho Penal*, 33, 24.
- Tejada, W. A. (2020). De la diversidad sexual y de género (LGTBI) a las disidencias sexuales, de género y corporales. Tránsitos necesarios e ineludibles. *Revista Controversia*, 215, Article 215. <https://doi.org/10.54118/controver.vi215.1213>
- Teo, T. (2018). Should psychologists care about injustice? In *Outline of Theoretical Psychology* (pp. 201-218). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59651-2\\_9](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59651-2_9)
- Tirado, F. (2008). Reseña de *The Politics of Life Itself. Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century* de Nikolas Rose. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14, 331-338.
- Tirado, F., Baleriola, E., Gómez, A., Giordani, T. M. do A., & Torrejón, P. (2014). Cosmopolítica y biopolítica en los regímenes de bioseguridad de la Unión Europea. *Pléyade*, 14, Article 14.
- Tirado, F., & Domènech, M. (Eds.). (2012). *Lo social y lo virtual: Nuevas formas de control y transformación social. Nuevas Tecnologías y Sociedad*.
- Tomás, J. M. (2003). La construcción de la protesta en el movimiento gay español: La Ley de Peligrosidad Social (1970) como factor precipitante de la acción colectiva. *Reis*, 102, 171-204. <https://doi.org/10.2307/40184541>
- Tong, R. (1989/2013). *Feminist thought: A comprehensive introduction*. London, UK: Routledge.
- Toro-Alfonso, J. (2012). El Estado Actual de la Investigación Sobre la Discriminación Sexual. *Terapia psicológica*, 30(2), 71-76. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000200007>
- Torre, I. (2015). La criminalización de la pobreza al servicio del neoliberalismo. *Viento Sur*, 138, 93-101.
- Tremain, S. (2017). *Foucault and feminist philosophy of disability*. University of Michigan Press.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. *Proyecto CEPAL-UNICEF sobre pobreza infantil, desigualdad y ciudadanía en América Latina y el Caribe*.
- Trujillo, G. (2013). La institución educativa no permite la libre expresión de los cuerpos y de los afectos. *CCOO Enseñanza*, N° 343.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: Hacia una pedagogía queer. *Educação e pesquisa*, 41(spe), 1527-1540.

- Trujillo, G. (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Los Libros De La Catarata.
- Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal Llorente, M. P., Garay Ibañez de Elejalde, B., & Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación: Un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño* (en línea). <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Urra, J. (2018). *La huella del silencio: Estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar*. Ediciones Morata.
- Urtiaga, N. A., & Hidalgo, A. (2023). La coeducació: Reptes i eines per a una escola coeducativa. *Psicologia i Ciències de l'Educació*. <https://blogs.uoc.edu/epce/la-coeducacio-reptes-i-eines-per-a-una-escola-coeducativa/>
- Valcuende del Río, J. M., & Sabuco Cantó, A. (2003). La «homosexualidad» como representación hiperbólica de la masculinidad. In *Hombres: La construcción cultural de las masculinidades* (pp. 135-154). ISBN 8496266001. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=837845>
- Valcuende del Río, J. M., & Sabuco Cantó, A. (2003). La «homosexualidad» como representación hiperbólica de la masculinidad. *Hombres: La construcción cultural de las masculinidades*, 135-154. <https://investiga.upo.es/documentos/5eb288b229995203e240b285?lang=ca>
- Valderrama, C. G., & Melis, R. P. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: Opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educación en Revista*, 35, 251-269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>
- Valle Ortiz, P. (2021). El rechazo a la diversidad afectivo-sexual: Homofobia y transfobia en las aulas de secundaria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/22983>
- Vallespín, I. (2014). Una escuela, condenada por el acoso a un alumno homosexual. *EL PAÍS*. [https://elpais.com/ccaa/2014/06/16/catalunya/1402933404\\_239105.html](https://elpais.com/ccaa/2014/06/16/catalunya/1402933404_239105.html)
- Van Dijk, T. (1995). Discourse, power and access. In C. Caldas Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Text and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 84-104). Routledge.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15).
- Velázquez Moreno, A., & Ito Sugiyama, M. E. (2019). Minorías y estereotipos: Los estudiantes homosexuales en el discurso de sus profesores. *Revista de la educación superior*, 48(190), 93-111.
- Verea, C. (2016). Veinte años de pensar el género. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.002>

- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Vicente da Cruz, E. H. (2019). Representaciones sociales del bullying homofóbico en adolescentes de Brasil (Doctoral dissertation). Universitat de Barcelona.
- Villareal, A. L. (2021). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 2-17.
- Walsh, C. (2014). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. *Alternativas*.
- Walters, W., & Tazzioli, M. (2023). *Handbook on Governmentality*. Edward Elgar Publishing.
- Waring, H. Z. (2017). *Discourse Analysis: The Questions Discourse Analysts Ask and How They Answer Them*. Taylor & Francis.
- Warner, M. (Ed.). (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory* (Vol. 6). University of Minnesota Press.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. Macmillan.
- Westbrook, L., & Schilt, K. (2014). Doing gender, determining gender. Transgender people, gender panics, and the maintenance of the sex/gender/sexuality system. *Gender & Society*, 28(1), 32-57. <https://doi.org/10.1177/0891243213503203>
- Wiesnerová, V. (2012). LGBTQ activism and the appropriation of queer theory in Spain. In *Import-Export-Transport: Queer theory, queer critique and activism in motion* (pp. 163-178).
- Wittenbrinck, B., Correll, J., & Debbie, S. (2019). Implicit prejudice. In *Social Psychology in Action*.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1. Tablas apartado Red de relaciones entre elementos heterogéneos**

Tabla 3. Objetivos operativos ámbito educativo de la Ley 11/2014.

| <b>Tabla 3. Análisis de los Objetivos Operativos en el Ámbito Educativo de la Ley 11/2014. Elaboración propia</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                                                                                                                | Garantizar y velar porque las escuelas, los institutos y los otros centros educativos y de formación constituyan un entorno amable para la diversidad sexual y afectiva donde la comunidad educativa pueda vivir de una manera natural su orientación sexual, identidad de género o expresión de género, y se contribuya así a la creación de modelos positivos.                          |
| 1.1.                                                                                                              | Incorporar a los planes de acción tutorial y a los planes y reglamentos de convivencia de los centros educativos el principio de Coeducación.                                                                                                                                                                                                                                             |
| 1.1.1.                                                                                                            | Tener en cuenta la diversidad en cuanto a la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género y evitar cualquier tipo de discriminación por estos motivos en los contenidos de los materiales escolares, educativos y formativos, en cualquier formato, y en el lenguaje que se emplee.                                                                                |
| 1.1.2.                                                                                                            | Hacer efectivo el respeto a la diversidad en cuanto a la orientación sexual, la identidad de género o la expresión de género y los principios de esta ley en todo el sistema educativo, en los centros y entidades de formación, en la educación de adultos, en la formación de madres y padres, en las actividades deportivas escolares y en las actividades de ocio infantil y juvenil. |
| 1.1.3.                                                                                                            | Velar por la concienciación y la prevención sobre la violencia por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género.                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1.1.3.1.                                                                                                          | Ofrecer mecanismos en los centros porque detecten situaciones de discriminación o exclusión de cualquier persona por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género.                                                                                                                                                                                              |
| 1.1.3.2.                                                                                                          | Promover el despliegue efectivo de planes de convivencia con un énfasis especial en las medidas de prevención y de actuación contra el acoso de que pueden ser objeto las personas LGBTI en el medio escolar.                                                                                                                                                                             |
| 1.2.                                                                                                              | Promover la formación en la temática LGTBI de los y las profesionales de los ámbitos educativos.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Tabla 4. Ejemplo de ficha de registro del análisis temático de la Ley 11/2014

| ARTÍCULO 12 - SECTOR DE INTERVENCIÓN EDUCACIÓN                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SUJETOS - AGENTES                                                                                                                                                     | PROBLEMAS - SOLUCIONES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | CITAS TEXTUALES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | IMPLICACIONES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | ASUNCIONES                                                                                                                      | ASPECTOS IDENTIFICADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>EMISOR</b> – Administración de la Generalitat (Departamento de Educación).</p> <p><b>EMISOR Y DESTINATARIO</b> – Comunidad Educativa (alumnos y profesores)</p> | <p>La ley no habla de problemas literales – son implícitos. Listado:</p> <p><u>Discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género o expresión de género</u></p> <p>Lenguaje no inclusivo (espacios y materiales escolares, educativos y formativos)</p> <p>Presencia de <u>lenguaje homofóbico</u></p> <p>Situaciones o casos de AEHT</p> <p>No <u>respeto</u> de la [...] "diversidad sexual y afectiva, identidad de género y diversidad familiar sean respetados en los diferentes ámbitos educativos" (Artículo 12, p.21)</p> <p>Dificultad en la detección situaciones de discriminación</p> <p>Los espacios donde pueden suceder las discriminaciones: en los centros y entidades de formación, en la formación de adultos, en la formación de madres y padres, en las actividades deportivas escolares y en las actividades de ocio infantil y juvenil" (Artículo 12, p. 22)</p> <p><b>SOLUCIÓN. PRINCIPIOS DE:</b></p> <p><u>Coeducación</u></p> <p><b>Diversidad Sexual y Afectiva</b> (extender concepto sistema educativo).</p> | <p>Intervención en:</p> <p>"El <u>respeto</u> a la diversidad por lo que hace orientación sexual, identidad de género y expresión de género tiene que ser efectivo en todo el sistema educativo, en los centros y entidades de formación, en la formación de adultos, en la formación de madres y padres, en las actividades deportivas escolares y en las actividades de ocio infantil y juvenil" (Artículo 12, p. 22).</p> <p>"igualdad real de oportunidades y eliminación de cualquier tipo de discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género y expresión de género" (Artículo 12, p. 21).</p> | <p>Vivir de manera <u>natural</u> su orientación sexual, identidad de género y expresión de género</p> <p>El articulado (punto 7, artículo 12 habla de alumnos y profesores pero no de todo los agentes de la comunidad educativa (<u>PAS</u>, <u>Dirección y Administración</u>). En alumnos y profesores (Artículo 12, p. 21) ya hay lenguaje no inclusivo... Masculino.</p> | <p>Natural – Construcción Social. <u>Si, excelente</u></p> <p><u>Bien, ¿qué actores no están?</u></p> <p>Lógica del respeto</p> | <p>Agentes y destinatarios de la acción de la ley (emisores y receptores). En este caso, el Departamento Educación de la Generalitat de Cataluña y la comunidad educativa.</p> <p>Problemáticas que se aborda y Soluciones propuestas. La tabla refleja la presencia de discriminación por OSIEG que se desgana en otros aspectos como el lenguaje no inclusivo, el lenguaje homofóbico, o la dificultad de detección de "situaciones de acoso escolar por OSIEG". Respecto de las soluciones, se señala el aplicar la coeducación y la diversidad afectiva sexual y de género de forma transversal.</p> <p>Citas textuales explícitas del corpus legal de la Ley 11/2014 que ejemplifican los elementos identificados en las columnas anteriores.</p> <p>Implicaciones de los aspectos identificados y/o ausentes de las dos primeras columnas.</p> <p>Síntesis de los aspectos identificados en la cuarta columna en términos de 'asunciones'. En este caso, los agentes ausentes del corpus legal (como el Personal de Atención y Servicios), la lógica del respeto o la dicotomía "naturaleza vs construcción social".</p> |

Tabla 5. Identificación de los agentes que conforman la red de elementos heterogéneos

| <b>RED DE ELEMENTOS HETEROGÉNEA</b>                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Comparecencias<br/>Comisión Igualdad de las<br/>Personas</b>                                                                                                                                                                   | <b>Texto Ley 11/2014</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>Protocolo contra el acoso<br/>personas LGBTI</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tejido asociativo LGBTI</li> <li>- Familias LGBT y no homoparentales</li> <li>- Personas discriminadas (acosadas) – Personas LGBTI</li> <li>- Alumnado</li> <li>- Profesorado</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tejido asociativo LGBTI</li> <li>- Familias LGBT y no homoparentales</li> <li>- Personas discriminadas (acosadas) – Personas LGBTI</li> <li>- Alumnos</li> <li>- Profesores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personas discriminadas (acosadas) – Personas LGBTI</li> <li>- Personas que ejercen el acoso (alumnado agresor)</li> <li>- Alumnado (posiciones en relación con el acoso: agresor/a, seguidores, partidarios, espectadores, posibles defensores, defensores)</li> <li>- Familias</li> <li>- Centro educativo</li> </ul> |

Tabla 6. Nodos y relaciones del espacio topológico

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Agentes</b> (quien actúa)          | Administración de la Generalitat de Catalunya, concretamente el Departamento de Educación, los sujetos adultos que conforman las comunidades educativas y entidades del tejido asociativo LGBTI.                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Sujetos</b> (sobre quién se actúa) | Las personas que reciben la discriminación por orientación sexual, identidad y/o expresión de género, categorizadas bajo el acrónimo identitario LGBTI, específicamente el alumnado y profesorado que deben convivir en el espacio educativo con la libertad de expresar su sexualidad sin riesgo de padecer situaciones discriminatorias, y las personas que realizan los comportamientos discriminatorios. |
| <b>Problemáticas que resolver</b>     | La presencia de acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género; lenguaje no inclusivo en los espacios y materiales educativos y dificultades en la detección de situaciones de acoso escolar por OSIEG.                                                                                                                                                                             |
| <b>Acciones</b>                       | Basadas en la prevención, detección, información, sensibilización y formación a profesionales de la educación para prevenir, detectar y/o tratar un caso de acoso escolar por OSIEG. Se busca transversalizar en los centros educativos las perspectivas de la coeducación y la diversidad afectiva sexual y de género.                                                                                      |
| <b>Horizonte deseable</b>             | La no presencia de acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género. Espacio educativo como espacio de convivencia en la diversidad.                                                                                                                                                                                                                                                  |



## **ANEXO 2. Guion de las Producciones Narrativas**

**ESTABLECER UN CLIMA DE DIÁLOGO.** Hablar de cosas banales si es posible, amabilidad y explicar las condiciones de la entrevista enmarcado en el trabajo. Agradecer la predisposición.

### **PREGUNTA INICIAL:**

¿Cómo definirías el ambiente de convivencia de tu centro educativo/colegio/escuela?

→ La pregunta inicial debe dar pie a qué nos hable de forma generalista.

### **BLOQUE I. LGTBIFOBIA/ACOSO ESCOLAR POR OSIEG**

¿Cómo te sientes la mayoría del tiempo en tu colegio/instituto? **(SOLO ALUMNADO)**

¿En este último año, qué conocimiento o relación has tenido con temáticas LGTBI? ¿En el colegio?, ¿en tu círculo de amistades? ¿Cuál es la primera vez que te hablaron de ello?

En la memoria del Estado de la LGTBIfobia en Catalunya llevada a cabo el año 2020 (última con datos fiables) por el Observatorio contra la Homofobia nos encontramos con el siguiente dato que me gustaría comentar, se registraron 189 incidencias discriminatorias. ¿Qué opinión te merece?

¿Qué entiendes por acoso escolar?, ¿qué es para ti la LGTBIfobia? ¿Me puedes poner algún ejemplo? ¿y en el espacio educativo?

¿Cómo sientes que está siendo percibido el colectivo LGTBI en la sociedad? ¿y en los espacios educativos?

¿Qué motivos, en general, crees que hacen que pueda haber insultos, burlas, dejar de lado, amenazas... a otros compañeros/as? (aterrizar y poner ejemplos que tengan que ver con la etnia, la imagen, la discapacidad, diversidad afectiva sexual y de género, de clase...)

¿Crees que hay diferencias entre las discriminaciones que reciben los diferentes colectivos LGTBI? (lesbofobia, homofobia, transfobia, bifobia)

¿Qué elementos crees que facilitan la LGTBIfobia, el odio y la discriminación (religión, política, conocimiento científico, opinión pública, medios de comunicación, cultura)? → primero no nombrar ninguno de estos aspectos, si vemos que no comenta, poder decir alguno y escuchar la respuesta.

Diferentes estudios muestran que los comportamientos discriminatorios son variados

¿Crees que hay expresiones y formas de hablar (por ejemplo “maricón”, “camionera”) que condicionan la percepción de la homosexualidad, bisexualidad, transexualidad?

¿Cuáles crees que pueden ser las posibles consecuencias de sufrir discriminaciones o agresiones de este tipo?

¿Has visto o tienes conocimiento/indicios (de casos de este tipo) que insulten, se burlen o dejen de lado a algún alumno/a en tu colegio o instituto? ¿En caso afirmativo, qué te parecen este tipo de conductas? ¿Qué actos de discriminación o agresión se produjeron? ¿De quién

provenían?; ¿Dónde han ocurrido estas conductas? ¿Qué otros actos pueden ser caracterizados dentro de este fenómeno?

Cuándo estas situaciones han tenido lugar, ¿cuál ha sido tu actuación como docente/familiar/compañero/a? ¿Y la del centro?; ¿Cómo valoras esas actuaciones? ¿Qué otras acciones/políticas debería haber para evitar ese tipo de discriminaciones/agresiones? ¿Cómo son/deberían ser las acciones orientadas a la educación afectiva y sexual?

¿Cómo docente, se han burlado o te han insultado en alguna ocasión por alguna de las razones anteriores?; ¿De quién provenían?; ¿Dónde han ocurrido estas conductas?

¿Cuáles serían los elementos protectores de la LGTBIfobia (contexto legal, aceptación cultural, educación...)?

¿Crees que hay necesidades a tratar en relación con la discriminación LGTBIfóbica en las comunidades educativas? ¿Cuáles serían estas necesidades?

## **BLOQUE II. BUENAS PRÁCTICAS/ ACTUACIONES/ ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO**

¿Qué tipo de iniciativas ha llevado a cabo el centro para tratar la diversidad afectiva y sexual? Por ejemplo, ¿se han realizado acciones con motivo de días célebres/reivindicativos como el 17 de mayo o el 28 de junio?

¿A qué edad crees que se debería empezar a abordar la temática de la diversidad afectiva y sexual (orientación, identidad...) en el sistema educativo? ¿Cuáles son las acciones educativas que se llevan a cabo en tu centro al respecto?

¿Has tratado alguna vez cuestiones de diversidad afectiva y sexual (homosexualidad, bisexualidad, trans\*) y las posibles discriminaciones que pueden vivir estas personas (homofobia, bifobia y transfobia)? ¿Puedes explicarme un ejemplo? ¿Cómo fue la reacción del alumnado?

¿Recuerdas la primera vez que te hablaron en el colegio sobre temáticas LGTBI? ¿En este último año se ha realizado algún tipo de acción?

¿Has tratado alguna vez en clase cuestiones relacionadas la diversidad afectiva y sexual (homosexualidad, bisexualidad, trans\*) y las posibles discriminaciones que pueden vivir estas personas (homofobia, bifobia y transfobia)? ¿Puedes explicarme un ejemplo? ¿Qué te pareció? **(SÓLO ALUMNADO)**

¿Tienes conocimiento que en la escuela/instituto traten temas relacionados con la diversidad afectiva sexual? ¿Han realizado alguna iniciativa al respecto? ¿Alguna familia ha presentado alguna queja y/o propuesta/sugerencia? **(SÓLO FAMILIAS)**

¿En el contexto familiar de qué manera tratan la diversidad afectiva y sexual? ¿Le han preguntado sobre el tema a sus hijos/as? ¿Cómo lo afrontaron? **(SOLO FAMILIAS)**

¿Has recibido alguna formación para intervenir en casos de comportamientos discriminatorios LGTBIfóbicos? En caso afirmativo ¿quién la ha impartido?

¿Qué tipo de formación o de clases habéis realizado para tratar el acoso escolar? ¿Quién hizo esas clases? **(SÓLO ALUMNADO)**

### **BLOQUE III. LEY CONTRA LA LGTBIFOBIA Y PROTOCOLO DE PREVENCIÓN, DETECCIÓN E INTERVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR A PERSONAS LGBTI**

En octubre de 2014 el Parlament de Catalunya aprobó la ley para garantizar los derechos de las personas LGTBI y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. ¿Cómo valoras los aspectos de la ley relacionados con el ámbito educativo? ¿Crees que pueden ser útiles para evitar/actuar frente a casos de discriminación? (llevar un ejemplar de la ley por si no la conoce)

¿Qué otras actuaciones crees que pueden ser también efectivas?

¿Cómo crees que se puede implementar la ley en tu centro educativo? ¿Quiénes deberían participar?

¿Qué mecanismos propones para hacer un seguimiento sobre la implicación de la Ley? (en relación al apartado específico de la educación); ¿Qué medidas concretas puede propiciar la ley en contenidos y prácticas educativas? (estas dos serían sub preguntas ... si la persona no sabe bien cómo responder).

En abril del año 2017, la Generalitat de Catalunya aprobó un protocolo para la prevención, detección e intervención frente al acoso escolar a personas LGBTI ¿Cuál es tu opinión al respecto? ¿Tienes conocimiento si se ha activado alguna vez en tu centro? Si no conoce el protocolo, ¿Cómo sería ese protocolo? ¿Quién lo tendría que llevar a cabo?

En esta pregunta se puede hablar de los conflictos de la escuela y la manera de proceder para resolverlos.

### **Anexo 3. Compilación de las trece Producciones Narrativas**

#### **NARRATIVA KATIA – LA RESPONSABILITAT DELS EQUIPS DIRECTIUS EN LA LLUITA CONTRA L'HOMOFÒBIA**

##### **RESSENYA**

Katia, és Directora del Institut Bellvitge situat a l'Hospitalet de Llobregat. La seva carrera professional ha estat lligada a la docència i als seus estudis professionals en el camp de l'ensenyament de la química.

Des de que estudiava a l'institut ja ajudava molt als companys a què entenguessin les coses ja que les explicacions entre alumnes eren una forma més d'aprendre allò que es treballava a classe. És una persona que té facilitat per fer-se entendre. Gaudia donant fer classes particulars. Va estudiar química, focalitzant-se en la especialitat de química analítica, però no va ser fins l'últim any de carrera que va decidir dedicar-se a la docència, amb tot el risc que suposava, ja que si es dedicava a la docència, es tancava possiblement altres opcions en la seva carrera professional, però va donar el pas convençuda.

Els estudis els va realitzar principalment a L'Hospitalet, al Col·legi ALPES i a l'Institut Mercè Rodoreda. Es va decantar per fer la llicenciatura de Química a la Universitat de Barcelona i formar-se en un Màster de Cromatografia líquida.

La seva experiència laboral és dilatada, ha impartit classes per preparar la Selectivitat a l'acadèmia Novaula i ha desenvolupat la seva carrera docent en el Col·legi SIL (1995-2005) i a l'Institut Bellvitge, com a professora i tutora, com a coordinadora pedagògica (2008-2009) i com a Directora del centre (2009-present).

Apart de la seva dedicació a la direcció del centre, és professora de física i química en el mateix institut. Del 2005 al 2008 també va ser professora del curs CEN per preparació d'oposicions de professorat de Física i Química.

##### **LA INSTITUCIÓ: INSTITUT BELLVITGE**

L'Institut Bellvitge de l'Hospitalet de Llobregat compta amb quatre dècades d'història. El centre continua sent un institut arrelat al barri, que ofereix diàriament un marc d'aprenentatge i de convivència al nostre alumnat i que treballa per oferir una educació acadèmica i humana de màxima qualitat.

El centre imparteix els ensenyaments d'Educació Secundària Obligatòria, amb una dotació Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE), la totalitat de les modalitats de Batxillerat: Arts, Ciències i Tecnologia i Humanitats i Ciències Socials i un Programa de Formació i Inserció (PFI: Auxiliar en muntatges d'instal·lacions elèctriques, d'aigua i gas).

L'Institut es defineix inclusiu, no discriminatori, democràtic, laic, català, respectuós amb totes les creences, cultures i ideologies en el marc de la convivència democràtica, curós

amb el medi ambient. Tenim la responsabilitat de formar l'alumnat en el marc de la tolerància, la llibertat, la responsabilitat i el diàleg, valors propis d'una societat plural. Aquesta responsabilitat ha de ser especialment compartida amb les famílies per aconseguir del nostre alumnat la millor formació humana i acadèmica possible.

## **LÍNIES PRIORITÀRIES DEL CENTRE BELLVITGE**

No és fàcil definir les tasques que realitzen els directors, portem moltes coses a terme. Però breument et diré que els directors definim els objectius a assolir i elaborem les estratègies que considerem adients per aconseguir-les. Evidentment, no és una tasca individual, sinó col·lectiva. S'ha de tenir present tota la comunitat educativa.

Nosaltres tenim dos grans eixos:

1. **Rendiment acadèmic**, millora dels resultats educatius, és a dir, hem d'aconseguir que els nostres alumnes arribin al màxim de les seves possibilitats com a estudiants.
2. **La Cohesió Social**, que prioritzem molt en l'Institut Bellvitge i realment crec que ho fem prou bé, encara que, com tot, sempre es pot millorar. Dins d'aquest eix tractem moltes coses, però es podria resumir en la recerca de que tota la comunitat educativa que formem part de l'Institut es trobi en un entorn de benestar emocional adequat per desenvolupar la nostra tasca.

Aquestes són les dues grans línies que compartim amb tots els centres educatius de Catalunya. Venen donades pel Departament d'Ensenyament, i ja marca certes estratègies, tot i que cada centre les adapta al seu centre i aplica totes aquelles altres que considera també necessàries.

Per l'avaluació d'aquestes línies estratègiques, el Departament d'Educació dona uns indicadors en millores d'estudis és el resultat de les avaluacions internes i externes dels alumnes i per l'avaluació d'aquesta cohesió social tenim dos grans paràmetres a nivell extern: l'abandonament i l'absentisme. Si tinguéssim un nombre poc reduït d'alumnes que no vinguessin a l'Institut i/o que abandonessin els estudis, ens indicaria que la cohesió social del centre ha de millorar, però he de dir que tenim molt bones dades.

A nivell intern l'Institut disposa de uns qüestionaris de satisfacció de la comunitat educativa que ens serveixen principalment per rebre feedback sobretot pel que fa la cohesió social en el nostre centre i debatre després si calen fer modificacions, altres punts de vista etc.

## **LA COHESIÓ SOCIAL**

Si parlem més àmpliament de la Cohesió Social, nosaltres la lliguem molt al Servei

Comunitari, ja fa uns tres anys que per normativa s'ha de realitzar i és posa en marxa a través de l'Aprenentatge per Servei.

El Servei comunitari és l'estada d'una sèrie d'hores de voluntariat fora del nostre centre implementat l'Aprenentatge Servei. La idea bàsica és que l'alumnat aplica els seus coneixements en un servei cap a la comunitat.

Per exemple en l'Institut Bellvitge, fem diferents projectes en col·laboració amb altres centres, per nosaltres això és molt important ja que reforça la cohesió social. Et poso un cas recent, el dels alumnes de batxillerat artístic han col·laborat amb l'Associació Contorno Urbano en la realització del mural que l'associació de veïns de Bellvitge ha engegat amb motiu del 50è aniversari del barri.

Contorno Urbano és una associació que proposa l'art mural i el graffiti com a elements actius per difondre la cultura i millorar la qualitat de vida de les persones. Està ubicada a L'Hospitalet de Llobregat i està formada per artistes locals, una integradora social i una arquitecta. L'equip compta amb una llarga experiència en muralisme i art urbà, amb una trajectòria de més de 10 anys i una gran projecció internacional. Els nostres alumnes han estat col·laborant en la realització del fons a sobre del qual anirà el text reivindicatiu: Esforç, acollida i lluita, Bellvitge és Bellvitge.

Per parlar d'altres exemples, l'alumnat nostre ajuda en classes de reforç d'altres centres de primària, o ajuda en el procés d'aprendre a llegir a nens i nenes de primària o col·laboren amb l'escola Gornal fent una pintada als seus murs entre els alumnes del Batxillerat artístic i els alumnes de l'escola.

Després en vull destacar el projecte Link, dirigit a un alumnat amb unes característiques molt particulars: aquells que no estan molt motivats pels estudis i en els que detectem risc d'abandonament. Un matí sencer a la setmana col·labora amb algun tipus de tasca que al alumne li agradi o interessi, com pot ser la mecànica o ser conserge a la biblioteca per exemple. Això ens ajuda a que l'alumne entengui molt millor l'objectiu dels seus estudis i d'aquesta manera continuï connectat al centre evitant un cas d'absentisme o abandonament escolar. Així es treballa conjuntament la línia de rendiment acadèmic i de cohesió social.

Els projectes que t'he comentat ens serveixen perquè els nostres alumnes s'identifiquin amb el centre, tinguin un vincle i que vegin que les seves habilitats i capacitats que es van construint al llarg del període de formació, serveixen per ells mateixos i el que em sembla més important, serveixen per a altres persones, es pot compartir.

## **HOMOFÒBIA I BULLYING HOMOFÒBIC: ENEMICS DE LA COHESIÓ SOCIAL**

Dins d'aquesta línia de la cohesió social és podria tractar el tema de l'homofòbia i el bullying homofòbic. Imaginem que una persona està patint una discriminació de caràcter homofòbic, això pot repercutir en el seu rendiment acadèmic, pot trobar l'entorn de l'escola com perjudicial i començar a no assistir a les classes o fins i tot pot acabar deixant els estudis, canviant-se de centre per no poder suportar l'assetjament. Tot això afegint

que el seu benestar psicològic queda malmès. Per nosaltres la cohesió social és vital en l'aprenentatge. Els nostres alumnes en la etapa que estan en el Institut han d'aprendre, han de formar-se acadèmicament, però també cal construir un ambient i un entorn de socialització segur i agradable.

L'homofòbia per tant és un fenomen que afecta a aquesta seguretat i a la convivència de qualsevol centre educatiu. Hem de ser conscients que amb els nanos que tractem, el tema de la sexualitat està candent, i apareixen aquests temes. Com a directora del centre i vetllant pel principi de cohesió social, he de mirar que qualsevol alumne/a independentment de la seva orientació sexual pugui expressar-se lliurement i amb respecte en l'espai educatiu com ho hem de fer qualsevol de nosaltres, els adults.

## **QUÈ ENTENEM PER HOMOFÒBIA? I PER BULLYING HOMOFÒBIC?**

De manera general entenc **l'homofòbia** com a reaccions, posicions, actituds de determinades persones en contra del fet que una altra persona tingui una tendència sexual cap a persones del mateix sexe o a determinades persones que no s'identifiquen amb un o altre sexe en funció de les seves característiques biològiques. La identitat sexual l'entenc la identificació que fem amb un o altre sexe en funció de les nostres característiques biològiques”.

Pel que fa el **bullying homofòbic**, penso que bullying pot haver en qualsevol altre lloc de la societat, no està ubicat únicament en les escoles i Instituts però si ens centrem en l'Institut seria qualsevol actuació d'algun/a alumne/a nostre, d'algun/a professor/a, pare o mare cap a una altra persona de la nostra comunitat educativa basada en una actitud de rebuig continuada en el temps cap a un altre perquè aquesta última sigui de tendència homosexual.

Les dades que comentes dels vostres estudis de l'Estat de l'LGTBI-fòbia son esfereïdores, és un tema que crec que com a societat estem avançant però no tot del que hauríem d'haver avançat des de fa un temps, o sigui, crec que no és un tema pròpiament d'escola sinó de societat.

L'altre dia quan comentava l'entrevista amb una mare m'explicava la situació d'una familiarmolt propera que és lesbiana i que això fa que el seu fill hagi viscut amb molta normalitat l'homosexualitat, perquè dintre de l'entorn familiar s'ha viscut amb molta normalitat i quan va fer la xerrada, ell va comentar l'enquesta amb aquesta normalitat. Però crec que això encara no és habitual a segons quines franges d'edat. Els alumnes més grans tenen més normalitzades aquestes situacions, no així els petits.

Encara costa molt que la gent que és homosexual ho exterioritzi d'una manera natural, tant en el seu entorn més pròxim com en qualsevol altre tipus de context. Això també fa que la societat no estigui familiaritzada amb aquestes situacions. És un tema delicat i complicat que necessita ser normalitzat.

M'ha impactat justament el que va passar al Nadal, perquè és el que tinc més present, el cas de l'Alan. Com a persona vaig pensar quin horror. I immediatament vaig pensar com a Directora, i si passa aquí?, perquè ningú pot assegurar al 100% que no pugui passar.

Com a Directora et fa pensar molt en aquests temes, perquè soc conscient que el problema hi és, existeix. Nosaltres no hem detectat cap cas de bullying i tampoc de discriminació que sigui exclusivament per bullying homofòbic, però també sóc conscient que ens falta formació per abordar la situació i la problemàtica, o per detectar possibles casos.

Penso que els nostres alumnes són adolescents que s'estan descobrint en el terreny de la sexualitat. A aquests joves que s'identifiquin amb tendències no heterosexuales, els hi arriben inputs de la societat de que allò que està sentint, allò que és, no està acceptat per la societat, perquè encara no està acceptat del tot. És obvi que durant aquests anys hem avançat molt en aquests temes, i en diversos terrenys, també en l'educació, però quan et trobes amb casos com els de l'Alan tot això et fa tornar a replantejar-te com ho estem fent. Segur que hi ha coses a millorar! Ja et dic, com a Directora, no sabria ben bé com reaccionaria si un cas tan greu succeís en l'Institut. És una situació molt delicada.

Estem parlant d'adolescents i prou complicat ho tenen per trobar el seu lloc en el món. Hi ha tants factors... A més si resulta que estan sentint o trobant-se, identificant-se com a persones homosexuals i el que perceben és que això no està ben valorat per la nostra societat, el procés es complica. Si ets molt fort de caràcter tires cap endavant però si tens altres problemes que et poden acompanyar o ets més sensible, la situació es complica més. Quan dic caràcter fort em refereixo a que la persona és capaç d'autoafirmar-se, però clar estem parlant d'edats complicades i en les que sovint hi ha molta confusió.

Estic pensant que nosaltres tenim alumnes LGTBI que no s'amaguen, sobretot al batxillera i la convivència és bona. Crec que el problema pot sorgir quan un encara no ho té del tot clar. Hi ha joves que reaccionen a les discriminacions de manera contundent ja sigui avisant al professorat, a la direcció o directament plantant cara i autoafirmant-se de que la seva opció sexual és diferent però ni millor ni pitjor i que per això no hi ha legitimitat a ficar-se amb algú.

Per desgràcia, penso que no tota la gent pot tenir aquests recursos personals i és quan pot derivar en problemàtica, en que la persona calli, aguanti, i fins i tot es culpabilitzi del que està sentint.

Un altre tema és el suport del grup. Cal crear grups forts perquè la passivitat dels altres pot fer molt de mal, però si els companys reaccionen, la possible discriminació pot ser aturada molt ràpidament.

Hi va haver un cas, que no podem dir que sigui discriminació per homofòbia, però que exemplifica la passivitat del grup. És un noi que va faltar uns dies a classe, i va demanar els deures per Whatssap, ningú va respondre a la seva petició, de fer el favor de posar al noi al dia de les seves tasques, això ens posa en alerta, perquè no és gens normal. En aquests moments estem a la fase de recollir informació per diferents canals, tant del propi alumne, família, companys i treure una imatge aproximada del que pot estar succeint.

Els nanos quan volen ser cruels, són molt cruels i per tant per qualsevol debilitat és la que aprofiten per ficar-se i com l'homosexualitat no està ben acceptada, és molt fàcil ficar-se amb algun altre pel fet de ser homosexual i a més per la persona que ho rep si està rebent bullying i a més reps bullying homofòbic és especialment greu, és com una doble



discriminació, la persona ho sent encara pitjor. Està estudiat que les causes del bullying radiquen en la dificultat pròpia en l'adolescència de trobar la pròpia identitat de gènere. Per això considero que és especialment greu en aquest cas.

Agreuja perquè l'homosexualitat en molts casos encara no està acceptada, i menys en aquestes edats. Pots patir bullying per moltes coses. Un alumne/a pot ficar-se amb un/a altre/a perquè està "regordet/a", però avui en dia el estar "regordet/a", però està més acceptat socialment aquest fet que el de ser gai o lesbiana.

Som conscients de les agressions verbals entre alumnes, nosaltres intentem estar vigilants però les relacions internes i les dinàmiques personals i socials no són totalment controlables perquè nosaltres no arribem a conèixer exhaustivament les relacions que s'estableixen entre ells, d'això estic convençuda. No hem d'oblidar que el bullying es caracteritza perquè l'adult no és coneixedor de la situació. Evidentment, si detectem o tenim indicis d'un possible assetjament o qualsevol tipus de problema entre alumnes actuem el més ràpidament possible, però clar, si no ens ho diuen no hi ha manera de saber-ho, per que clar ha d'arribar per algú, algú t'ho ha de dir, pot ser el pròpiament assetjat, els propis alumnes, o companys del que es sent assetjat o el pare que et comenta mira que el meu fill, he detectat això, vigileu.

Si parlem d'adolescents el que ens trobem és que en el centre educatiu és més normal veure alumnes que es defineixen com a gais, que alumnes lesbianes. Crec que en part és perquè les dones som més discretes, però segurament a la població el nombre de lesbianes ha de ser similar a la de gais. Això de la invisibilitat en les dones és la invisibilitat més absoluta.

## **VISIBILITAT BULYING HOMOFÒBIC I ACCEPTACIÓ**

Directament indicatiu de bullying homofòbic no hem detectat mai. En algunes ocasions on hi ha alguna agressió verbal, els joves poden utilitzar insults també homofòbics. O sigui, el factor de la identitat de gènere és un altre afegit. No som conscient de què cap alumne nostre hagi patit bullying. Ni que cap alumne hagi estat insultat únicament i exclusivament per raons d'identitat de gènere. Ara bé conscients que és un problema invisibilitzada i que ens falten recursos i formació per actuar de la millor manera possible.

Els aspectes culturals poden facilitar l'homofòbia, hi ha famílies, les tradicionals i les que bàsicament existeixen, és pare - mare i els seus fills i aquestes parelles de pare i mare en un percentatge molt elevat són heterossexuals. En el cas de l'institut, diria que són pràcticament el 100%.

Penso en què els darrers anys tenim alumnes procedents d'altres cultures diferents a la nostra on l'homofòbia està molt més arrelada a la societat i potser aquesta discriminació ha augmentant. Hem de gestionar la diversitat de l'aula per aconseguir que tots els alumnes se sentin respectats en tots els àmbits.

Tampoc tenim consciència que tinguem un alumne/a que no provingui d'una família conformada per pare - mare, que no sigui una família del model tradicional, el que és nucli familiar pròpiament dit no existeix l'homosexualitat, normalment. Tot i que vam tenir un alumne que el seu pare que era homosexual i és van separar. Són casos inusuals per

nosaltres.

Clar els nostres nanos creixen en un entorn pare - mare normal, amb normal no vull dir... vull dir clàssic, i per tant l'homosexualitat no és una cosa que es visqui gaire en el nucli familiar, a no ser que tinguin algun familiar o alguna persona amb el que tinguin molta relació i es visqui amb plena normalitat. Si afegeixes que l'educació que és proporciona a la casa no va en el sentit del respecte a la màxima diversitat en tots els sentits, és quan ens podem trobar que els alumnes no hagin sentit parlar d'homosexualitat i si han sentit parlar, no es visqui amb una normalitat absoluta i tingui un caire per ells negatiu. La visibilitat és primordial i la difusió de informació i sensibilitat sobre aquests temes és cabdal perquè els joves coneguin altres opcions que han de ser viscudes amb normalitat, al igual que l'hegemònica (heterosexualitat).

Una de les coses que sento, és que el problema és molt invisible, és a dir, nosaltres com t'he comentat no hem detectat cap cas explícit de bullying homofòbic, i potser n'hi ha, no ho sabem, crec que nosaltres som els últims en assabentar-nos, no volen que els adults ho sàpiguem, és molt difícil que els nanos ho manifestin per aquests motius, ni a nosaltres ni als pares. A més crec que la confusió d'estar-se trobant i tenir dubtes en relació amb aquests temes d'identificar-se amb el gènere o de la seves preferències sexual no ajuda, és més, reforça aquesta invisibilitat és normal, són moments complicats en la vida dels nanos.

A l'institut no tenim cap família LGTBI, ho sabem entre d'altres coses perquè a l'hora de fer la matrícula ja preguntem en la sol·licitud, i ara que penso, en la sol·licitud que disposa el centre tenim les opcions pare/tutor i mare/tutora, potser hauríem de replantejar-nos això i canviar-lo, perquè clar t'estàs oferint a unes possibilitats limitades on no tenen cabudales famílies LGTBI. Ara, se m'acut posar responsable 1 o responsable 2. Ens ho haurem de pensar, com et deia sempre hi ha coses que es poden millorar i que s'han de millorar.

El que sí és cert és que tenim constància que alguns alumnes tenen propera la realitat LGTBI perquè conviuen amb familiars propers i està lligat al que et deia abans, ho veuen i viuen amb una gran normalitat, i crec que és el camí a seguir, a treballar, aconseguir que els nostres alumnes en particular i que tota la comunitat educativa en general, visquin elfet amb normalitat, i segur que els centres educatius tenim un paper cabdal per arribar a aquesta fi.

## **LES CATEGORIES SEXUALS PODEN COMPORTAR PROBLEMES?**

El fet de que les categories de la sexualitat vinguin ja donades i estiguin marcades en la nostra societat (com la de gai, lesbiana, heterosexual...) penso que no els hi comporta tantde problemes als joves com la seva nova situació d'haver de trobar-se i descobrir-se a ellsmateixos. No crec que ells tinguin clar que s'han de catalogar amb alguna etiqueta, no penso que sigui prioritari, és un tema més dels adults que ho etiquetem tot.

Per mi, el tema de l'homosexualitat, com d'altres, no prou ben acceptats socialment, el fet de no ser vist amb naturalitat és el que no ajuda en el desenvolupament del jove.

L'alumne/a que potser està descobrint que no és heterosexual, pot tenir dificultats en acceptar-ho i sap que no pot confiar i expressar els seus dubtes, emocions i sentiments en el seu entorn de manera normalitzada amb total llibertat perquè potser li pot comportar algun tipus de problema d'acceptació. S'ha de treballar en el context, en l'entorn, no tinc cap mena de dubte, en qualsevol tipus de bullying, no només l'homofònic.

En l'àmbit educatiu, que és el que ens toca més a prop, veig essencial treballar amb el grup classe, em sembla que pot ser un aturador de la situació si el grup classe agafa consciència de la situació que un/a company/a està vivint, a més això ens dona pas per tractar el tema dels valors, de la convivència i del màxim respecte des de una mirada integradora.

## **L'EXPRESSIÓ DE GÈNERE**

Crec que en els nois es lliga el tema de l'homosexualitat a unes conductes més efeminades, sense que no sempre ho hagi de ser. Les conductes que no són rudes es poden associar a conductes homosexuals en el cas dels nois, quan evidentment moltes vegades tampoc ho són. Però pot dur a un bullying de tipus homofòbic. I això sí que ho observem. Curiosament, en cas de les noies el percentatge és molt més baix que els homes.

Penso que està lligat a què en els cas dels nois socialment no s'accepta fàcilment que es mostrin d'una manera femenina. Avui en dia els nois es socialitzen així, tocant-se, amb empentes, ... És la seva manera de relacionar-se, de jugar. Aquell noi que no ho fa així segurament és susceptible de ser objecte de bullying.

El que hem de fer és visibilitzar i ho hem de fer parlant a fora i dins de l'escola per tractar la homofòbia i el bullying homofòbic, donar informació i transmetre normalitat, explicar què és i estar atents. Cal que els alumnes sàpiguen i acceptin amb normalitat totes les opcions sexuals.

Potser aquests rols estan massa marcats i això ho notes en els espais educatius, per exemple en el pati, on els nois juguen més amb el contacte, amb el xoc, només has de veure un partit de futbol.

## **DIVERSITAT AFECTIVA - SEXUAL**

La diversitat afectiu - sexual, per mi es tractar l'acceptació i el respecte cap a un mateix i qualsevol altre/a en les relacions afectives i sexuals, sigui del gènere que sigui o com s'identifiqui. Crec que és bàsic el respecte en aquesta qüestió, el respecte absolut a qualsevol tipus d'opció sexual que una persona en tingui, ja sigui en temes d'identitat i d'acceptació d'un mateix o de la estimació cap a un altre, en la relació que vulguin mantenir.

Nosaltres aquest curs no hem pogut fer l'assignatura de diversitat afectiu - sexual, però fins l'any passat teníem una matèria que ho tractava. Ho impartia el professor de filosofia, la matèria es deia *Educació afectivosexual*. Era una matèria optativa que aquest any no

la podem cursar perquè han reduït les hores de matèries optatives i han augmentat les de filosofia. Això ha impossibilitat que aquest professor pogués impartir la matèria.

Igualment per això, a 1r ESO per primera vegada estem fent una matèria que es diu *Educació Emocional* impartit per una psicopedagoga i que treballa certs elements comuns a *Educació afectivosexual*.

El programa de *Educació afectivosexual* quan jo vaig arribar a l'Institut ja es feia. És una matèria que pretén tractar, des d'una perspectiva interdisciplinària, la sexualitat, l'afectivitat i les emocions humanes, tenint en compte l'etapa de desenvolupament vital en la que es troben els i les alumnes. Els continguts i les activitats procuren integrar d'una manera amena i vivencial els diferents aspectes de la temàtica tractada (biològic, antropològic, històric, ètic, legal, psicològic).

Com t'he comentat, el nombre d'hores de les matèries optatives s'ha reduït. El nombre de matèries optatives és ara molt limitat i algunes són d'obligada oferta per part del centre. Per tant, un cop s'han assignat les hores de matèries comunes i les optatives que hem d'oferir, és el pas de les altres matèries optatives. Això redueix molt el què pots fer. Les matèries han de ser impartides per gent que conegui del tema. No qualsevol professor pot impartir qualsevol matèria. El que ens ha passat aquest curs que és que han augmentat el nombre d'hores de filosofia i és aquest professor el que feia aquesta matèria. Buscar un equilibri per tothom és complicat i ens genera dificultats.

Hem optat per la matèria optativa d'*Educació emocional*, arrel que fa uns anys vam crear una comissió que va generar tot un seguit d'activitats relacionades amb l'educació emocional per tal que els tutors tinguessin eines per realitzar activitats adequades per a cada nivell de la ESO. Vam intentar mitjançant les tutories que això s'implementés a tot el centre però la veritat és que costa molt a través de les tutories perquè sempre hi ha moltes coses a tractar. Llavors el que vam decidir és mantenir la *Mediació* a segon de la ESO i posar a primer de la ESO aquesta optativa d' *Educació emocional*, perquè creiem que el treball l'hem de començar a fer amb els més petits.

## **ACTUACIÓ I INTERVENCIÓ EN L'INSTITUT**

Òbviament l'escola té una responsabilitat gran en aquest tema. Des del nostre Institut la sexualitat és treballa científicament dins de la matèria de ciències naturals. Que s'estudiï la sexualitat des d'un punt de vista científic i objectiu tot el tema em sembla molt important. Però, evidentment, el més important és la part emocional, de com ho sentim ide com s'ha de gestionar.

Parlo de naturals perquè és la matèria que jo conec, la treballes a nivell fisiològic. Encara que a ciències socials han de treballar l'aspecte més cultural. Dintre de l'àmbit de les Ciències Socials, no es treballa el tema a la part de Geografia, però sí es fa sempre estudi del paper de la dona en les diferents societats, històricament parlant.

El treball sobre (sense cap distinció de l'homofònic) el fem des de 1r de l'ESO. Són els mes petits els que han d'entendre que el respecte és una prioritat absoluta per viure en societat.

S'ha de tractar la temàtica des de petits, en el nostre cas però els alumnes ens arriben amb 11, 12 anys i surten amb 17 i 18 en la seva majoria. Parlem de pre i adolescents. Aquest tractament reforça per una banda el coneixement i la difusió d'aquestes temàtiques i per l'altra treballa els valors i la coneixença de la realitat que ens envolta. El treballar-ho des del centre educatiu i sempre relacionat amb les famílies pot ser un factor important per evitar conflictivitats on la orientació sexual o la identitat de gènere siguin protagonistes, i a més, sensibilitzar en que s'ha de treballar en la direcció de la diversitat en els nostres centres educatius, la sexualitat no és cap excepció de la diversitat de la nostra societat.

Nosaltres com a centre educatiu ja notem la maduresa per exemple en comparació d'un alumne de primer cicle de la ESO que un alumne de segon i especialment amb els de batxillerat.

En tots els cursos d'ESO es treballa alguna matèria que està encaminada a la formació del desenvolupament personal i emocional, molt lligat amb complir la línia estratègica de la cohesió social. Per tant a cada curs realitzem una assignatura amb continguts que tenen a veure amb aquesta proposta:

**1r ESO - Educació Emocional.** Partim de la premissa que per tenir una bona adaptació social, sentir-nos satisfets i poder assolir els objectius que ens proposem a la vida requereix un bon desenvolupament de les competències emocionals que consisteixen en: tenir consciència de les pròpies emocions, saber regular-les, adquirir autonomia emocional, tenir competència social i adquirir competències per la vida i el benestar.

El nostre cos forma part de les nostres emocions. El treball emocional s'inicia amb exercicis de Kinesiologia<sup>52</sup>, exercicis corporals que ajuden a la preparació del cervell cap als aprenentatges. Als quals accedirem a través de dinàmiques on els alumnes seran els protagonistes perquè vivencien els aprenentatges.

**2n ESO – Mediació.** És el tractament que fem dels conflictes mitjançant el diàleg i els mediadors i mediadores són els alumnes i professors que ajuden les persones en conflicte i mantenir aquest diàleg.

El tractament dels conflictes amb aquesta eina, permet, a més d'un tracte diferent dels conflictes, una millora en les relacions entre alumnes, potencia valors com la confiança, la convivència, el respecte entre iguals, el respecte a les minories, el respecte a les diferències individuals, la igualtat entre tots i totes i la solidaritat.

Un altre aspecte important és l'autogestió, entre iguals, ja que són els mateixos alumnes els que porten endavant tot el procés mediador.

**3r ESO - Educació Afectiu – Sexual.** Introduir els alumnes a la discussió i reflexió sobre les diferents implicacions de la sexualitat i afectivitat humanes i la importància del

---

<sup>52</sup> Disciplina que estudia l'activitat muscular del cos humà amb un conjunt de mètodes que es porten a terme per reestablir la normalitat dels moviments del cos humà, i el coneixement científic d'aquests mètodes.

coneixement d'un mateix, des de les perspectives intel·lectual, emocional i corporal, tot contextualitzant aquesta tasca en el desenvolupament d'aquesta nova manera de ser intel·ligent que es coneix amb el nom d'intel·ligència emocional.

#### **4t ESO – Coeducació<sup>53</sup>.**

Al Batxillerat és tracta de manera transversal a les matèries i més específicament a matèries de modalitat de socials i filosofia.

L'ordre seguit és degut a un conjunt de factors. Primer, amb l'aplicació de la LOMCE ens han reduït el nombre d'hores de matèries optatives que es on estan emmarcades aquestes matèries i per tant en aquest present curs, tant la de tercer com la de quart no ens ha estat possible fer-la.

Portàvem tres anys amb aquesta estructura i el resultat ens era satisfactori, però el professor que donava la matèria de diversitat afectiu — sexual era el professor de filosofia que no pot assumir més hores ni tampoc franja horària per fer-ho per la reducció d'hores d'optatives. En l'institut diria que el professorat estem conscienciats amb el tema, o al menys no és un tema que trobi resistències frontals, però clar trobar la persona idònia i que disposi d'hores es més complicat del que sembla.

No ens hem plantejat canviar l'ordre perquè fer canvis en l'organització és molt complicat, així que, si està funcionant bé, ho deixem. Quan tenint indicis de que alguna cosa pot millorar, llavors sí que debatem en canviar les propostes que oferim en el centre.

Nosaltres des de fa molt de temps com a Institut, encara que ens considerem un centre amb poca conflictivitat, hi ha molts més incidents a primer o segon que a tercer o a quart, si parlem per exemple, de les notificacions de falta de comportament, se'ns distribueixen bàsicament a primer i segon de l'ESO. Acostumen a ser deguts a malentesos entre alguns companys o faltes de respecte lleus a algun membre de la comunitat educativa.

Si és veritat que a 3r i 4t els conflictes són més greus però el nombre és molt inferior i crec que està relacionat amb els valors i en el desenvolupament d'aprenentatge que dur a terme l'institut. Crec que està lligat amb la maduresa en diferents aspectes que van desenvolupant l'alumnat, vosaltres mateixos ho vàreu comprovar els dos dies de les xerrades, com hi ha un canvi notori (en el seu conjunt) del batxillerat respecte sobretot del primer cicle de la ESO. I això succeeix per la maduresa pròpia de l'alumne/a i per la formació que els hi donem.

### **INTERVENCIÓ DAVANT SITUACIÓ CONFLICTIVA**

Quan ens trobem davant d'una situació conflictiva intentem buscar el màxim d'informació possible i, a més, per diversos llocs i canals per intentar contrastar-la, perquè sinó no ens podem fer una idea aproximada del que està passant. Mai ens quedem amb una sola

---

<sup>53</sup> Veure Narrativa Josefina

versió perquè no tindríem una imatge que s'ajustés a la realitat.

Per tant, parlaríem amb l'alumne "agredit" (físicament o verbalment), com segurament si forma part de la classe, del nivell perquè normalment els conflictes que acostumen a haver-hi són dintre de la classe o del mateix nivell. Ens podríem trobar amb conflictes d'alumnes de diferents cursos però això és poc habitual. Intentem veure quins són els alumnes implicats, tant l'assetjat com els possibles assetjadors, i també d'altres veus perquè també és important veure com han viscut la situació altres alumnes que no formin part pròpiament del conflicte.

Moltes vegades, i actualment el tema de les noves tecnologies està present, aquests nanos deixen registre escrit que ajuda a veure què és el que ha passat. Si és una cosa que mitjançant la mediació és pot solucionar, activem el recurs, ens ajuda molt en el que són petits conflictes. Si podem derivar cap aquest programa ho fem.

Ara bé, estem parlant de petits conflictes, on no hi hagi agressió física. Si l'acció és considera greu, llavors s'engega la via disciplinària. Però creiem que la mediació pot completar la via disciplinària, entenent-la com a mesura de suport, de reforçament i de prevenció per treballar tot el tema dels valors que intentem que vagi en paral·lel amb una de les línies estratègiques del centre.

Una vegada tenim la informació necessària, ens posem en contacte amb la família. Ja que també són una part fonamental de l'educació. Els pares són també responsables per tant sempre notifiquem la incidència.

## **PROGRAMA DE MEDIACIÓ**

El programa de mediació està en molts Instituts, no és en absolut exclusiu nostre. Des de fa molts anys està implementat al centre i tracta principalment en resoldre els conflictes de manera verbal. Parlem, aquest parlem és fa mitjançant mediadors que són tant professors com alumnes. A segon de l'ESO, hi ha la matèria de mediació, i molts alumnes la cursen. És una optativa, però una gran majoria d'alumnes la cursen. I si no fas mediació i la persona està interessada en participar, proporcionem les eines i la formació per a què puguin ser futurs mediadors. A partir d'aquí surten els interessats en ser mediadors, que es mantindran de manera voluntària mentre estiguin amb nosaltres.

El programa de mediació ja es feia quan jo vaig a arribar. Va ser impulsat pel Departament d'Ensenyament i de seguida l'Institut Bellvitge es va sumar i ho mantingut perquè els resultats que s'han anat derivant són bons. Hi ha hagut pocs canvis en el programa de mediació deguts bàsicament a canvi del professorat. Per exemple la professora que sempre havia coordinat el programa es va jubilar fa 2 anys i es va buscar el relleu.

El programa ha anat millorant, evolucionant en la manera de com s'ha de treballar. Al principi hi havia la figura del mediador que era un professor que s'encarregava d'explicar que era la mediació als alumnes, era tot més limitat perquè estava dirigida als alumnes que estaven interessats en el tema, l'abast era menor que el d'ara amb la implementació del programa com a una optativa que s'introdueix a la ESO i on l'abast és més gran

perquè tothom pot conèixer en que tracta, abans era molt difícil trobar alumnes que s'impliquessin en la mediació, avui el nombre d'alumnes que creuen i participen activament en el programa és més rellevant.

Fa molts anys que es duu a terme aquest programa, ha canviat l'organització però no tant el seu contingut en tot aquest temps. En el nostre centre, hi ha un nucli de gent que el porten a terme, són uns cinc o sis professors del centre, del qual un és el coordinador de tot l'equip. Una hora a la setmana es reuneixen per valorar els nous casos que hi els arriben i fer seguiment dels ja treballats. Jo no intervenc mai.

La mediació ens pot arribar per comunicat d'un alumne o pot arribar per una mesura disciplinària, qui ho gestiona llavors es el Cap d'Estudis, i la tercera via seria a través dels tutors/es de les classes perquè són els que estan amb més convivència amb l'alumnat i poden veure les diferents problemàtiques que poden sorgir.

A l'hora de fer la mediació, es va fent de manera rotatòria i es té en compte la situació i el cas que arriba, per exemple no intervé mai el/la tutor/a dels alumnes implicats.

Quan un alumne demana el servei de mediació, aquest alumne juntament amb un professor i un alumne mediador seuen en una mateixa taula tots els alumnes en conflicte, de tal manera que mitjançant diàleg, intentant posar a un en la situació de l'altre, en la mirada de l'altre, buscant l'empatia, s'intenta que entengui com l'altre s'ha sentit en aquella situació i finalment, el que és més important, s'intenta arribar a uns acords entre ells. I ens funciona molt bé, hem de fer veure als alumnes que mitjançant les paraules ens podem entendre tots i és un servei que per això ens ajuda, a més a més, donem una eina a l'alumnat perquè davant de les situacions de conflicte les puguin resoldre ells mateixos.

Intentem que la reflexió sigui profunda, entendre l'altra persona. Ara imaginem que tenim un cas de bullying homofòbic, el programa de mediació ens pot servir (depenent del cas) per tractar tot el tema del rebuig a l'homofòbia i sobretot veure les conseqüències que pot tenir el discriminar a una persona per motius de tenir una atracció diferent, un afecte que va dirigit a persones del seu mateix sexe, deixant clar que aquestes actituds no poden tenir cabuda en l'àmbit educatiu ni en la nostra societat, perquè la convivència i el respecte en els nostres espais educatius no es poden quedar en la superficialitat, s'ha de treballar de fons.

El seguiment d'aquests conflictes ja consta com un pas en el programa de Mediació, s'estableix una trobada per veure si els acords arribats s'han complert. En el cas que s'hagin trencat, per una o per ambdues parts, intentem trobar respostes del perquè no s'han complert.

Personalment, com a Directora, m'arriben moltes de les coses que passen en el centre que poden tenir un caire conflictiu greu, però si derivem al Programa de Mediació jo quedo al marge, no m'expliquen res més. Si no es pogués solucionar el problema ens retornaria, però t'he de dir que no m'ha arribat cap.



## **LA IMPORTÀNCIA DE LA FORMACIÓ**

Les persones encarregades de portar a terme aquestes matèries han de tenir principalment la sensibilitat en relació amb aquests aspectes i temes i després una adequada formació. Estic convençuda que qualsevol de nosaltres, del professorat amb una formació adequada podríem impartir aquest tipus de matèries, però és important tenir especialment interès per rebre aquesta formació s'ha de veure i sentir realment una preocupació i unes ganes de voler saber, de voler treballar i estar convençut en el benefici que això aportaria a tota la comunitat educativa.

Les decisions de quines matèries optatives i de quins seran els/les professors/es encarregats/des de portar a terme aquesta matèria ho decidim bàsicament des de l'equip directiu fent propostes als Caps de Departament.

Pel que fa impartir aquest tipus de matèries no hem trobat reticències per part del claustre de professors, l'únic que és difícil és trobar la persona idònia per impartir aquestes classes, per perfil i hores disponibles.

No hem valorat mai si és necessària una formació específica en bullying homofòbic. No dic que no sigui important, nosaltres com a centre educatiu i el claustre del professorat estem sensibilitzats amb aquest tema. Actualment, arribar a fer una formació d'un determinat tema no és senzill perquè no hi ha recursos econòmics per realitzar-la.

Nosaltres formem també els alumnes com a persones i òbviament que la família és molt important però cadascú té la seva responsabilitat. En el centre no només ha de constar la part acadèmica, la formació personal és essencial, i aquest tipus de formació ens ha de fer créixer com a persones i ha de formar part d'aquest procés. De fet, en les reunions tutorials amb les famílies ja fem una devolució també de la part dels valors, perquè a la família també li preocupa el seu fill com a persona, per això destaquem en aquestes reunions els valors, el comportament i actituds apart de la informació o devolució més acadèmica, i això que el centre els ha de formar acadèmicament. Però els alumnes han de formar-se també com a persones i això és inherent a la formació que donem.

## **LLEI CONTRA LA HOMOFÒBIA: COEDUCACIÓ I DIVERSITAT AFECTIU – SEXUAL**

Una cosa que m'ha sorprès molt gratament és veure com en el marc jurídic de la llei agafen dos conceptes claus, per desenvolupar, dos conceptes matrics que en el centre ja fa un temps que intentem implementar i és tot el tema de la Coeducació i la Diversitat Afectiu — Sexual, per tant alguna cosa hem d'estar fent bé.

És impossible no estar d'acord amb els punts redactats en la llei però són com molt generals no? És molt general però és meridianament clara, són com punts que marquen la direcció a seguir.

Tot aquest tipus de lleis ajuden perquè normalitzen i donen visibilitat. Per exemple, estic pensant que en aquest cap de setmana s'han aprovat les unions civils a Itàlia<sup>14</sup>. És un país que està aquí al costat; com pot ser que dues persones que es vulguin casar no ho puguin fer? Aquests drets han d'estar reconeguts per tothom. Si l'administració ho

reconeix estem avançant en el que et deia que per mi es clau, la visibilitat i la normalització. És tan important donar aquest pas...

Ara bé si ens pensem que per posar-te un exemple aplicar la coeducació és que als llibres de text apareguin mencions sobre les diferents minories, o un llenguatge no sexista per dir alguns exemples (punt 5 de l'article 12) no funcionarà, hem d'anar més enllà. Per suposat que aquestes mesures són necessàries i calen.

La Coeducació ha d'arribar més enllà, ser com una línia central en el qual es desplegui tota la nostra intervenció com a formadors de persones joves.

Jo et podria parlar de coeducació però tenim una professora, la Carme Torrijos, professora de Català i coordinadora del Batxillerat que fa poc impartia a 4t de la ESO Coeducació. però que des de que ens hem quedat sense optatives a 4t de la ESO no l'ha pot fer.

A més ella té un blog, que està penjat a la nostre web que en moltes formacions entorn aquest tema que fan al Departament d'Ensenyament fa esment del seu blog, el posen com a referència. Sempre que podem en parlem a tutories i també ho introdueix en les seva rutina. Per exemple, per fer algun tipus de treball amb textos podem utilitzar alguns dels que ella es fa ressò. Així podem treballar contingut de matèria i conceptes de coeducació. Si anem punt per punt el Institut intenta fer accions que compleixin amb el que està redactat.

En el punt primer on es destaca la coeducació com a concepte a implementar, el centre ja la té molt present dins de la seva línia de la cohesió social, on destaca la inclusió, l'equitati la coeducació per evitar qualsevol discriminació, sigui del tipus que sigui, també per conflictes on tenen que veure l'orientació sexual i la identitat de gènere. De fet fent esmena en el pla tutoria a aquests conceptes cabdals (punt 3 de la llei).

En el punt dos, podem millorar el que parlàvem fa una estona i es la sol·licitud de la matricula és pot millorar ja que tal i com la facilitem no donem opció per exemple a una família LGTBI, per tant hem de repensar-ho, en aquestes coses també és tracta la diversitat familiar.

En el punt quatre, sabem que el material escolar és un material inclusiu, no sexista, si ben és cert que moltes vegades depenem de les editorials de qui fabrica aquests materials. Crec que a grosso modo és un material que dona visibilitat a la realitat social, els professors ja intentem posar exemples relacionats amb aquests temes, la Carme t'haurà explicat un munt de coses que ella porta a terme en aquest sentit.

Pel que fa el cinquè punt trobaria més positiu formació que vingui de l'exterior o investigacions com la que esteu fent aquí al nostre Institut perquè el tema de l'educació afectiu — sexual sigui estesa a tota la comunitat educativa i veure que l'homofòbia i el bullying homofòbic és una problemàtica a tractar i que és necessari disposar dels recursos i coneixements necessaris.

El punt sisè està molt lligat amb l'anterior, per exemple tot el tema dels protocols, són recursos, eines que no tenim. Crec que el manual que esteu preparant pot ser una eina

didàctica molt bona i que anirà dirigida a la difusió, a la sensibilització i a la prevenció del fenomen del bullying homofòbic apostant per la solució centrada en la coeducació com pilar base i concretament en la diversitat afectiu — sexual.

En el punt set, si que és cert que no disposem dels materials dels quals hem estat parlant, des de el centre a vegades fem el que podem, torno a reiterar que no hem detectat cap cas, això no vol dir que no hi hagi casos, segur però ara mateix l'institut Bellvitge amb aquesta investigació avança en aquest sentit. Per una banda, la xerrada als alumnes ja posa el focus de la temàtica, la formació a l'AMPA també és una manera d'implicar a una part molt important de la comunitat educativa com són les famílies. A més, a l'espera de resultats és tot un tema que haurem de treballar.

## **PROTOCOLS: EINES DE GUIA**

Els protocols a nosaltres ens serveixen molt als docents, pensa que no som experts en les diferents problemàtiques que ens podem anar trobant al llarg de un curs acadèmic. Els protocols establerts per a un atenció més significativa és vital perquè no coneixem les diferents possibilitats d'actuació, ni tots els mecanismes. Nosaltres com a centre tenim una normativa disciplinaria però tenir uns protocols clars ens permet saber com actuar. Per exemple, ens arriba un cas de maltractament, ens permet als directors situar-nos de quins són els passos a seguir més importants, que ens facilitin uns protocols clars i simples ajuda a la immediatesa i la agilitat de la resposta.

Els protocols dels que disposa l'Institut són els que el Departament d'Ensenyament publica a la seva web i que ens faciliten a tots els centres. Hi ha dos tipus de protocols, els que tenen a veure amb la millora de la convivència (maltractament infantil i adolescent, situacions d'odi i discriminació, menors de catorze anys en situació de conflicte de comissió o infracció penal, assetjament entre iguals, ciberassetjament entre iguals, conflicte greu entre el alumnat, detecció i intervenció enfront els NGJOV i mediació - resolució conflictes amb alumnat gitano) i els que tenen relació amb la seguretat i la salut.

## **PROTOCOL ESPECÍFIC BULLYING HOMOFÒBIC**

No en tenim un protocol específic per bullying homofòbic, perquè nos ens hem trobat encara un cas i és veritat que t'ho plantejges. També és cert que els protocols dels quals disposa el centre són protocols que la Generalitat i el Departament d'Educació facilita i ha treballat, com el protocol de violència de gènere.

Seria molt positiu disposar d'un protocol específic per aquests casos. Com ja t'he dit, nosaltres no som experts en molts d'aquests temes i per tant disposar d'aquest recurs ens pot facilitar molt les coses. La bona voluntat i el sentit comú ens poden guiar, però cal una guia clara per no fer malament les coses en aquests temes tan sensibles.

Intentem estar adaptats a les noves realitats que poden influir en diferents problemàtiques, per exemple, el protocol de ciberassetjament, això va començar a implementar-se fa tres, quatre anys amb la col·laboració dels Mossos, que donen formació al alumnat (de primer i segon), tot el tema de les xarxes socials s'ha d'educar a les persones, perquè els Mossos t'ho expliquen clarament, s'ha de tenir consciència que

pot arribar a cometre un delict.

De vegades et pots trobar amb una determinada situació on hi ha una eina que per afrontar-la val molt millor que les que podem disposar en el centre, per això són importants els protocols. Per tant, tenir un protocol d'actuació i qualsevol altre material com guies que ens proporcionin informació o maneres d'actuar ens poden servir de molta utilitat al centre com noves eines per poder fer servir, en cas de que siguin necessàries. Treure el tema de que per llei els materials han d'estar adaptats, referències en la diversitat tant familiar com afectiu - sexual en la transversalitat del currículum.

Em sembla perfecte tot el tema de la transversalitat en aquests temes perquè es pot treballar segur des de diferents aspectes i angles, ara bé, ens demanen que treballem moltíssimes coses de manera transversal i no és fàcil.

Hem de tractar tantes coses de manera transversal: les competències i habilitats socials, l'educació emocional, la seguretat viària, l'educació per la pau, etc. Per suposat que la diversitat afectiu — sexual també ha d'anar a parar en aquesta manera de formar, però moltes vegades els recursos materials i temporals són escassos per elaborar com ens agradaria tots aquests temes.

## **NARRATIVA JOSEFINA – LA VIDA EN LILA**

### **RESSENYA**

Treballo a l'Institut Bellvitge des de l'any 1983, actualment soc tutora d'una classe de 2n de batxillerat i coordinadora de batxillerat; he fet moltes altres tasques: fa molts anys vaig ser sots directora i cap d'estudis, he estat Coordinadora Lingüística, cap de departament de català, coordinadora d'activitats extraescolars, tutora de cursos d'ESO i Batxillerat. Ja quan estudiava volia dedicar-me a la docència en aquesta franja d'edat (jo vaig començar fent classes de BUP I COU), després va arribar l'ESO i ens hi vam haver d'adaptar.

A part de la feina i del currículum que he d'explicar com a professora de català ( llengua i literatura) , m'he interessat molt per temes de gènere; vaig fer un curs de coeducació i des de finals de l'any 2008 tinc un blog sobre aquests temes de coeducació i gènere que és a disposició de l'Institut ( enllaçat a la nostra pàgina web) que es diu Espai de Coeducació.

### **LA INSTITUCIÓ: INSTITUT BELLVITGE**

L'Institut Bellvitge de L'Hospitalet de Llobregat compta amb quatre dècades d'història. El nostre centre continua sent un institut arrelat al barri, que ofereix diàriament un marc d'aprenentatge i de convivència al nostre alumnat i que treballa per oferir una educació acadèmica i humana de màxima qualitat.

El centre imparteix els ensenyaments d'Educació Secundària Obligatoria, amb una dotació Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE), la totalitat de les modalitats de Batxillerat: Arts, Ciències i Tecnologia i Humanitats i Ciències Socials i un Programa de Formació i Inserció (PFI: Auxiliar en muntatges d'instal·lacions elèctriques, d'aigua i gas).

L'Institut es defineix inclusiu, no discriminatori, democràtic, laic, català, respectuós amb totes les creences, cultures i ideologies en el marc de la convivència democràtica, curós amb el medi ambient.

L'Institut Bellvitge té la responsabilitat de formar l'alumnat en el marc de la tolerància, la llibertat, la responsabilitat i el diàleg, valors propis d'una societat plural. Aquesta responsabilitat ha de ser especialment compartida amb les famílies per aconseguir del nostre alumnat la millor formació humana i acadèmica possible.

### **QUÈ ENTENEM PER HOMOFÒBIA? I PER BULLYING HOMOFÒBIC**

Homofòbia per mi és l'odi a l'home o a la dona que no s'identifiquen com a tal i el bullying homofòbic és qualsevol bullying (assetjament repetitiu), però dirigit i fet a nois/es que es manifesten contràriament al sexe que se'ls ha assignat (tot i que ell o ella no se sent identificat amb aquest).

El bullying va molt soterrat sempre i l'homofòbic suposo que més, t'he de dir que jo no m'he trobat cap cas flagrant. Visc molt malament quan veig un nen que se'n riu d'un altre i li diu "maricón", aquest tipus de llenguatge és una base per a la discriminació, i això com a docent i com a persona no ho pots permetre i aquí sí que m'hi fico, perquè moltes vegades veus que

es barallen per petites. El que faig és intentar reflexionar amb la persona, però veig que és bastant inútil perquè difícilment pots influir.

El llenguatge homofòbic és present en tots els llocs, arrelat, és igual que la intenció sigui fer mal o no amb l'insult, és fàcil sortir als passadissos i escoltar la paraula marieta per part de l'alumnat [...] i tant que és una base per a la discriminació, reforça la negativitat que poden tenir els xavals sobre l'homosexualitat, s'ha d'intervenir sempre, aquest tipus d'insults són una base que pot conduir al bullying homofòbic, l'insult, i més si no s'actua, normalitza aquestes maneres de fer i dirigir-se a la gent, és secundari la intencionalitat de la persona que insulta.

Aquest mena d'insults són una base que pot conduir al bullying homofòbic, l'insult, i més si no s'hi actua, normalitza aquestes maneres de fer i dirigir-se a la gent; a mi per exemple "maricón" em sembla més greu que dir "gilipolles". Però torno a dir, el caire de la gravetat es reforça amb l'actitud que enfrontem davant les situacions, si amb passivitat o intervenint.

Aquesta mena d'insults aquests nanos els diuen obertament, no sé si és perquè són més petits però ho diuen sense amagar-se'n. *"No es que a mi no me gustan los maricones", "es que se ha puesto esta ropa y mira lo que parece"*. Jo parlo amb l'alumne i si veig que no abusa o que no va a més, ho deixo passar; una altra cosa seria que les coses transcendissin molt o que la persona es mostrés molt "matxacada"; quan veig un/a nen/a molt "matxacat" per un bullying més típic, perquè li diuen gras o el que sigui, parlo amb els pares i la direcció.

Hi ha casos que et sorprenen, l'altre dia a la ràdio escoltava que parlaven de nanos transsexuals molt petits. Tractaven el cas d'un noi d'una escola d'aquí a prop (El Magòria) i els pares van anar a l'associació Chrysallis<sup>54</sup> per demanar informació i ajudar el seu fill a fer aquest pas, tindria uns 4 o 5 anys. L'associació també es va posar en contacte amb l'escola per tractar el cas ja que a partir del setembre ja no es diria amb el seu nom sinó tindria nom de nena. Van parlar el director, els pares de la criatura, i el que em va sorprendre més és que els nens tan petits ho duen molt bé, ara ja havia passat un curs i els pares valoraven que aquesta criatura era infeliç i ara el veien que no ho era, quan el vestien de nen no li agradava gens i ara se sent bé amb el seu nou estat; i tot ho explicaven amb molta naturalitat.

Jo m'ho vaig plantejar com a mare, què hagués fet jo? teòricament sóc molt oberta però clar t'has de trobar en la situació. Mira, jo tinc un fill de 23 anys i és molt homòfob, però molt eh!, i ell sap que a mi m'ofèn. Li vaig aconsellar veure la pel·lícula "La Chica Danesa" i ell diu que aquestes coses no, no gaudeix veient això i no hi vol anar. No l'he pogut influir prou o han guanyat altres factors, ara ja és intel·ligent i en públic no ho expressa, a casa ho diu però no ho dirà obertament.

A mi em va semblar bé el reportatge dels 30 minuts dels menors trans, cerc que és bo que es faci difusió del tema, he sabut ara les crítiques que els joves trans han fet i no acabo d'entendre els seus arguments, de debò.

## **DIVERSITAT AFECTIU - SEXUAL**

---

<sup>54</sup> Per a més informació: <https://chrysallis.org/>

En aquest centre la diversitat afectiva - sexual s'ha tractat i en altres moments també hi ha hagut algun tipus de crèdit variable, però ara ja no hi és, no és una prioritat, si ho fos, seria inamovible i es faria cada curs, però no es fa ni s'ha fet sempre. Aquests temes estan dins dels variables i quan ha convingut fer-ne un sobre alguna altra temàtica, per les raons que sigui, s'ha fet.

Per mi potser ja estaria bé que els continguts d'aquesta mena fossin tractats en un crèdit variable, però que estigués fixat en un curs. Per mi són temes delicats per figurar al mateix nivell que d'altres assignatures del currículum i necessitem una formació transversal per saber com intervenir i actuar, crec que com a mínim s'ha d'establir un protocol o com introduir aquests temes en el currículum, i tot això no hi és, en el Departament no figura tampoc, i això és demèrit del Departament que no ho té establert.

Les presses venen quan hi ha hagut un problema greu, llavors és quan s'ha de tractar a l'escola, però hauria de ser un interès, una prioritat. Clar que els casos de l'Alan o del Diego a Madrid han causat revolt, posen damunt de la taula temes que pensem que estan tractats i ni molt menys, i com que han causat revolt, llavors és quan les administracions actuen.

A més aquesta feina beneficiaria a tothom, a la societat en general, està clar que podria ajudar sobretot determinades persones que ja tinguin problemes (es veurien més ajudats i recolzats), però per als altres també aniria bé, i això és una crítica al Departament d'Educació que se'n preocupa només quan surten a la llum casos visibles. El bullying és un problema greu, pel que es veu hi ha gent que l'ha patit i ha arrossegat les conseqüències d'adult, però en aquest nivell molt més perquè pot afectar a la seva identitat afectiva i sexual per a tota la santa vida.

M'imagino que no identificar-te amb el sexe que tens assignat des que has nascut és com una castració d'una persona, aquesta deu sentir que aconseguir ser identificat pels altres segons el sexe amb el qual un mateix s'identifica és un impossible, pot arribar a impedir-li desenvolupar-se amb normalitat i segurament algú fins i tot pensa que cal "corregir" el que un està sentint.

La confusió de no saber on identificar-se és un problema, potser seria el camí de facilitar la identificació, sobretot a les persones que no estan identificades ni en un lloc ni en un altre.

## **LA COEDUCACIÓ: ELEMENT CLAU A TRAVÉS DEL BLOG ESPAI DE COEDUCACIÓ**

Vaig fer un curs de coeducació i paral·lelament un per aprendre a fer blogs i així va néixer el blog de coeducació. En el curs de la coeducació es van tractar d'una manera marginal els temes de l'orientació sexual i de la identitat de gènere, sobretot sobre la sensibilitat de les persones que no es senten identificades amb el seu gènere perquè l'agressió és constant...

Els blog el vaig començar a finals del 2008, Fa anys i actualment continuo ficant-hi coses de gènere en general, i de notícies actuals que hi estan relacionades, com per exemple el cas de l'Alan. Aquest blog em donava material per a un crèdit variable impartit a 4t curs que vaig anomenar "La vida en lila" i que, com al blog, l'entenia com un espai per a la reflexió i per fer una mirada al món des dels ulls no predominants dels homes sinó també de les dones.

Tot i que ara ja no faig aquest crèdit, igualment a les meves classes vaig introduint tot això, ara per exemple que serà el 8 de març sempre procuro fer alguna cosa o el dia 25 de

novembre, el dia contra la violència de gènere, o comento una notícia que he posat al blog o passo un enllaç d'algun diari perquè llegeixin i ho discutim.

Crec que aquests espais són importants perquè els dona peu a preguntar i qüestionar-se coses, parlar i discutir-se entre ells; allà es veu molt obertament que són molt masculistes, i que les noies també ho són.

No sé si el meu blog té efectes de res, ho faig perquè m'interessin molt aquests temes i és necessari que a les classes es tractin. La sensació d'utilitat la vaig tenir quan paral·lelament feia aquest crèdit variable de la coeducació, és quan tenia un espai curricular per impartir i desenvolupar el tema i entre d'altres coses em nodria del blog.

Vaig guardant coses, notícies de tota mena, però focalitzant-me en gènere. A vegades soc més activa que d'altres per qüestió de feina. A l'institut, però, tenen present el blog, en Pol (coordinador pedagògic) molts cops suggereix temes a tractar a les tutories i dona com a referència el meu blog; és de agrair, després cada tutor/a ho tractarà de la manera que cregui més pertinent.

En la meua tutoria de segon de batxillerat no tinc tant de temps, podríem fer-ho perquè ja són més grans però estan tant estressats pel tema de les notes i el rendiment acadèmic que l'espai de la tutoria és centra en això. A les meves classes, llegim notícies del meu blog i les tractem, i veig que els enganxa, això m'estimula a ser més activa penjant comentaris o enllaçant vídeos, però moltes vegades són necessaris espais per aprofundir i que el treball sigui més continuat i aquest espais sovint no hi són.

Al blog últimament m'he fet ressò de les protestes que s'han dut a terme com a reacció a les lleis aprovades en alguns estats del sud dels USA contra la legalització del matrimoni homosexual, (per exemple Bruce Springsteen va suspendre un concert a Carolina de Sud). Vaig fer una entrada parlant del reconeixement sanitari de 20 menors transsexuals per part de la Generalitat catalana. He parlat dels protocols contra l'assetjament sexual a les universitats catalanes i de la suspensió cautelar d'alguns articles de la Llei catalana d'igualtat entre homes i dones per part del Tribunal Constitucional espanyol en resposta del recurs del govern en funcions de Mariano Rajoy.

## **L'ASSIGNATURA LA VIDA EN LILA**

La vida en lila és com vaig anomenar un crèdit variable que vaig impartir durant 3 cursos ja fa 3 o 4 anys. Al crèdit variable que vaig estar fent uns anys tractava temes que crec que s'haurien de fer, són d'interès, però no és prioritat. Vaig manifestar que el demèrit és del Departament d'Ensenyament, que com a moltes altres coses diuen que s'han de tractar X temes, però no faciliten cap espai perquè es pugui fer.

Trobo que era un espai molt bo i convenient i em sap greu que s'hagi perdut perquè donava peu a tractar moltes altres coses, qüestions que a ells els podien preocupar, en algun cas concret penso que va permetre fer sortir a la llum un cas d'identitat sexual.

El segon any que fèiem això, un noi obertament va anar descobrint, de manera natural, que no s'identificava amb el seu sexe físic; amb aquest noi havíem discutit moltes coses, era més obert a canvis en el rols de gènere que no d'altres, sobretot discutia amb els nois, perquè ells



reaccionen de manera molt impositiva, no conceben l'existència de l'homosexualitat, teòricament diuen que sí, però està clar que no.

Aquest noi era curiós, sempre es posava de banda de les noies, a l'hora de discutir per exemple la feina de la llar (les tasques a casa) ells per exemple veien bé que no se'ls exigeixi fer-se el llit, però això passa, per exemple que dissabte al matí les tasques a casa no les han de fer els nois, han d'ajudar les noies, i ells com a molt aniran a la compra perquè ajudaran a carregar el pes i aquest noi sempre sortia a la defensa de les noies quan els altres nois deien que *"la feina de casa era cosa de dones"*.

Un altre exemple, en la professió a la qual aspiraries o t'agradaria, ell era molt d'estètica, els altres nois reien, era molt de maquillatge, volia dedicar-se a això, però és clar els nois no ho veien perquè això és típic de noies. I clar era curiós perquè era un espai on tot això sortia, perquè és difícil que surti a les classes de matemàtiques o fins i tot de llengua.

En aquest Institut hem tingut casos com el d'aquest noi, però jo no he viscut grans mals rotllos, són persones com molt especials i que ho han tingut clar i molt tirades cap endavant que potser en el seu interior haguessin volgut una altra cosa, però en el fons no ha estat una cosa que s'hagi exterioritzat massa, perquè tot això ho havien de fer a la callada, perquè no podien fer segons què...

El tema dels rols de gènere ho veus en els nanos, ja en els de 12 anys, en l'assignatura que feia es tractava per exemple els temes dels colors o les joguines associats als gèneres. Mira, hi ha una nena en aquest Institut a qui li agrada el futbol i que hi juga al pati, i és l'única que ho fa, encara té nassos de fer-ho perquè és la "rara". O a tercer hi ha una noia que té una estètica molt de noi i és la rara i a la classe es nota que no els hi agrada perquè no s'adhereix a l'estètica que tenen associada a una noia, no s'hi fiquen gaire perquè ho tenen com assumit, que ella és així.

El problema és que el crèdit no es va continuar fent. Als instituts ja passa això, crec que no s'ha prioritzat, la Montse m'ho podria rebatre, però ara a 4t hi ha altres variables, el vam fer durant 3 anys i jo vaig preparar una sèrie d'apartats per anar tractant.

El títol sencer és La Vida en Lila. Fem una ullada a la coeducació i al feminisme. (4t ESO). El títol d'aquesta assignatura està relacionat amb el color lila que és simbòlic del moviment feminista i fa referència a una actitud atenta i alerta front les constants discriminacions que pateixen les dones, moltes de les quals ens passen desapercebudes.

Provem durant un temps el que es coneix com la llei de la inversió. Per comprovar si una situació o un tracte cap a una dona és discriminatòria, només cal canviar la dona protagonista per un home. Si la mateixa situació resulta despectiva, ridícula, ofensiva o inadequada per a ell, també ho serà per a ella.

Fem que el nostre institut sigui veritablement coeducatiu on l'equitat entre els gèneres estigui garantida en tant que tothom vetlli per l'ús d'un llenguatge no sexista (tant dins les classes com en espais més difícils de gestionar – pati, passadissos...) i fomenti la igualtat d'oportunitats de nois i noies eradicant comportaments i actituds discriminatòries per raó de

gènere; rebutgem les actituds homòfobes i les conductes abusives i potenciem la cooperació i el respecte mutu.

Aspectes a consolidar que tenia l'assignatura:

- Prevenir la violència de gènere.
- Millorar les relacions entre l'alumnat dels diferents sexes.
- Augmentar el respecte entre ambdós sexes.
- Admetre com iguals tots i totes sigui quina sigui la seva opció sexual.
- Introduir en totes les àrees educatives una perspectiva coeducadora.
- Conèixer les aportacions de les dones en els diferents camps de la cultura.
- Reconèixer el llegat cultural de les dones i els seus valors socials.
- Conèixer la situació de les dones en d'altres països.
- Proporcionar a les noies i als nois referents femenins.
- Promoure la participació de l'alumnat en el projecte de coeducació.

Sempre deia que seríem com una mena d'observatori de gènere, realitzarem enquestes als nostres companys sobre aspectes relacionats amb la discriminació de les dones (tasques de la llar que realitzen ells i elles, esports que practiquen o solen seguir als mitjans ells i elles, expectatives d'estudis i laborals d'ells i d'elles.... ) també consultarem pàgines web, entre d'altres tasques.

## **VISIBILITAT I ACCEPTACIÓ**

Clar, tot això està relacionat amb la visibilitat que li vulguem donar. Aquí a l'Institut hi ha noies lesbianes, però la majoria de la gent no ho sap, els companys no ho saben, parlen obertament i no ho sé, poques vegades he vist amb elles ganes de batallar res.

A la tutoria hi ha una noia que té una parella, i per exemple, a classe en alguna lectura on hi ha hagut algun comentari sobre maricons, ella ha callat, he estat més jo qui ha reprès aquest tipus de comentaris. Aquesta noia és oberta, m'ha estranyat d'ella en concret, perquè no és tímida i m'ha sorprès que no ho vulgui exterioritzar més. A mi em va presentar la seva núvia en el sopar de final de curs de batxillerat, per tant ella sap que jo ho sé.

La invisibilitat l'entenc com una autoprotecció, comento el cas d'aquesta noia perquè és extravertida i acostuma a parlar obertament, de fet el dia de la vostra xerrada ella va parlar i participar activament. Per això, i m'estranya que a classe no digui res quan tractem aquests tipus de temes.

L'autoprotecció ha d'estar relacionat amb passar de puntetes, i si no es nota gaire, doncs han de pensar que puc anar passant sense explicar-ho. A més, davant nostre encara poden explicar les coses i estar una mica més segurs i protegits, però tenen molts espais que no són de confort per a ells/elles, i on nosaltres no podem estar presents. Hi ha molts moments, on nosaltres no ens podem ficar obertament en converses i obligar que t'expliquin pel que estan passant i cadascú mira per ell, no tots són "quixots" i qui ho és ha assumit el que pot haver darrere, he vist casos molts clars de "echarse el mundo por montera" que se n'han sortit prou bé, depèn la persona decidirà si sortir a la llum o no.

Els nois ho pateixen més, perquè amb les noies s'amaga més encara, és molt curiós, nosaltres hem tingut professors i professores LGTBI, i d'elles mai ho haguessis dit, però mai;

hi havia una professora, una persona més gran que jo, i crec que li hagués estat molt incòmode exterioritzant-ho. El professor sí ho va dir molt al final de la seva trajectòria en aquest Institut i crec que si ho haguessin fet abans hauria servit de molt, però tot això depèn de la intimitat de la persona. Aquest professor no ho anava explicant, va veure que era inútil ocultar-lo més perquè es trobava amb algun alumne a algun bar i va començar a parlar-hi i orientar-los i donar suport i se'l va respectar molt, ell a persones puntuals sí que les va ajudar.

Me'n recordo que en un viatge de final de curs de batxillerat, 2 o 3 alumnes ens ho van confessar, i un d'ells fins i tot tenia el pare que és policia i que no ho admetia pas, encara que la mare l'ajudava, ell va parlar amb aquest alumne i va ajudar-lo molt. Fa molt que tinguin un referent d'aquest tipus, algú a prop i al qual es puguin dirigir, a més això facilita crear un ambient i un clima de seguretat en el context de la comunitat educativa.

Sap greu, però els que no ho manifesten sembla que poden viure més còmodes, a mi això em sembla com un tipus de regressió, aquesta gent jove no ho hauria de viure així.

Ara la visibilitat de referents en tots els àmbits de la vida ha ajudat, que hi hagi figures polítiques i públiques que ho diuen més obertament fa que els joves ho visquin amb més naturalitat. Però és que em sorprèn que a vegades no són tant avançats; et dic, que a vegades penso que jo soc més avançada que aquest jovent.

Una manera és la naturalitat i parlar-ho perquè vegin que l'adult amb un noi/a que no és l'estereotip pel que sigui el tracta igual que als altres i penso que encara avui hi ha algunes escoles de capellans en què encara s'han d'amagar més, n'estic quasi convençuda. A la meua assignatura tractava els estereotips de gènere, però clar, jo perquè tinc més consciència d'això, però no és tan freqüent ni tan obert, tampoc era fàcil.

Recordo un noi que es deia Pau i ara és diu Paula, un noi amb un sac de problemes, un noi de 2n ESO que després de repetir 1r i 2n, se'n va haver d'anar, ara està en un centre de dia, i ara tothom sap que li ha de dir Paula. Ell es ficava amb tot déu, cantava com si fos una diva, cada vegada vestia com més nena ... però mai es va posar roba de noia.

Per Carnestoltes molts nois es vesteixen de noia, i a més ho fan com de "putas barriobajeras" i aquest era un d'ells, ell no va rebre cap tipus de rebuig, era molt difícil de gestionar-lo, des que va repetir 1r ESO, era horrorós per qüestions diverses, no volia fer res, si li convenia li deia mala puta a una professora, potser això que t'explico era la base de tots els seus mals, però clar no ho sabem.

## **VISIBILITAT VS INVISIBILITAT**

Si tens vivències d'aquestes en la teua etapa escolar, hi ha gent que aguanta molt i no ho manifesta, fins i tot ho arriba a ignorar. Després de patir molt en aquells anys d'instituts, marxen i tenen a la seva memòria i a la seva pell el dur que va ser. Això ens ho hem trobat, una noia que anys més tard ens va dir que va patir anorèxia i recordava com a les classes i a l'entorn escolar li recordaven i matxucaven constantment que estava massa grassa i una pensa, com és que no vas dir-ho? Succeeix sovint així desgraciadament.

En canvi, hi ha gent que a la mínima ho manifesta, parlem de l'Alan, aquest cas per a molta gent va representar conèixer una realitat en què ni havien pensat; aquest noi ja havia fet uns

avenços i estava en tractament i fins i tot s'havia canviar d'Institut ; segons tinc entès en el nou centre va estar pocs mesos, i suposo que ja no aguantava més, fins i tot tenint un acompanyament de la seva família. I et preguntes, caram, què és el passa, per què unes persones aguanten i callen fins arribar a punts dramàtics i altres ho manifesten tan clarament. És difícil, suposo que s'han de tenir en compte molts factors. I aquesta pregunta és la central, la que hem de tractar.

Ara recordo una alumna meua que va anar a parlar amb el psicopedagog, perquè deia que tenia molts problemes, mal rotllo a casa seva, amb la seva mare. Aparentment no altera la seva vida normal, jo sóc la tutora i la noia va la mar de bé, amb bones notes i mai m'ha dit res. Va ser iniciativa d'ella anar a parlar-ho i s'ha buscat aquesta solució. El cas era exemple de com de vegades a tu et passen inadvertides situacions o problemes que els alumnes tenen perquè no te'ls manifesten a tu, no els manifesten a ningú o a d'altres persones. I no va anar a parlar amb el coordinador sinó amb el psicopedagog. Els seus problemes no tenien a veure amb la identificació sexual.

Però d'altres, que estic segura que n'estan passant per una de grossa, i no t'ho diuen, he intentat indagar, apropar-me a ells però no t'ho acaben de dir, per exemple hi ha un nano a la tutoria que pateix molta pressió pels estudis, per treure bones notes perquè a casa tenen dificultats econòmiques i vol aconseguir una matrícula: cada dos per tres estar malalt de baixa i no sé ben bé com ajudar-lo.

I tot plegat té a veure amb una qüestió de la pell de cadascú, cadascú té un llindar d'aguantar el mal, per què no afloren més aquests casos? La societat no ha canviat tant, perquè aquestes coses no es veuen normals ni naturals i clar, potser ho viuen a la callada per evitar que els facin més mal i anar vivint-lo amb una perspectiva de reducció de danys.

## **EL CAS D'EN TONI**

El cas d'en Toni és un cas que sempre recordaré. Va morir la seva germana d'un atac d'asma, ell va passar tot un dol i després és va mostrar tal i com ell era i es sentia, aquí alguns se'l miraven, però ningú no li deia res, també era un noi alt, fort i gran. Aquest noi després de passar això de la germana, va dir *"yo me lío la manta a la cabeza"*.

Això va ser un any després de quan jo vaig descobrir per com ell es manifestava en aquest espai de coeducació que alguna cosa tenia, penso que era gai, però mai no m'ho va arribar a dir, li agradava la roba de noia, encara que mai es va vestir com una noia, portava un cabell llarg, molt bonic, molt cuidat, portava unes malles, però així es va vestir després que morís la seva germana. Abans daixò jo pensava sempre que tenia una altra sensibilitat que els altres nois, que no sabia com definir i trobar el seu lloc i això et parlo de 4t, l'any següent va passar això de la seva germana i a 2n de batxillerat ja m'ho va dir, que *"quan va morir la meua germana vaig decidir viure com jo volia la meua vida"*.

No recordo casos que ho visquessin malament, i que obertament ho han manifestat com aquest Toni o un altre que l'any passat va acabar 2n de batxillerat, també són gent que era segura d'ella mateixa, crec que hi ha més casos d'identitats confoses, estan a les edats que no es manifesten del tot, perquè no ho han de veure clar, crec que és per sobreviure, han de sobreviure i llavors callen.

## **ACTUACIÓ I INTERVENCIÓ EN L'INSTITUT**

Aquí en l'Institut, que jo sàpiga mai hem detectat un cas de bullying homofòbic, però és que el bullying en general ja va enterrat, imagina el homofòbic, suposo que més perquè és un tema que encara s'ha de tractar, segur que tenim problemes d'aquest tipus però no ho sabem veure. Seria positiu que algú ens pogués formar (al professorat) per a detectar possibles casos o almenys per a manejar uns recursos que ens fes eixamplar la mirada en tot l'Institut.

No tenim res parlat de com intervenir davant d'un cas tant explícit de bullying homofòbic. Si és una queixa que la persona t'ho diu o t'arriba, sí que aniria a direcció, tenim tants conflictes a tants nivells que per a aquests casos no en tenim un protocol per intervenir, el que passa és que aquí hem tingut casos que déu ni do.

Necessitem una pauta per saber intervenir en aquests casos, jo no crec molt en el Pla de Mediació del centre, la Montse hi creu molt, en canvi jo no, des de la direcció han prioritzat més això, i no pas en un treball més de gènere; els que són mediadors intervenen en tot, sobretot en aquestes picabaralles per tonteries, però clar si és un cas d'aquests per mi, és un cas molt més transcendent i dubto que el Pla de Mediació sigui efectiu, perquè no sé fins a quin punt sabrien tractar-ho.

En cas de bullying homofòbic, el programa de mediació el faria servir com a complement, perquè a la fi és un espai que tenen els nanos per parlar i tractar les conflictivitats. Jo el primer que faria és parlar amb l'alumne per veure com ho està vivint, veure si és un episodi esporàdic, o per part d'una sola persona, o són més persones que el "matxaquen", amb un ja n'hi ha prou, però si són més ha de ser pitjor, si tot s'ha transcendit perquè és tot el teu grup i la persona està exclosa o aïllada, parlaria amb la direcció perquè no sé si ho podria gestionar jo sola i convenientment; amb la família perquè ells des de casa seva potser ni saben que el seu fill ho està passant malament, i s'ha de fer veure que tenim un conflicte i que han d'ajudar el seu fill/a. No sé si hi ha molts centres que sí tenen algun tipus de protocols per aquests casos, perquè potser estaria bé que nosaltres en tinguéssim.

No puc dir que el professorat no sigui sensible en tots aquests casos i temes; de fet, potser hi ha gent que els sap tractar i gestionar millor que jo, encara que aparentment no els interessi tant. Igualment crec que s'ha de ser més actiu; mira, personalment quan em vaig assabentar que faríeu l'estudi en aquest centre, vaig valorar molt positivament aquesta feina perquè això pot anar molt bé i a més els resultats siguin com siguin, a veure com els podem articular per fer un front d'actuació i estar més ben preparats per tenir ni que sigui una aproximació del que pot estar passant. Em consta que altres professors /es també comparteixen aquesta opinió. Ara, també et dic, quan ens van comunicar que no es podria seguir fent aquell crèdit de "La vida en lila" tampoc ningú no li va donar gaire importància, com si es tractés d'una altra qualsevol.

## **PROGRAMA DE MEDIACIÓ**

No he format part del personal del programa de mediació, m'hi vaig interessar al principi, però el van agafar una gent que es va fer seu el programa i han continuat bastant en aquesta línia.

Hi ha casos que, arribat a un punt tot el que comporten és més delicat que no d'altres que veiem a diari, coses de tota la vida, nímies, per exemple *"és que m'ha mirat malament"* o *"ja no li soc amiga perquè aquell dia em va dir no sé que"*... El programa de mediació és un bon espai per aquests temes, però dubto que funcioni per temes més delicats com pot ser l'homofòbia.

Quan són coses que transcendeixen aquestes xorrades, com poden ser insults molts clars, o baralles pujades de to, això arriba sempre a la direcció, nosaltres mateixos ho notifiquem i la normativa comença a funcionar, però imagino que si és un cas d'homofòbia no tenim un protocol clar, de normatives hi ha poques.

Aquest centre educatiu no s'evita de fer el que calgui o es pugui en casos de discriminació, quan sorgeixen aquesta mena de coses fem el que podem, la finalitat és ajudar els nanos que ho poden estar passant malament, la finalitat de la comunitat educativa és el benestar dels nanos.

## **LA FORMACIÓ ÉS NECESSÀRIA**

Et parlo des del meu estament, del professorat, crec que falta més formació per tractar aquests casos, encara ni que sigui una via d'actuació, i estarien bé xerrades com les que vau fer; jo per exemple he fet cursos de gènere, però acarant-ho més cap a la igualtat entre gèneres, la coeducació veritable, tot i que hi puguin estar relacionats altres aspectes com ara el respecte a les opcions sexuals ets.

És diferent la formació adreçada al professorat que a l' alumnat, els continguts poden ser els mateixos però s'ha d'explicar de diferent manera. El llenguatge ha de ser diferent i penso que també als nanos tampoc se'ls ha de posar en la tessitura que es vegin havent d'enfrontar el problema abans que el tinguin.

S'hauria de treballar conjuntament la comunitat educativa amb tots els professionals que tracten aquests temes per veure quina es la manera més eficaç per arribar als nanos. Jo ho faria tipus taller, més pràctic i dinàmic, posant casos de situacions perquè ells intervinguin i expressin la seva forma de fer. Els nanos es cansen de coses molts abstractes i no acaba d'arribar, crec que fer-los posar en situacions concretes ajuda que reflexionin sobre què fer.

Després no és el mateix un nano de 2n ESO que 2n de Batxillerat, potser aquests últims el tractar conceptes més abstractes o complexos si que aguantarien, però els primers es cansarien en quinze minuts. Tot el que sigui més dinàmic per tractar el tema és cabdal, per exemple contar històries i que identifiquin els conceptes a partir de la història o situacions de role-playing, anar variant per aconseguir que l'alumnat ni que sigui tingui una mínima consciència sobre la problemàtica i la realitat de la societat. 90

## **LLEI CONTRA LA HOMOFÒBIA: LA COEDUCACIÓ COM A PILAR FONAMENTAL**

Que la implementació no s'estigui donant o sigui lenta és possible que sigui perquè estem en una situació a Catalunya de transició i que tenim mots fronts oberts. Per exemple ara el Departament ens ha donat instruccions de cara a l'organització del curs vinent que permeten estar al marge de la LOMCE.

La coeducació és considerada en aquest centre i penso que de manera encertada, un altre tema són més coses personals, per exemple qui tria una o altra assignatura en concret; per exemple, a les assignatures tecnològiques hi ha molt poques noies, encara passa, potser la coeducació també ha d'incidir en aquests aspectes.

Teòricament tot el professorat mirarà perquè la coeducació es compleixi, intentem fer grups on no hi hagin majories clares (per sexes per exemple) i que es puguin identificar tots amb tots. Però veig un problema, fins a on arriba els espais de coeducació, per exemple al pati, cadascú juga i s'apropa a qui vol, podem actuar nosaltres en aquest espai de lleure? És comú veure com els nois són el que monopolitzen l'espai central per jugar a pilota perquè les noies no juguen, i elles xerren però als raconets. Això va amb l'edat, al pas de primària a secundària, elles quan més grans són menys juguen en el espai de lleure i ells continuen fent-ho, és curiós, suposo que necessiten més moviment.

Quan vaig fer el curs de Coeducació vaig fer una proposta a Direcció que nosaltres hauríem d'intervenir per implantar un projecte de Coeducació però no va quallar. I m'explico, aquí fem projectes de cinema entre d'altres i tots tenen el seu mèrit, però també es podria haver fet un sobre coeducació però no va ser prioritari.

I el problema continua existint. En els passadissos t'ho trobes, noies que et diuen "*es que me ha tocado el culo*". Això jo és el que volia treballar, la coeducació vetlla perquè aquestes coses no passin. Volia establir un protocol i veure la manera de tractar-ho de manera molt més transversal que no només una assignatura variable, no va poder ser, però no per res, sinó que als centres se'ls demanen moltíssimes coses per fer i arribar a tot és molt difícil. A més, potser molta gent no és gaire conscient que hi ha aquests problemes, entre ells el bullying homofòbic.

Quant a la temàtica de la identitat de gènere en la burocràcia acadèmica, si algú digués que no es sent identificat ni amb home ni amb dona no hi hauria inconvenient suposo en canviar la sol·licitud de les matricules, però no ho ha manifestat ningú de moment, fins i tot en els casos que hem identificat que es sentien clarament més còmodes amb l'altre sexe, s'han matriculat com dona o home segons el seu sexe biològic i per tant no s'ha canviat.

Això és un exemple més d'anar fent front amb el que ens anem trobant, no hi ha ningú que pensi en aquestes coses i ho tinguin en compte. No fem més del que fa l'administració, i crec que els documents que es faciliten haurien de tenir aquesta "tercera creueta" per a tots els centres.

Un altre tema és el del material escolar, mires els llibres actuals i encara es veu clarament la diferència de rols tradicionals, la gent que som conscients ho intentem capgirar, però les referències moltes vegades continuen sent "el papa treballa i la mama..." I mai no hi ha referències a la diversitat de la qual hem estat parlant en aquesta conversa.

És un tema purament de coeducació, el llenguatge ha de ser inclusiu, jo tinc un document amb recomanacions per tractar un llenguatge més inclusiu i divers. Jo m'encarrego de les classes de català i les frases continuen sent les mateixes en els llibres de text, mai s'usa el genèric: L'alumne ha de... en comptes de L'alumnat.

En la documentació del centre per notificar qualsevol cosa també passa, es sol posar “els alumnes han de portar “X” coses”, i jo sempre faig la broma: doncs vinga nois a portar les coses, les noies us quedeu aquí perquè no us hi han inclòs. No costa res per exemple posar tots i totes a l'hora de referir-te a les persones de tots dos sexes..

La formació és necessària perquè cal urgentment, penso que la formació el primer efecte que tindria és que donaria importància a tractar el tema de l'homofòbia i del bullying homofòbic. Tota la gent que pensa que això no és per tant, que ja s'ha avançat molt que les coses han canviat, veuria que realment no és així. I no només parlo de l'homofòbia, per exemple avui en dia el feminisme està menyscabat, però segueixen havent, i en gran mesura, noies masculistes a més de molts nois.

Hem de fer reflexió, nosaltres com a docents hauríem tenir molt més clar el nostre paper per ajudar l'alumnat més del que a vegades fem, amb la nostra actitud ja ajudem prou, els encoratgem que manifestin els seus neguits de la manera que sigui per buscar qui i com els podem ajudar de la millor manera possible. La importància radica en la consciència, cal un discurs que els faci reflexionar sobre coses que estan passant i que la gent no se n'adona.

Em preocupa l'aïllament que poden patir aquestes persones, per això crec que la formació i la difusió d'aquestes realitats poden fer que vegin que no estan sols/es i compartir les seves experiències amb altres persones com ells/elles pot ajudar. Igualment per a les famílies, que potser van tan perdudes com els seus fills/es, la difusió d'informació i l'existència de grups i associacions on tracten els diferents temes que poden preocupar tant als nanos com a les famílies és important, i que la comunitat educativa pugui apropar o facilitar aquests recursos a qui ho pugui necessitar em sembla molt important.

Conjuntament amb una formació al professorat que serveixi com a mínim per a orientar a la persona, que ens proporcioni coneixements i mecanismes per saber actuar de la millor manera possible, això ja seria un gran pas.

La implementació d'aquests punts de la llei que no només estan lligats al tema de l'homofòbia i del bullying homofòbic, sinó que estan relacionat amb d'altres coses, principalment amb tots els temes de gènere. Si es vetlla per la implementació, començant per la llei amb una claredat meridiana i la creació d'uns protocols que el Departament d'Ensenyament facilités, n'hi hauria prou, s'avançaria. A partir d'aquí fer més, seria molt més fàcil.

Si la llei s'implementa de manera correcta, a la llarga es notarà, el jovent veurà que les coses han canviat respecte a l'època dels seus pares, que hi ha una nova realitat i que la diversitat no s'ha de prendre com una diferència negativa.

Però queda molt per fer, per exemple, si parlem que s'ha d'implementar la coeducació a les escoles, és una gran decepció que en els pressupostos de Junts pel Sí (JxSí) encara segueixin subvencionant escoles que segreguen per sexe, com les de l'„Opus, em sembla simplement aberrant. En aquest Institut hem rebut alumnat procedent d'aquests centres i ho veus que són persones que s'han educat d'una manera molt conservadora i tradicionalista en relació amb tots aquests temes.

En general, els i les alumnes de l'escola pública al menys saben que tindran un espai per expressar-se i sempre trobaran més suport que no callant-se i crec que els podem fer arribar



aquesta sensació. En canvi, l'alumnat que venen d'aquests centres t'expliquen coses increïbles, que penses, com pot ser? És d'una petitesa mental...

La coeducació és contrària a la disgregació per sexes i em pregunto per què aquestes contradiccions, aquesta llei va encaminada a una justícia social i una millor educació per a tot l'alumnat prenent consciència de diferents realitats i de temes que pensem que ja estan superats com l'homofòbia , però en canvi donem diners a centres que fan totalment el contrari, això ho hem de reflexionar, perquè el canvi real llavors costarà molt més de fer.

## **PROTOCOLS D'ACTUACIÓ**

No tenim protocol perquè no està penjat en el Departament d'Ensenyament, perquè els centres s'acullen als marcs legals i o el fan seu o el reben i els adapten a les normatives del centre.

El problema és que n'hi ha poca difusió de aquests tipus de protocols, no sé si la gent vol ser conscient que hi ha tot això, et trobaràs gent que et dirà que aquestes coses són marginals que no solen passar i fins que no passa un cas greu, la gent no s'ho repensa ni actua. I aquest pensament passa amb tot, en la majoria de problemàtiques socials.

Veig problemes en la poca claredat per part de l'administració, que hi hagués un protocol, unes línies d'actuació i gent especialitzada que tractés tot aquest tipus de temes. Al centre està la figura del psicopedagog, però és que ja tracta molts temes i a més fa classes de reforç i no té tantes hores per tractar altres problemàtiques. També s'ha de mirar qui imparteix aquestes matèries i continguts, s'ha de mirar la preparació, si tenen línies clares d'actuació, si són apropiats...

Em sembla molt correcte el desplegament del protocol que m'has passat. No sabia què suggerir com a millora. Únicament, crec que a la fase d'intervenció, una de les mesures a aplicar en cas que hi hagi molta evidència és l'allunyament cautelar del centre ( no sé si de la persona que rep el bullying o de la persona o persones que l'han fet) Suposo que el que és difícil és concretar les mesures a adoptar, però segueixo pensant que si es detecten casos que una o diverses persones "abusen" d'una altra se n'ha de fer difusió i s'ha de ser molt contundent amb els/les provocadores. A part que cal fer molta pedagogia amb aquests i per això a més del protocol són necessaris espais on es debatin aquests temes.

## **NARRATIVA ELENA – LAS FAMILIAS DEBEMOS CONSTRUIR ESCUELAS SEGURAS PARA TODOS**

### **RESEÑA**

Me llamo Elena, madre de un alumno del Instituto Bellvitge de L'Hospitalet de Llobregat, y formo parte del AMPA del instituto. Desde que mi hijo empezó la ESO, sentí la necesidad de implicarme activamente en su educación y en la vida escolar. Creo firmemente que una buena educación no solo se construye en las aulas, sino que también requiere la colaboración de las familias.

Como miembro del AMPA, he tenido la oportunidad de trabajar junto a otros padres, madres y profesores para mejorar las condiciones y recursos de nuestros hijos. Participar en la organización de actividades y eventos, así como en la toma de decisiones que afectan el día a día del instituto, me ha permitido contribuir a crear un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor.

Además, formar parte del AMPA me ha dado la oportunidad de conocer a otras familias y construir una comunidad sólida alrededor del instituto. Estoy comprometida con la idea de que la colaboración entre la escuela y las familias es esencial para garantizar que nuestros hijos reciban la mejor educación posible y puedan desarrollarse plenamente como personas.

Para mí, ser madre y formar parte del AMPA no solo es una manera de cuidar el futuro de mi hijo, sino también de contribuir a la mejora de la educación pública en general, una causa que considero fundamental para el bienestar de nuestra sociedad.

### **FUNCIONES PRINCIPALES DEL AMPA DEL INSTITUTO BELLVITGE**

Como madre involucrada en el AMPA del Instituto Bellvitge, puedo decirte que nuestras funciones principales se centran en apoyar y mejorar la calidad educativa de nuestros hijos, así como en fortalecer la relación entre las familias y el instituto. Aquí te detallo algunas de nuestras actividades más importantes:

El AMPA actúa como un puente entre las familias y el instituto, representando sus intereses y preocupaciones en reuniones con la dirección del centro, profesores y organismos educativos. Esto nos permite influir en decisiones importantes para la comunidad escolar, asegurándonos de que las voces de los padres y madres sean escuchadas y tomadas en cuenta. Además, planificamos y organizamos actividades que enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes, como talleres, charlas, excursiones y eventos culturales o deportivos que complementan la formación académica.

Trabajamos estrechamente con el equipo docente para colaborar en proyectos educativos que benefician a los alumnos, desde la adquisición de materiales hasta la mejora de infraestructuras o la implementación de programas que promuevan valores como la inclusión, la igualdad y la sostenibilidad. Al mismo tiempo, ofrecemos apoyo a las familias en distintos aspectos, brindando asesoramiento, información sobre recursos educativos y facilitando la integración de nuevas familias al centro. También gestionamos ayudas económicas para que ningún estudiante se quede sin participar en actividades debido a dificultades financieras.

Nuestra labor se centra en fomentar la participación de padres y madres en la vida del instituto, promoviendo su implicación en reuniones y comisiones de trabajo, porque creemos firmemente que su colaboración es clave para el éxito de las iniciativas educativas. Por último, en ocasiones actuamos como intermediarios para mediar en conflictos entre familias y el centro, buscando siempre soluciones que beneficien a los alumnos y manteniendo un diálogo constructivo entre todas las partes implicadas.

## **LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD EMPIEZA EN CASA**

En casa, siempre hemos creído que la igualdad es un valor fundamental que debe formar parte de la educación de nuestros hijos desde pequeños. Por eso, hablamos de temas de igualdad con frecuencia, tanto en lo que respecta a la igualdad de género como a la diversidad en general.

Creo que es importante que mis hijos entiendan que todas las personas merecen ser tratadas con respeto, sin importar su género, orientación sexual, raza o cualquier otra diferencia. Hablamos sobre cómo la igualdad no significa que todos seamos iguales, sino que todos tenemos los mismos derechos y oportunidades, y que debemos luchar contra cualquier tipo de discriminación. Claro, desde las familias nos preocupamos, debemos mirar qué está pasando con nuestros hijos. Dejar claro que podemos hablar con ellos. Si hay algo malo que está pasando en la escuela, lo queremos saber y debemos estar encima. Imagina que puedan estar pensando que como soy gay o lesbiana no me van aceptar, hay que hablar sobre que no es malo, que lo que sienten es normal y así evitar la culpabilidad.

También intentamos reflexionar sobre situaciones cotidianas que pueden parecer normales pero que, si se analizan, pueden perpetuar desigualdades. Por ejemplo, discutimos cómo se representan a hombres y mujeres en los medios de comunicación, o cómo a veces se espera que los niños se comporten de una manera y las niñas de otra. Queremos que nuestros hijos crezcan con la idea de que pueden ser quienes quieran ser, sin estar limitados por estereotipos.

Además, en casa fomentamos la corresponsabilidad. Todos participamos en las tareas del hogar, independientemente de si son consideradas "tareas de mujeres" o "tareas de hombres". Creemos que es fundamental que nuestros hijos vean que el trabajo doméstico es cosa de todos, y que cuidar de la familia es una responsabilidad compartida.

## **HOMOFOBIA Y BULLYING HOMOFÓBICO**

Los datos de homofobia son escandalosos, que la sociedad sea así que esté todavía en ese punto no me lo creo. Parece que vamos avanzando pero los datos nos muestran lo contrario.

Tiene que ver con la visibilidad, puede que incluso sea menos aceptado por esa misma razón, como es más visible no lo acepto, es decir, antes todas estas temáticas eran invisibles, no se hablaba, no se veía, de hecho, recuerdo que cuando veía a dos chicas besándose era como fuerte, claro no estabas acostumbrada, la invisibilidad era absoluta. Ahora, hay más visibilidad, yo lo resumiría en, antes era invisible, no había problema, ahora es visible, hay problema.

Que el 10% de los incidentes<sup>55</sup> sean en el ámbito educativo como AMPA nos alerta, falta mucho por hacer en casa, inculcarles desde casa lo que es el respeto y la tolerancia.

La homofobia es la intolerancia a que el amor se exprese indistintamente del sexo al que vaya dirigido. Es odio a lo distinto, por el hecho de que el amor sea expresado de manera diferente. El bullying homofóbico está relacionado con algo más personal, con los ataques personales hacia otro, tiene que haber una relación entre las personas. Los actos de bullying son la excusa perfecta para machacar aquél que no te cae bien o que la sexualidad de esa persona sea el motivo de por qué no me gusta.

Es una cuestión de respeto (el no ejercer bullying), de tolerar al diferente, no debería pasar nada, pero pasa y ya sabemos que los niños y niñas de hoy en día se meten con todo una y otra vez, y esto es una cosa más (la diversidad afectiva-sexual). Si lo viven de pequeños no pasa nada, pero si lo desconocen, entonces es cuando tienes los problemas, y tenemos que enseñar a respetar y aceptar, ya desde casa. Hay un trabajo que se hace en casa que debe compaginarse con el trabajo que se hace en la escuela

Hablamos abiertamente sobre estos temas porque queremos que nuestros hijos crezcan con una mentalidad abierta y crítica, capaces de reconocer las desigualdades y con el deseo de contribuir a un mundo más justo y equitativo.

Recuerdo el rebombo del caso de Alan, enseguida pensé que tienen en la cabeza estos chicos para maltratar a una persona, sea lo que sea, es difícil asimilarlo, me pregunto qué es lo que están haciendo los padres o qué es lo que no están haciendo. Todo lo que no sea inculcar valores positivos es una falta de educación y tienen consecuencias.

Tienen que venir enseñados de casa, no sé hasta qué punto la escuela le da la importancia que tiene, se necesitan medios y recursos sino la problemática que viene de casa por la educación que la han dado sus padres, el problema se va haciendo más grande si la escuela no tiene previsto nada y no lo trata, y entonces llegan casos como los de Alan.

Todo esto te causa preguntas, el otro día sin ir más lejos vi a unos niños que no sé si eran de este Instituto increpando a dos chavalas por ser lesbianas, y eran pequeñitos, tendrían unos 11 o 12 años.

A veces como padres no nos damos cuenta de lo que decimos y como lo decimos, los niños se dan cuenta de todo, acaban imitando y diciendo lo que ven en casa.

Al ver a esos niños increpando a dos chicas por ser lesbianas, me surgieron muchas preguntas y preocupaciones. Me cuesta entender cómo, a tan corta edad, esos niños pueden tener comportamientos tan agresivos y discriminatorios. Me pregunto de dónde están aprendiendo esos comportamientos. ¿Es posible que estén recibiendo mensajes de intolerancia en sus hogares, en los medios de comunicación, o incluso en su entorno escolar? También me pregunto si estamos fallando en la educación sobre la diversidad. Me preocupa que en nuestro sistema educativo quizás no se esté haciendo lo suficiente para enseñar valores como el respeto y la inclusión, y me cuestiono qué más podríamos hacer desde el

---

<sup>55</sup> Se refiere al Estado de la LGTBIfobia del año 2017 donde el Observatorio Contra la Homofobia contabilizó 111 incidencias de las cuáles el 10% fueron registradas en el ámbito educativo.

AMPA y la comunidad escolar para asegurarnos de que todos los estudiantes comprendan la importancia de respetar las diferencias.

No puedo dejar de pensar en cómo se deben sentir esas chicas al ser increpadas simplemente por ser quienes son. ¿Cómo afectará esto a su autoestima y bienestar emocional? Siento la necesidad de pensar en qué apoyo necesitan y cómo podemos ayudarles a sentirse seguras y valoradas.

También me preocupa si como padres y madres estamos haciendo lo suficiente para educar a nuestros hijos sobre la igualdad y el respeto. Reflexiono sobre cómo podríamos hablar de estos temas en casa de manera más efectiva y qué ejemplos les estamos dando en nuestro comportamiento diario.

Me inquieta el futuro. ¿Qué podemos hacer para prevenir que esto ocurra de nuevo? Me preocupa que estas actitudes puedan extenderse y volverse más comunes. Pienso en las medidas que podríamos tomar, tanto en el instituto como en la comunidad, para prevenir la discriminación y fomentar un ambiente más inclusivo. Esta situación es un recordatorio de la responsabilidad que tenemos como sociedad para educar a nuestros hijos en valores de igualdad y respeto. No podemos permitir que comportamientos discriminatorios se normalicen desde edades tan tempranas, y debemos seguir trabajando juntos para construir un entorno seguro y respetuoso para todos.

La gravedad de los insultos como "maricón" o "tortillera", entre otros, tiene que ver con el tono y la intención con los que son dichos y también depende muchas veces de quién recibe esas palabras. Si se dice en plan cachondeo entre amigos, quizás no tiene por qué ofender. En esos casos, las personas suelen ser conscientes del contexto y de la relación que tienen entre sí, lo que permite que esas palabras se interpreten de una manera más ligera. Sin embargo, el uso de estos términos siempre es delicado y puede ser arriesgado.

No hay insultos asociados a la heterosexualidad, hay que preguntarse por qué, en cambio, te podría decir sinónimos y sinónimos que puedes escuchar fácilmente para referirse a un gay o a una lesbiana en tono despectivo, y se utiliza en el día a día.

Es cierto que cuando estamos entre amigos, en un ambiente de confianza, puede parecer que hay espacio para bromear. Pero hay que recordar que, incluso en esos momentos, el sentido del humor no debe basarse en ofender ni herir a los demás. Cada persona tiene su propia historia y experiencias que pueden hacer que ciertas palabras les afecten de manera muy distinta. Lo que para algunos puede ser una broma inofensiva, para otros puede ser una herida abierta.

Ahora bien, el ir diciendo esos términos en público o a cualquiera no puede ser aceptable. Nunca se sabe cómo se lo puede tomar el otro. Puede que alguien que escucha ese tipo de comentarios se sienta invalidado o herido, especialmente si ha tenido experiencias negativas relacionadas con su orientación sexual. Además, el uso indiscriminado de estos términos puede perpetuar estigmas y contribuir a una cultura de odio y discriminación.

Es fundamental promover el respeto y la educación en el uso del lenguaje. Las palabras tienen un poder inmenso y, aunque no siempre seamos conscientes de ello, pueden afectar

profundamente a las personas. Debemos ser responsables en cómo nos expresamos y considerar el impacto que nuestras palabras pueden tener en quienes nos rodean. La risa y el humor no deberían ser excusas para menospreciar o dañar a otros. Al final del día, la empatía y la comprensión deben prevalecer sobre las bromas y el humor.

## **LAS REALIDADES SEXUALES SON DIVERSAS**

Los bisexuales creo que no están tan mal vistos por la sociedad, pero por el rollo que tienen de que le van las dos cosas, los más listos de la clase, los más modernos. Además, que lo escuchas por la calle, si le va mal con un rollo pues que cambie al otro. Son más tolerados. Si hablamos de homofobia, no se visualizan tanto estos casos.

Cuando escuchas homofobia piensas básicamente en gays y lesbianas, porque es lo que más se ve. La homofobia está más difundida entre los hombres, entre ellos no pueden entender que dos hombres se gusten, no es permisible, son demasiado machitos para eso. En cambio, pueden entender que dos mujeres se puedan gustar, buscan el morbo, les encantaría verlo. Y vuelvo a decir, lo escuchas, fantasean.

Las mujeres no vemos tan mal la relación entre dos hombres o entre dos mujeres, no sabría decirte el porqué. Toleramos más, somos más abiertas o más sensibles, pensamos que las lesbianas tienen como mayor sensibilidad a la hora de tratarse, mi ahijada me lo dice: *“nosotras nos fijamos más, somos más detallistas, sabemos lo que le puede gustar más a una mujer tanto afectivamente como sexualmente”*. Te hablo desde el papel de mujer, en caso de los chicos gay no sé si podría decir lo mismo.

Todo lo trans nos lo han mostrado como el tío que se viste de mujer para hacer espectáculo, es raro verlo así tan de cerca, no se ven. Todos los transexuales que he visto han sido relacionados con el espectáculo. Es cierto, que cada vez se ven más, pero no es tan fácil de encontrar como un gay o una lesbiana.

## **ELEMENTOS FACILITADORES Y/O PROTECTORES DE LA HOMOFOBIA**

Los medios de comunicación que tiran para donde tiran, pues a veces tienen ganas de inculcar cierto tipo de odio o una imagen de ridículo hacia las personas homosexuales.

La religión es otro aspecto, hace poco un obispo lo trató como una enfermedad, como si la homosexualidad fuera una cosa que se tiene que mantener a raya. Yo entiendo que Dios decía que nos tenemos que amar entre todos, no hablaba nada de que fuera o no del mismo sexo.

En el caso de las familias, el vivirlo de cerca hace mucho, no debería ser así, pero es la lógica de cuando te toca a ti, te duele. Es como cuando tienes a alguien enfermo, y ves las enfermedades raras que hay, pues esto es lo mismo. Si no lo tienes cerca, no lo conoces, tampoco la gente va a ir a buscarlo. Cuando te lo encuentras, en mi familia ha pasado, tiene que aparecer el sentido común, es decir, no pasa nada porque dos personas del mismo sexo se quieran, son dos personas sin más.

Todas las personas somos distintas, pero tenemos el imaginario que como no son como yo, nos parecen que sean muy distintas y me refiero a que salen de la norma, como no es lo

normal, se producen el verlos de manera diferente. Hay que luchar contra eso, en mi familia lo vivimos con una absoluta naturalidad y normalidad.

En el caso de mi ahijada, nosotros lo vimos, venía con una chica que decía que era su amiga, pero de amiga nada. Yo preguntaba a mi hermano ¿oye Naiara no tiene noviete?, me resultaba raro, con lo mona y alegre que es. Mi hermano me lo acabó contando, aunque yo ya lo imaginaba. Apuntaba maneras desde pequeña, las chavalas en las carpetas suelen llevar a tíos buenos (yo lo hacía en mis tiempos) o salía alguna chica por la televisión y comentaba: *“ay, que chica tan guapa, como me gusta”*, en cambio con los chicos nunca lo decía.

Ahora que ya tiene 29 años, hace bromas, si ve un chico que le gusta lo dice, “por este me hacía hetero” y todas nos reímos, no se corta un pelo. Vamos a aerobio juntas, hace comentarios sobre la monitora o las chicas que vamos y todas nos reímos, además todo el mundo la respeta, nunca hemos tenido ningún problema.

Lo normaliza en su entorno, eso hace mucho, ni se corta, ni se esconde, te enseña fotos, lo comparte. Es la clave, vivirlo con normalidad. Te pongo otro ejemplo, todos los años para navidad cae un concierto de Shakira por la tv, pues ella suelta todo lo que quiere, desde que buena está hasta que suerte tiene Piqué y todo eso delante de mi cuñado y mi marido. La primera que vez que lo hizo nos quedamos todos parados, las chicas estábamos hablando de un tío bueno y ella saltó: *“pues anda que buena está la novia de éste”*, así tal cual, con naturalidad y con desparpajo como tiene que ser.

Ahora, mi hijo no se cuestiona nada sobre estos temas, lo ve natural y normal porque lo ha vivido desde pequeñito y eso parece que hace muchísimo. El no tenerlo cercano hace que lo veas de otra manera, si ellos mismos lo hacen natural, nosotros lo hacemos natural, en cambio, si ellos lo viven con preocupación y rechazo nosotros supongo que lo viviríamos con más preocupación.

El otro día tuvo un caso, iba en el ascensor una señora mayor con su cuidadora, y otra señora vecina del bloque que le dice a la cuidadora: a ésta le gustan las mujeres. Mi ahijada se quedó alucinando y no dijo nada por respeto porque era una persona mayor pero le iba a contestar: y a usted le gustan los hombres ¿y qué pasa? Lo mejor fue al salir del ascensor, que la señora ve a una chica fuera del portal y dice: y esa es su novia, totalmente mentira, mi ahijada no la conocía a esa chica pero es que además con todo el descaro.

Pienso que porqué una lesbiana tiene que ir diciendo por ahí que le gustan las mujeres, no tienes que ir explicándolo a los cuatro vientos. Simplemente es con tu actitud que la gente lo ve, lo nota o lo debería de ver.

Yo supongo que esta mujer, lo debería saber por algunos comentarios que suelen haber en los vecindarios, pues la chica de arriba es lesbiana, pero es que además mi ahijada no se corta, viene con su novia y no tiene porqué esconderse de nada, solo faltaría, a gente entonces habla.

Todos somos un poco así, pensamos pues esta tiene pinta de tal y puede que le gusten más los hombres que a mí. Si ves a dos chicos o dos chicas besándose, entonces es evidente pero no voy con la mente de fijarme a ver pues este será gay y aquella lesbiana, pienso que

eso lo hace la gente que no les gustan os homosexuales, entonces es posible que si lo vean o se fijan más, que vayan con el radar que dicen. Las personas normales no vamos por la calle intentando saber qué es cada persona.

Aunque luego pienso, a mí con los artistas me pasa, por ejemplo, con Alejandro Sanz he llegado a pensar de todo, han dicho de todo y él está casado y tiene hijos que ya sé que no significa nada, además él nunca ha dicho que le gusten los hombres. Ahora pasa con el Pablo Alborán, mi marido lo dice, si te das cuenta los chicos que tienen tanta sensibilidad a la hora de cantar son todos gays.

Y yo le reprocho, es lo que hablábamos antes, no entienden que un hombre pueda cantar de manera sensible y temas más emocionales porque eso supone que algo hay ahí. Que luego puede ser gay o no, pero no lo acaban de entender.

Vamos por la calle y no nos preguntamos si este va a ser heterosexual o no, en cambio sí lo hacemos cuando pensamos que una persona puede ser gay o lesbiana, y lo hacemos porque nos han inculcado que lo heterosexual es lo normal aunque nosotras respetamos y tolerado todo.

Como son una minoría siguen llamando la atención, como son menos, nos fijamos más y ponemos el foco en ellos. La gente piensa que son diferentes muchas veces porque simplemente son menos y hacen cosas que no tienen que ver con la mayoría.

## **HOMOFOBIA DENTRO DEL COLECTIVO LGTBI**

Hay gais que no ven bien a lesbianas y viceversa. Sé de un caso de lesbianas que no les gusta ver a dos chicos. Me quedé parada, incomprendida, porque precisamente ellas deberían entender la pluralidad y diversidad, al ellas mismas vivir de otra manera, fuera de lo que la gente piensa que es normal.

Reflexiono profundamente sobre la homofobia interiorizada y cómo esta puede manifestarse incluso dentro del propio colectivo LGTBI. Es un tema que me preocupa mucho, ya que creo que la homofobia interiorizada puede ser un reflejo de los mensajes negativos que hemos recibido de la sociedad. Muchas veces, las personas que forman parte del colectivo podemos internalizar prejuicios que nos han impuesto, lo que puede llevarnos a sentir vergüenza o inseguridad. Por ejemplo, puede haber personas que, debido a su propia inseguridad, se convierten en críticas con respecto a otras identidades o expresiones de género, sintiéndose superiores porque encajan más en los estándares que la sociedad considera "normales". Esto genera divisiones entre las diferentes identidades dentro del colectivo, como entre lesbianas, gays, bisexuales y trans, lo que dificulta nuestra lucha conjunta por la igualdad y los derechos.

Creo firmemente que es fundamental abordar este tema abiertamente, tanto en casa como en espacios educativos. Necesitamos crear un entorno donde todos nos sintamos seguros y aceptados, independientemente de nuestra orientación sexual o identidad de género. Pienso que el diálogo y la educación son herramientas clave para dismantelar la homofobia interiorizada y fomentar la aceptación y el amor propio.



Al final, considero que todos, independientemente de nuestra identidad, tenemos la responsabilidad de trabajar juntos para construir un colectivo más unido y solidario. La lucha por la igualdad no solo se trata de combatir la homofobia “de fuera”, sino también de sanar las heridas que se interiorizan y aprender a celebrar la diversidad de manera positiva.

## **ACTUACIÓN DEL AMPA**

En caso de bullying homofóbico, y cualquier tipo de bullying, lo primero que hacemos es trasladarlo a la Dirección del centro, enterarnos si están en conocimiento de lo que está pasando, en caso de no saberlo, proporcionamos la información que nos ha llegado. A partir de ahí nos interesamos por los protocolos de actuación que dispone el centro y cuáles van a ser los pasos a dar.

Después de hablar con la Dirección, de la cual el contacto es constante en la evolución de los casos, intentamos hablar con las familias involucradas. Mira hace poco, hubo en caso en actividades extraescolares, que las gestionamos nosotras.

Al llegarnos el caso, hablamos con el monitor de la actividad extraescolar para saber bien y averiguar qué es lo que había pasado, hablamos con la madre que nos dio alerta de lo que estaba sucediendo y había presenciado una discriminación, y por último hablamos con la madre del chico que había molestado, este chico tiene un problema de actitud que tiene que vivir con él, en principio el entorno tiene que conocer el problema y adaptarse porque la situación es la que es.

Todo el mundo reaccionó bien, la madre ofreció quitar al chico de la extraescolar, pero hablando con la directora y con la madre del otro chico, se solucionó y todos siguen en la actividad extraescolar.

Resumiendo, sería intentar encontrar y averiguar toda la información posible, hablar con las partes implicadas, comunicárselo a Dirección y tomar decisiones. Es el centro educativo por eso quien tiene el poder de decidir, son los que tienen los recursos y los protocolos.

Los protocolos personalmente no los conocemos pero confiamos ciegamente en ellos, siempre hay una muy buena comunicación y colaboramos conjuntamente en todo lo que haga falta, teniendo en cuenta las opiniones de todas las partes.

## **FORMACIÓN COMO FORMA DE PREVENIR EL ACOSO**

Aquí en Bellvitge tenemos una profesora que trata mucho el tema de la coeducación. Tiene un blog y hace una tarea increíble, aunque ella se enfoca más en el tema feminista. Su dedicación es admirable y realmente hace un gran esfuerzo por promover la igualdad en el aula. Sin embargo, sigo pensando que la base de todo esto tiene que venir de casa. La escuela es muy importante, pero la educación debe cimentarse en la familia.

Me pregunto si las charlas y talleres que se organizan realmente ayudan a normalizar estos temas. Supongo que son necesarias para que la gente conozca realidades que tal vez no había considerado antes. Estas actividades son interesantes porque aportan nuevo

conocimiento sobre asuntos que sabemos que pueden convertirse en problemas serios, como la desigualdad de género y la discriminación.

Aún así, creo que el verdadero cambio debe comenzar en el hogar. La educación en valores como el respeto, la empatía y la igualdad debe ser un esfuerzo conjunto entre padres, madres y educadores. Si los niños y niñas aprenden a valorar la diversidad en casa, las charlas en la escuela pueden ser un refuerzo positivo. De lo contrario, se corre el riesgo de que los mensajes que reciben en el aula se contradigan con lo que ven y escuchan en sus entornos familiares.

Además, no se trata solo de hablar de estos temas; también hay que modelar el comportamiento que queremos ver en nuestros hijos. Si los padres y madres demuestran actitudes inclusivas y respetuosas en su vida cotidiana, los niños aprenderán a hacer lo mismo. Las charlas pueden ser un buen comienzo, pero si no hay un respaldo en casa, es difícil que el cambio se produzca de manera efectiva.

También me pregunto si estas iniciativas son lo suficientemente accesibles para todas las familias. Muchas veces, las barreras sociales y culturales pueden dificultar que algunos padres participen en estos espacios de formación. Es crucial que la escuela busque maneras de involucrar a todas las familias, asegurándose de que cada voz sea escuchada y que cada familia tenga la oportunidad de aprender sobre la importancia de la igualdad y el respeto desde una edad temprana.

En definitiva, creo que la combinación de esfuerzos en casa y en la escuela es la clave para crear una cultura de igualdad. Las charlas y la coeducación son pasos necesarios, pero es fundamental que también haya un diálogo continuo en el hogar para que los niños y las niñas crezcan con una comprensión profunda y respetuosa de la diversidad en todas sus formas.

## **MATERIALES ESCOLARES ADAPTADOS**

Como miembro del AMPA, tengo claro que los materiales escolares, como los libros de texto, se han quedado estancados en el pasado. A menudo, no incluyen referencias a la diversidad sexual, de género o familiar, lo que supone una gran carencia para las nuevas generaciones que necesitan crecer en entornos más inclusivos y representativos. Es frustrante ver cómo los materiales oficiales no reflejan las realidades de nuestro alumnado, pero reconozco que actividades como los talleres y charlas, como el que organizasteis sobre bullying homofóbico o el que se hará para madres y padres, son pasos importantes hacia el cambio.

Creo firmemente que estas iniciativas tienen un impacto real. Permiten que tanto el alumnado como las familias y el profesorado tomen conciencia de las diferentes formas de diversidad, aprendan a normalizarlas y a tratar temas complejos como el acoso homofóbico de manera abierta y honesta. Sin embargo, sé que estas acciones, aunque necesarias, no son suficientes. Es vital que el currículum se actualice y que los libros de texto reflejen la pluralidad de nuestra sociedad. Solo así lograremos que la diversidad no sea tratada como algo "extra" o puntual, sino como una parte esencial de la educación.

Para mí, es emocionante ver cómo estas actividades empiezan a generar cambios en las actitudes de la comunidad educativa, pero también sé que es nuestro deber, como familias

organizadas, seguir presionando para que los materiales oficiales evolucionen y representen adecuadamente a todas las personas. Si los niños y las niñas crecen viendo reflejadas sus realidades en los libros, se sentirán más aceptados, validados y respetados.

## **PAPEL DE LA ESCUELA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL AMPA EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN TEMÁTICAS LGTBI**

Desde el punto de vista del AMPA, la escuela juega un papel fundamental en la educación sobre temas relacionados con la diversidad sexual y de género. La implicación del AMPA en este ámbito puede ser decisiva para garantizar que estos contenidos sean parte de la formación integral del alumnado y para fomentar un ambiente escolar inclusivo. En este contexto, las familias organizadas en el AMPA pueden colaborar estrechamente con el centro escolar para construir una comunidad educativa que respete y valore la diversidad, combatiendo cualquier forma de discriminación.

Desde el AMPA se percibe la escuela como un espacio donde no solo se transmiten conocimientos, sino donde también se forman valores fundamentales. Es esencial trabajar para que los materiales didácticos y las actividades escolares reflejen realidades diversas, evitando perpetuar estereotipos de género o actitudes discriminatorias hacia personas LGTBI. Por eso, muchas veces las familias impulsan iniciativas como talleres para el profesorado y el alumnado, charlas de sensibilización y celebraciones de jornadas temáticas como el Día contra la LGTBIfobia. Estas acciones contribuyen a que la diversidad sea vista como un valor positivo y enriquecedor.

Asimismo, el AMPA considera que la escuela debe ser un entorno seguro para todo el alumnado. En este sentido, resulta prioritario colaborar en la implementación de protocolos eficaces contra el acoso escolar por orientación sexual o identidad de género. Desde esta perspectiva, las familias pueden promover espacios de diálogo donde se compartan experiencias y recursos que ayuden a entender y aceptar las distintas realidades. El acompañamiento mutuo entre familias también fortalece la red de apoyo dentro de la comunidad educativa.

Además, las familias a menudo buscan establecer alianzas con organizaciones especializadas en diversidad y derechos LGTBI, como entidades que puedan aportar formación y asesoramiento, enriqueciendo así las herramientas con las que cuenta el centro. A través de esta labor conjunta, el AMPA no solo refuerza el papel transformador de la escuela, sino que también contribuye a crear una sociedad más justa e igualitaria. Este trabajo en equipo entre escuela y familias asegura que el respeto a la diversidad y la igualdad formen parte integral del aprendizaje cotidiano.

## **NARRATIVA MARTA - LESBIANA, SÍ I QUÈ?**

### **Presentació**

Soc la Marta, tinc 17 anys i actualment estic cursant segon de batxillerat a l'Institut Bellvitge, on estudio des que vaig començar 1r d'ESO. Al llarg d'aquests anys, m'he esforçat molt en els estudis i sempre he estat molt compromesa amb la meva formació. M'apassionen les ciències i tinc molt clar que vull seguir una carrera en biomedicina, amb l'objectiu de contribuir al benestar de les persones.

A més dels meus interessos acadèmics, soc una persona molt oberta i orgullosa de la meva identitat. oc lesbiana i he trobat en el meu entorn escolar un espai de suport i acceptació que m'ha permès viure la meva sexualitat de manera lliure i sense prejudicis. Sempre he volgut ser fidel a mi mateixa, i això em fa sentir segura i feliç.

També em considero una persona empàtica i amb un fort sentit de la justícia. Participo activament en projectes i activitats de l'institut que promouen la diversitat i la igualtat, perquè crec fermament en la importància de crear un ambient més inclusiu per a tothom. Amb aquesta actitud positiva i col·laborativa, espero deixar una empremta significativa tant a l'institut com en el meu futur acadèmic i professional.

Tots som individus i persones, la orientació sexual i la identitat de gènere estan relacionades, són part de la sexualitat d'una persona. L'orientació sexual té a veure amb a qui estimes, independentment del teu gènere encara que sent conscient del gènere al qual pertanys i la identitat de gènere ha de veure amb com t'identifiques com a persona, és un aspecte cultural.

La gent es pensa que les persones tenen problemes amb la seva identitat de gènere són tots homosexuals i moltes vegades no és el cas. Hi ha confusió sobre aquests dos aspectes, en tinc una amiga que és vol convertir en una noia i li agraden les noies. És a dir ara, la societat el veu com un noi, per tant la seva orientació sexual seria l'heterosexualitat però si es fa el canvi a la identitat de gènere amb la qual s'identifica (la de noia) llavors per la societat serà vista com a homosexual.

### **Homofòbia i Bullying homofòbic**

La homofòbia és el fet de discriminar, és el et de pensar que una persona no veu bé tot el tema de la orientació sexual i la identitat de gènere, està relacionat amb el bullying homofòbic, perquè el bullying és portar-lo a terme, es la escenificació del odi cap a un altre diferent.

Em quedo sorpresa amb la quantitat de casos i d'incidències sobre homofòbia a la nostra societat, penso, com pot arribar a passar. En principi ens la donem de societat avançada en drets i tot això, però amb aquestes dades damunt la taula ens haurien de fer reflexionar si tot va bé, és innegable que hem avançat, això ningú t'ho discutirà, però aquestes dades, mare meva, són esgarrifores.

A l'Institut Bellvitge no tinc constància de cap cas de bullying homofòbic, encara que en el meu entorn proper he viscut casos. En un altre Institut sí que he conegut episodis desagradables. Eren dos noies més petites que jo, i expressaven el seu amor en els espais

públics de l'escola, fins aquí tot normal. Però hi havia un professor que si la parella eren de dos heterossexuals no passava res, era normal, però el fet de que siguin dos noies i veure que es donaven un simple petó, es parava al mig i les castigava o reprovava la seva acció, fins i tot va arribar a expulsar-les.

Ho vaig trobar bastant fort, em vaig quedar flipant. El rumor es va estendre a tot l'Institut, la mare d'una de les noies no sabia res, ni la noia volia que s'assabentés, es pensava que ho portaria molt malament.

Doncs, en una reunió per donar feedback del rendiment acadèmic, el psicòleg (que també era el tutor) va deixar caure que el baix rendiment de la noia era degut a la relació que tenia amb l'altra noia. Jo penso si una persona va al psicòleg és perquè té un problema, ha de guardar l'anonimat, i aquesta noia també pensava així. Durant la reunió la noia estava esperant fora, la mare al acabar la reunió, va sortir i va agafar a la parella pel coll i la va "empotrar" contra la paret, aquesta història està explicada en un blog amb els detalls de com va succeir. Ara la noia s'està canviant de sexe i té un blog, un canal de Youtube.

### **La meva experiència personal**

En el meu entorn, per part de família, al principi no em miraven igual, no de manera despectiva però com si no et conegués. Jo pensava si se'm nota. El que m'ha passat és entrar en algun lloc o al conèixer a gent, sempre surten els temes sexuals o parlant sempre dic que tinc parella, si ho visibilitzo (dient el nom de noia de la parella), llavors la reacció més comuna és: què dius! Si no tens pinta de lesbiana.

En l'ESO ha de costar més perquè és just quan la gent comença a adonar-se del que li agrada o no li agrada. Tu penses més pel què diran, per si et quedes sol o sola, no saps si ets l'única al fet que li està passant, en Batxillerat no tant, és més visible perquè la gent ja ho té més clar, acceptat i veus que no ets l'única que passa per tot això, després no passa res, però al principi, entre que ens saps què passa, sensació de solitud, et descobreixes, pot passar temps, i a l'escola, almenys en el meu cas, no em van explicar res. Una després coneix, surt, es diverteix, i ja veu que no està sola, però fins llavors, es pot passar malament.

Recordo que al principi dels dubtes estava amb un noi i no tot anava bé, pensava soc jove, potser el noi no m'agrada tant i demés coses, en realitat tampoc pensava que era lesbiana. Una amiga em va explicar que era bisexual i vaig començar a donar-li voltes al tema de la bisexualitat, no del lesbianisme. Vaig arribar a pensar que no era normal per a la societat. Els heterossexuals no tenen aquest problema, és clar que una persona pot tenir diversos problemes però en el camp de la sexualitat no es plantejessin mai si no és normal, i clar a l'escola tens por de dir-ho, calles per temor, perquè tens els dubtes de ser acceptada. El mostrar-te, a mi no m'ha passat, però conec persones que sí, pot portar al fet que a l'escola es puguin ficar amb tu.

El tema el vaig deixar aparcat fins que vaig conèixer a l'actual millor amiga meua i me'n vaig enamorar d'ella. Vaig passar por, a que e em deixés de parlar, a que s'escampessin els rumors i no tenia els pebrots de dir-li res, fins que no podia més i enmig de una festa s'ho vaig dir. La seva resposta va ser dir-me un: ja ho sé, suposo que es notava molt en la quotidianitat.

En aquell moment tampoc havia acceptat que era lesbiana però sabia que estava enamorada d'ella, no volia posar-me l'etiqueta de lesbiana, no tenia la necessitat de fer-ho, per a la resta del món més igual. Ella em va dir encara no, m'ho vaig prendre ni com un sí ni com un no, però vaig distanciar-me, ho feia inconscientment, fins i tot m'enfadava per tonteries, pensant potser si m'enfado deixo d'estimar-la. Ella s'apropava a mi i em va deixar molt clar que m'estimava i que no em deixaria de banda per aquest motiu i que em faria suport pel que necessités.

Ho passes malament, tens aquell neguit, plorava per les nits fins i tot, no perquè m'agradessin les noies sinó perquè era la meva millor amiga i pensava no pot ser, que t'agradi qualsevol persona però ella no. Finalment vaig assumir que m'agradaven les noies i vaig començar a sortir amb altres noies, i tot va anar a millor, la relació amb la meva amiga també.

En aquell temps, l'únic que ho sabia era ella i el meu amic gai, suposo que el fet de que fos gai em transmetia molta confiança per parlar d'aquestes coses. Una vegada assumit de que m'agradaven les noies que no vol dir que no m'agradin els nois, els hi vaig explicar a dues amigues meves en una festa de cap d'any.

Una d'elles es va posar a saltar d'alegria com si la notícia hagués estat que estic embarassada i l'altra no em va parlar en una setmana, crec que es va plantejar el perquè que li passava, perquè després vaig tenir "un lio" amb aquesta noia.

En el meu entorn, la majoria de casos d'homosexuals, han viscut el mateix procés, i es donen compte de la seva sexualitat perquè s'han enamorat de la seva millor amiga, sobretot les noies.

Si m'he d'identificar ho faria com a lesbiana. Per tenir una relació sempre prefereixo que sigui noia, en canvi en una nit de "Festa loca", també prefereixo una noia però m'és igual. De fet he estat amb nois i no els descarto però estic molt més còmode amb una noia. Quan em pregunten: però perquè amb una noia? Sempre intento que facin una reflexió, amb qui s'entenen millor, qui els escolta millor... sempre acaben contestant que les noies, i els pregunto llavors ¿tu que ets?

Depèn de la persona també, jo oc una persona més passiva, m'agrada que les meves parelles tinguin més caràcter i això que en tinc. Els estereotips i la imatge de que les lesbianes semblen unes camioneres, Bueno, sí o no, i ha d'altres que són de molt femenines.

Amb el meu entorn he parlat d'aquests temes, tinc el meu grup de "bollis" on es reunim potser una vegada al mes per parlar dels nostres amors lèsbics, tinc el meu grupet de nois que tots són heterosexuals menys el "cabecilla" de grup que és gai i després un altre grup de noies on també esta la meva noia i hi ha una bisexual. Per tant no és que seleccioni amb qui surto per motius d'orientació sexual, tot i que compartir-la o no fa que alguns moments siguin diferents.

Per exemple, amb el grup de lesbianes saps del que estàs parlant, t'entenen perquè també ho han experimentat. Amb els nois heterosexuals i fins i tot gais en tenen curiositat més que una altra cosa de saber com es una relació lèsbica i a mi no em fa res parlar sobre això. Però

amb el meu grup d'amigues em costa més, i m'ho reprenen, jo en puc opinar de les seves relacions perquè he estat amb tios però elles no els interessarà el que expliqui.

El que no coneguin el món lèsbic, sumat a que la meva parella també és del grup i que prefereixo parlar d'ella quan no està present per parlar més lliurement i no reprimir-me si vull dir alguna cosa, i el saber que també en tenen contacte amb ella perquè també són les seves amigues, em reprimeixo una mica.

### **Procés de sortir de l'armari**

Recordo que un dia, quan estava a quart d'ESO, vaig sentir que havia arribat el moment de ser honesta amb mi mateixa i amb els altres. Feia temps que sabia que era lesbiana, però no havia trobat la manera de dir-ho. La por al rebuig o a no ser entesa em frenava, però cada cop se'm feia més difícil mantenir aquest secret. Necessitava alliberar-me d'aquesta càrrega.

Vaig decidir parlar primer amb la meva millor amiga, la Laia. Aquella tarda, la vaig convidar a casa, i després de fer els deures, ens vam asseure al sofà, com fèiem sempre. Em notava nerviosa, amb el cor bategant fort, però sabia que la Laia era la persona indicada per començar. *"Necessito explicar-te una cosa important"*, vaig començar, notant com la meua veu tremolava lleugerament. La Laia va deixar el mòbil a un costat i em va mirar fixament, esperant que continués.

*"Fa temps que ho porto dins, i vull que ho sàpigues. Soc lesbiana."* Les paraules van sortir a poc a poc, gairebé en un murmur, però en aquell moment vaig sentir una barreja d'alleujament i por. La Laia em va somriure de seguida, un somriure sincer i càlid. *"Marta, no importa a qui estimis. Tu sempre seràs la meua millor amiga. Gràcies per confiar en mi."*

En aquell moment, em vaig adonar que havia estat creant unes barreres mentals que no eren necessàries. L'amistat de la Laia no havia canviat, i em vaig sentir més lliure i més jo mateixa que mai. Amb el seu suport, vaig començar a parlar amb la meua família i, a poc a poc, amb altres amics. No va ser fàcil en tots els casos, però vaig anar aprenent a acceptar qui sóc i a ser fidel a mi mateixa. Després vaig adonar-me que estava enamorada de la Laia. Sortir de l'armari va ser un procés que em va ensenyar molt sobre la importància de la sinceritat i del suport dels altres. Avui, miro enrere i em sento orgullosa d'aquella decisió, perquè em va permetre viure la meua vida amb autenticitat i sense por.

### **Identitat i etiquetes**

Hi ha persones que li agraden etiquetar i altres que no tant, la etiqueta per mi més important és la de la persona.

No estic gens d'acord en la manera en que tots utilitzem les etiquetes, perquè qui sap si un dia una persona homosexual coneix a un altra i pel que sigui s'enamora o simplement hi ha un intercanvi sexual, doncs això va en contra de la seva etiqueta i pot comportar frustracions, incomprendiments, dubtes sobre la seva sexualitat.

Limiten, per exemple, si em defineixo com a lesbiana és que 100% m'agraden les dones i això et limita, i tu que saps el que pot passar a la vida o en una nit de festa sense posar-nos

tant transcendents. La meua parella és defineix com bisexual i sempre diu que estima a les persones, de fet jo sóc la primera noia amb la que està, sempre havia estat amb nois.

I els estereotips existeixen, moltes lesbianes pensen que no podrien sortir amb bisexuals, perquè i si canvia d'opinió i se'n va amb un altre, això de *"ni carne ni pescado"*, però penso i si et passa a tu i te'n vas amb una altra noia, pot passar indistintament de les preferències sexuals i de les categories que ens defineixen. I les etiquetes tenen efectes, la heterosexualitat és la normalitat, tot lo altre no ho és tant.

Quan una persona s'està descobrint doncs, és dur, jo vaig arribar a pensar que no era normal per a la societat. Els heterosexuals no tenen aquest problema, està clar que una persona pot tenir diversos problemes però en el camp de la sexualitat no es plantejarà mai si no és normal.

Em preguntava molt i m'imaginava si el món fos al revés, si fossin els heterosexuals els que pel fet de ser-ho ho passessin malament i poguessin ser discriminats.

Moltes vegades és tema de consciència, i si reflexionessin sobre això, i si pensessin que per tenir afecte cap a persones del sexe contrari estigués penalitzat? Estic segura que molta gent canviaria d'opinió i veuria que és una autèntica barbaritat fer bullying a una persona que l'únic que fa és sentir atracció d'una altra manera.

Ara m'estic llegint un llibre que va de una noia que s'enamora d'una altra en el metro. Quan es sap, tota la universitat comença a mirar-la, d'una manera estranya. Potser no és que et mirin ni bé ni malament, és el fet de sentir-te observada. El fet d'arribar a saber de que em miraran, de que parlaran i seré el centre d'atenció per ser homosexual. I això passa perquè és novetat, és notícia, escapa de la normalitat, llavors la gent presta més atenció, però lo fort és que tu mateixa penses que serà així, quan no hauria de ser-ho.

### **Institut Bellvitge i Bullying Homofòbic**

A Bellvitge és una escola antibullying, la veritat és que no et tracten ni millor ni pitjor, sinó per igual, que és el que hauria de passar en totes les escoles, no focalitzar-se en la orientació sexual o la identitat de gènere de les persones.

Vaig conèixer a una noia que era de l'Institut Bellvitge i la meua millor amiga també anava allà, i jo mai he tingut por de mostrar el meu afecte, si he d'anar agafada de la mà o donar-me petons ho faig, al Joan XXIII no em veia cap futur i vaig repetir segon de batxillerat, aquesta vegada a l'Institut Bellvitge. Pensava, mare meua ara tot el professorat sabrà que soc lesbiana, però tots van ser molt "majos" i de moment cap problema.

Un professor s'ha de preocupar pel seu alumnat, al Joan XIII només t'ajudaven per tema notes, res més, no els hi importava cap altre aspecte. En canvi a Bellvitge, et fan entendre si necessites un espai per parlar qualsevol preocupació que un pugui tenir i la orientació sexual pot ser una preocupació per a moltes persones. Òbviament, si tu no ho dius, ells no ho sabran mai però pel menys hi ha aquesta sensació de que pots comptar amb el professorat en la seva gran majoria.



Fa poc em va impactar moltíssim el cas del noi que es va suïcidar per bullying homofòbic, vaig reaccionar amb ràbia i preocupació i vaig pensar en la meva amiga, que s'ha canviat de sexe, no vull ni imaginar-me si ell hagués arribat al punt de pensar que no vol viure perquè la societat posa aquests obstacles. Aquell suïcidi va ser un acte de violència per part de la societat cap al noi.

El que està clar és que si tenim persones homofòbiques i es troben a homosexuals, genera el problema. Es com la religió, jo per no creure no he de ficar-me amb una persona que si que té aquestes creences. Les persones homòfobes ho són per algo i si no ho diuen és impossible controlar-los.

Estem convivint diferents tipus de generació, això ho he parlat amb ma mare, però clar en aquests temes hem evolucionat i canviat però després penso que els més joves són molt més tolerants i oberts en tots els aspectes. Això ho he notat amb els professors, per exemple, els mes joves es volen obrir tu, els hi interesses però amb els més grans no els hi interesses tant, si demanen ajuda t'ho oferiran però aniran més enllà.

En cas de que em trobés un cas de bullying homofòbic, aniria primer a un professor el que hagués estat més confiança, jo quan vaig fer aquest canvi vaig anar a la meva tutora, era la més jove i de les excepcions en aquell Institut. Que a més em feia gràcia perquè molts a segon batxillerat érem LGTBI, i des de la primària, et preguntes com pot ser (entre riures). Molts d'aquells pares per això no ho portaven del tot bé, acceptaven, una acceptació superficial, és un vale però no em contis la teva vida.

A nivell personal, al principi em va passar, era mutu, no volia parlar amb ma mare però la meva mare tampoc va reaccionar com m'esperava, no perquè l'agradés sinó perquè es preocupava per mi, i crec que molts dels casos en els pares té a veure amb aquesta preocupació, de que potser tenim algun tipus de problema per ser LGTBI. Em va sorprendre la seva reacció perquè la seva germana es lesbiana i el seu germà gai, però clar jo sóc la seva filla i la preocupació estava.

Sempre penso que més dona amb qui estiguis, lo important és la felicitat i me la pela el que pensin els demés si jo estic feliç.

### **El gènere i la seva expressió: un factor distintiu a tenir en compte**

En el bullying homofòbic hi ha diferències depenent del gènere. Entre homes la homofòbia és nota molt més, entre dones no, som més lliberals, a més penso que la meitat de dones són bisexuals.

Quan un home homofòbic veu a dos ties juntes pot no agradar-li, o donar-li igual, fins i tot excitar-lo, en una noia això no passarà. Però podem entrar després amb els subgrups, per exemple, en les lesbianes, n'hi han que tendeixen més a aspectes visuals (i no com a persones) a semblar-se a homes i altres que es semblen.

Per part de un homòfob i alhora de fer bullying anirà cap a noies que és semblen nois, i no ho farà amb les noies que semblen noies i són femenines, tot i sabent que surten amb noies, no hi ha discriminació perquè els hi provoca excitació.

En canvi, el bullying dirigit cap a nois, té molts més riscos el que sembla afeminat, perquè es sembla a una noia que el que no ho sembla, però aquest quan ho digui o expressi també es ficaran amb ells, perquè la homosexualitat té a veure amb ser menys homes, segons els homofòbics.

Els nois actuaran així i les noies no tant, tendim a ser un recolzament, ens fem millors amigues dels gais. Les noies agafem més confiança entre nosaltres, ens expliquem els nostres secrets i amb un gai, el considerem com una noia més, de fet, hi ha gais que els hi agrada que els considerem com una noia. I no estic dient que una noia no pugui tenir confiança amb un noi heterosexual, és clar que sí, però la majoria de vegades la confiança serà major amb altres noies i amb els gais.

### **Educació i coneixement com a eina protectora**

L'educació em sembla primordial, tant a l'escola com a casa. Un s'ha de formar i ser "persona" amb unes bases de respecte, tolerància i estima, si això no passa, potser hi ha risc en que la homofòbia aparegui, i és llavors quan s'ha de fer l'esforç educatiu, però clar costa més perquè aquella persona ja està educada en part per un "odi" cap a les persones homosexuals.

El recolzament de la família també fa molt, i tenir casos a la família, el viure de prop les diferents realitats sexuals. El meu avi era de valors tradicionals, estricte, quan es va assabentar que el meu tiet era gai el va fote fora de casa, ma mare va viure tot això i ella era molt més oberta, però viure això està relacionat amb la preocupació que et deia abans. Recordo un dia anava pel carrer i amb un to de preocupació em va dir que m'havia d'explicar una cosa, i era que la meva tieta estava sortint amb una noia!

Jo en aquell moment ja estava en procés de pensar en sortir de l'armari, jo internament ja ho sabia i allò em va ajudar, em vaig alegrar molt per la meva tieta. Facilita molt quan ho vius de prop, perquè i tens coneixement i convivència, no és el mateix viure-ho amb distància o simplement no tenir coneixement que tenint persones properes al teu costat.

També crec per exemple, en el cas de ma mare, que no és el mateix que li passi a la teva germana que a la teva filla, perquè una té la seva vida muntada, treball i estable i l'altra encara ho ha de fer quasi tot, i és més la preocupació que pel fet de ser lesbiana tingui problemes futurs, en que no m'agafin per treballar o qualsevol altra cosa.

A mi si en un treball no em volen per ser lesbiana, doncs no agafaré el treball, perquè encara que no ho digui obertament, jo no m'amago i si la meua parella ha de venir a buscar-me al treball, doncs vindrà. No podria treballar amb gent que sigui homòfoba, i aquest cas seria molt directe.

Per altra part, les associacions LGTBI fan una tasca molt bona, difusió de coneixement en diferents aspectes, tant a nivell personal, com familiar i social. Fan una tasca per apropar el món LGTBI als àmbits de la vida social. Són necessàries si volem combatre l'homofòbia, que moltes vegades està lligada al desconeixement absolut de la nostra realitat.

### **Paper de l'escola en temàtiques LGTBI**

A l'escola, es fan les típiques xerrades però no hi ha suficient amb això, s'han d'involucrar més en aquests aspectes. A l'Institut Bellvitge crec que no es tracta els temes d'homofòbia o bullying homofòbic o sobre diversitat sexual, a batxillerat segur que no, i si es tracta és una mica per sobre, sense aprofundir. Encara tenim la lògica que la sexualitat és protecció per a les malalties de transmissió sexual, que em sembla perfecte que ens donin informació sobre això, però igualment aquestes xerrades estan majoritàriament enfocades per a persones heterosexuales, no per homosexuals, ni es menciona l'homosexualitat en les xerrades, per tant, és la idea de sexe segur per a persones només heterosexuales?

Aquestes xerrades a més, a l'Institut les fan a la ESO, i penso que al Batxillerat és una etapa crucial i que aquestes xerrades es vendrien molt bé, sexualment moltes persones comencem a practicar de manera regular en aquesta etapa de nostres vides. Les xerrades, s'haurien de fer bé, a l'Institut no he viscut cap, però al Joan XXIII em recordo que la mirada era totalment falocèntrica i des de un punt de vista masculí, a mi no em va servir per a res.

S'hauria de reforçar moltíssim, i també tractar el tema de l'ètica i de la moral cap a les persones.

### **Material escolar i referents LGBTI**

El material didàctic en l'Institut Bellvitge en la seva majoria no fan referència a la diversitat sexual i familiar. Crec que a literatura tracten algun autor homosexual

Que hagi referències a personatges històrics o literaris homosexuals em genera un debat, per suposat que puc pensar que ha de ser positiu pel simple fet de tractar el tema de la diversitat sexual en les matèries i fer reflexionar a la gent sobre la existència de les diferents realitats i de lo difícil que segur que era ser homosexual depenent quines èpoques. Però després penso, no s'haurien de focalitzar en la orientació sexual d'una persona, el que ens interessa aprendre és el que va fer aquella persona, sigui en la matèria que sigui i no amb qui s'anava el lliit. Per això sempre m'acabo decantant que una petita menció a la seva sexualitat ajuda a la visibilitat i reflexió sobre aquestes qüestions.

Durant un temps, he tingut un debat intern sobre la necessitat que els materials escolars, com els llibres de text, incloguin personatges o referències a la diversitat sexual i a les persones LGBTI. Entenc perfectament la importància de visibilitzar aquestes realitats. Jo mateixa he passat per moments de confusió i solitud en la meva experiència com a lesbiana, i sé que veure'm reflectida en els materials que utilitzem a l'escola podria haver-me ajudat molt a sentir-me menys sola i més normalitzada. És essencial que tothom pugui veure's reflectit en el que estudiem, perquè això ajuda a construir una societat més inclusiva i empàtica.

Però ahora, em trobo amb un altre pensament que em genera certa tensió. Em pregunto: per què hem de parlar de les orientacions sexuals o identitats de gènere LGBTI quan ningú mai parla explícitament de la seva heterosexualitat? És com si necessitéssim justificar la nostra existència, mentre que els heterosexuales mai ho han de fer. Hi ha moments en què desitjo que la meva orientació no sigui vista com una característica que em defineix per sobre d'altres aspectes de la meva persona, com si només fos "la lesbiana" en lloc de la Marta, amb totes les meves passions i interessos.

Aquest dilema em fa pensar molt. Per una banda, sé que la visibilitat és fonamental per al canvi social i per educar a tothom en el respecte a la diversitat. Però per l'altra, vull que la meua orientació sexual no sigui una cosa que em separi o em faci diferent als altres. Vull que sigui simplement una part de mi, igual que ho són la meua afició per la biomedicina o el meu amor per la música.

Després de reflexionar-hi molt, crec que la clau està en l'equilibri. És important que els llibres i els materials escolars reflecteixin la diversitat en totes les seves formes, incloent-hi les orientacions sexuals i identitats de gènere LGTBI. Però també crec que hauríem de treballar per normalitzar totes les orientacions i identitats, de manera que no calgui destacar-les com una cosa "especial" o diferent. L'objectiu hauria de ser arribar a un punt en què ser LGTBI sigui tan natural i habitual com ser heterosexual, on no calgui fer-ne bandera però tampoc amagar-ho.

Al final, el que vull és viure en un món on tothom pugui ser qui és sense haver de donar explicacions, i crec que l'educació és una de les eines més poderoses per aconseguir-ho.

### **La importància del llenguatge**

És normal trobar llenguatge per referir-se a persones homosexuals en els espais del l'Institut, però no van amb la intenció de fer mal. Que una lesbiana es dirigeixi a una altra dient bollera tampoc ho veig malament.

Són paraules que ja estan instal·lades a la societat, arraigades entre nosaltres, és a dir, la intenció per mi és important, si hi ha un clima de confiança i la persona sap que a mi no em molesta llavors no passa res, ara bé, quan amb la persona no hi tens confiança, no la coneixes o directament va a utilitzar aquest llenguatge per fer-te mal, has de reaccionar.

Potser sí que són una base i faciliten després un atac de bullying homofòbic, són agressions verbals dirigides a persones que tenen un comportament sexual diferent. Vulguis que no, és una manera de caricaturitzar a la persona i moltes vegades fa més mal que una agressió física, perquè van dirigides al que tu ets.

Penso en les persones que encara no ho tenen clar, aquí sí que els insults fan mal, perquè dirigir-te a una persona en aquests termes, quan potser ells ni ho saben del que significa o que transmet la sensació de que es dolent, arriba a fer que la persona s'ho plantegi i pateixi. Per exemple, si no sé que sóc gai i m'ho diuen, és perquè l'altra persona es pensa que ho és i ho està utilitzant per ficar-se amb mi.

### **Assetjament? Intervenció hauria de ser immediata**

El primer que faria es conèixer el cas, buscar tota la informació possible i després l'actuació ha de ser immediata, no faria com algun professorat a veure com evoluciona el cas i demés, no, mai, són casos d'extrema urgència. Em poso dràstica però qui sap si el noi que està patint de un dia per l'altra canvia d'opinió i no valora tant la vida com la podia valorar abans.

Està clar que aniria a parlar amb la persona que pateix si la persona vol, en cas que accepti parlar, el més important és el recolzament i el suport, i treballar per fer-li veure que el que esta

sentint no és dolent, escoltar i després intentar treure informació per poder valorar i actuar. Mai permetria a cap persona que hi hagués més bullying, si fa falta ficar-se davant de la persona agressora e intimidar una mica.

Després aniria a parlar amb direcció i tractar-lo des de d'alt, perquè això de primer el tutor, després el coordinador pedagògic, després no sé qui, estem perdent temps valuós per tractar el tema. Una vegada en la reunió amb la directora s'hauria de debatre les mesures, i obvi que veuria bé que pogués donar la meva opinió sobre el que cal fer.

La persona agressora hauria de ser sancionada, una expulsió temporal o algun tipus de sanció, perquè estem parlant de una discriminació en tota regla. El que passa en una escola és que la persona agressora no tindrà ni 18 anys, el problema ve de casa, i més coneixent l'Institut Bellvitge, el problema no és del sistema educatiu de l'Institut, aquesta persona haurà crescut en un ambient homòfob i veuran que és normal actuar d'aquesta manera davant les persones LGTBI.

El dilema està en que faci el que faci l'escola, els seus pares no canviaran d'opinió, ja tenen la seves bases posades i és difícil. Penso que si aquesta persona té aquesta mentalitat que l'apliqui en escoles on tenen aquesta mentalitat, però aquí no, perquè no segueixen els fonaments de l'escola, el problema és que això no es pot fer, per tant, el sancionaria i parlaria amb els familiar per veure què pensen d'aquestes situacions i dels comportaments dels seus fills.

Ara bé, crec que l'Institut Bellvitge està força preparat per a actuar en casos d'homofòbia i de bullying homofòbic, hi ha el servei de mediació, on s'involucren els alumnes per resoldre les diferents problemàtiques que sorgeixen. Molta gent no dirà que ha patit discriminació per ser LGTBI segurament per por a conseqüències en la seva vida personal, per perdre amistats o com s'ho prendrà la família.

## **NARRATIVA GLÒRIA – ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA PER A TOTES LES DIVERSITATS SEXUALS**

### **PRESENTACIÓ**

Soc la Glòria, orientadora psicopedagògica a l'Institut La Ferreria de Montcada i Reixac. Des del meu rol, em dedico a assessorar i orientar els alumnes en els àmbits acadèmic, emocional i personal, treballant amb ells per superar obstacles i potenciar les seves capacitats. A més, col·laboro estretament amb les famílies i el professorat per garantir que tots els estudiants trobin el suport necessari per al seu desenvolupament integral.

Actualment, estic embarassada i, en uns dos mesos, deixaré la feina temporalment per començar la meva baixa maternal. Tot i això, fins aleshores continuaré compromesa amb la meva tasca de donar suport a l'alumnat i a l'equip docent.

Des de ben jove vaig tenir clar que volia dedicar-me a l'educació i a l'acompanyament dels joves en el seu procés de creixement personal. Després de llicenciar-me en Psicopedagogia, vaig començar treballant en diversos centres educatius, sempre amb la idea de poder ajudar els estudiants a trobar el seu camí acadèmic i emocional.

Fa uns cinc anys, vaig tenir l'oportunitat d'entrar a l'Institut La Ferreria de Montcada i Reixac. Recordo perfectament quan vaig arribar, estava il·lusionada i nerviosa alhora, perquè sabia que seria un repte important. Amb el temps, vaig anar guanyant experiència i confiança, i avui dia em sento molt connectada amb l'alumnat i amb l'equip docent. La meva vocació d'ajudar i orientar els joves s'ha anat reforçant amb cada cas que he tractat i amb cada èxit compartit. Ara, amb l'embaràs, estic a punt de fer una pausa, però tindrè moltes ganes de tornar i continuar formant part d'aquest projecte educatiu que m'apassiona tant.

### **INSTITUT LA FERRERIA I EL PROJECTE CARTOGRAFIA DE LA DIVERSITAT**

L'ambient en l'Institut de la Ferreria en línies generals és bo. Si parlo del professorat, crec que hi ha unió, bastant empàtics i hi ha una bona relació. Si parlem de l'alumnat, és important destacar que l'Institut de la Ferreria funciona pel que denominem flexibles. Són grups que es classifiquen depenent de les dificultats que tinguin els alumnes en determinades matèries. Hi ha el grup flexible 1 que es comporten millor i en tenen més coneixement, llavors és més fàcil, en canvi, els que tenim els flexibles més baixos doncs anem més apurats.

De tota manera, la convivència entre l'alumnat, la qualificaria com a bona. En temes de diversitat, ara per ara, bastant bé, els nens que són de fora estan ben integrats.

L'Institut de la Ferreria es presenta com un espai educatiu amb un ambient generalment positiu. La unió entre el professorat és palpable, els mestres compartim una relació de col·laboració i suport que fomenta un entorn d'aprenentatge saludable. Aquest clima de treball en equip no només beneficia els docents, sinó que també es tradueix en una experiència educativa més rica per a l'alumnat. La empatia dels professors és un dels factors que contribueix a aquesta bona relació, són accessibles i estan disposats a escoltar tant les inquietuds dels alumnes com les dels seus familiars.

En relació amb l'alumnat, l'Institut de la Ferreria utilitza un model conegut com a "grups flexibles". Aquest sistema permet classificar els alumnes en grups segons les seves capacitats, necessitats i comportament, amb l'objectiu d'optimitzar l'aprenentatge. Hi ha diversos grups flexibles, incloent el grup flexible 1, que està format per estudiants que mostren un comportament exemplar i un coneixement superior. D'altra banda, els grups flexibles més baixos solen experimentar més dificultats tant acadèmiques com en la seva conducta, la qual cosa pot provocar una sensació d'angoixa entre els seus membres.

Per exemple, un alumne del grup flexible 1 pot tenir una dinàmica d'estudi més tranquil·la i efectiva, mentre que un alumne d'un grup inferior podria sentir-se desbordat davant de les exigències acadèmiques. Aquesta diferència pot fer que els alumnes de grups més baixos es trobin "més apurats", és a dir, que lluiten constantment per mantenir-se al dia amb els continguts. Això pot provocar frustració, i és important que els professors s'adaptin a les necessitats de cada grup per garantir una experiència educativa equitativa.

Malgrat les variacions en les dinàmiques dels grups, la convivència entre l'alumnat es valora com a bona. Els alumnes que provenen de contextos diversos, incloent aquells que són nous, s'integren de manera satisfactòria. La diversitat cultural, d'orientació sexual i de gènere és reconeguda i, en general, respectada. No obstant això, la presència de certs comportaments discriminatoris com l'assetjament escolar per LGTBI-fòbia és una realitat que cal abordar, i que sovint té arrels en l'educació i valors que provenen del nucli familiar.

El projecte "Cartografia de la Diversitat" representa una iniciativa innovadora i necessària en el context educatiu actual. La diversitat sexual i de gènere és un tema que, malauradament, encara no s'aborda amb la profunditat i la seriositat que mereix en molts centres escolars. A través d'aquest projecte, podem visibilitzar les experiències de l'alumnat LGTBI i treballar per eradicar l'assetjament escolar LGTBIfòbic que encara persisteix en els nostres instituts.

Considero que és una oportunitat per a crear un espai de diàleg i reflexió sobre les realitats que viuen els nostres alumnes LGTBI. És fonamental que tots els estudiants se sentin acceptats i respectats a l'escola, independentment de la seva orientació sexual o identitat de gènere.

L'escola ha de ser un espai segur i inclusiu per a tots. Hem de treballar per crear una cultura de respecte i acceptació. Això implica formar al professorat sobre temàtiques LGTBI, així com implementar polítiques contra l'assetjament que siguin clares i efectives. A més, és essencial que els alumnes sàpiguin que poden acudir a mi o a altres professionals quan necessitin suport.

Espero que, a mesura que avancem, la diversitat sigui cada vegada més acceptada i celebrada a l'escola. Els projectes com "Cartografia de la Diversitat" són un gran pas en aquesta direcció. Necessitem generar espais on els alumnes puguin expressar-se lliurement i on les seves veus siguin escoltades. Estic convençuda que, amb esforços col·lectius i amb l'impuls d'iniciatives com aquesta, podem construir unes escoles més segures per a tothom.

## **L'ASSETJAMENT ESCOLAR PER LGTBI-FÒBIA**

Quan parlem de conductes discriminatòries com l'homofòbia, moltes vegades estan arrelades en emocions com la por, la inseguretat o fins i tot la frustració. Per això, treballar en la capacitat d'identificar, comprendre i regular aquestes emocions és essencial per a promoure canvis reals. No és només una qüestió d'impartir coneixements sobre diversitat, sinó d'ajudar les persones a connectar emocionalment amb aquestes realitats. En fomentar l'empatia i ensenyar a manejar els conflictes emocionals de manera constructiva, creem un entorn més receptiu al respecte i la inclusió.

L'assetjament escolar per l'LGTBI-fòbia, crec que està relacionat amb l'educació que prové des de casa, potser són contextos familiars on hi ha presència del sexisme. A l'Institut, hi ha presència de llenguatge homofòbic, insults com "maricón", insults que estan en la quotidianitat del centre, i en la manera de relacionar-se de l'alumnat. És veritat que s'intenta incidir cada cop més en aquest tipus de llenguatge, però aquest continua present en l'espai educatiu. Aquesta manera de parlar condiona i no ajuda a la convivència en diversitat en els espais educatius. Imagina't que un alumne té dubtes o s'està descobrint en aquesta faceta, aquest llenguatge el pot percebre com un insult i pot ser més complicat.

Per mi, l'assetjament escolar és una mica de tot, hi ha de diferents tipus, de fet, quan una persona és diferent ja pot propiciar que la pugin tractar de manera diferent. L'assetjament escolar LGTBIfòbic és una realitat que afecta greument la salut emocional i psicològica dels joves. Hem de crear conscienciació sobre aquest tipus d'assetjament perquè sovint es minimitza o s'ignora. Les conseqüències poden ser devastadores, com baixos rendiments acadèmics, ansietat, depressió i, en casos extrems, suïcidi. Parlar-ne és el primer pas per prevenir-ho i per empoderar els alumnes perquè puguin defensar-se i buscar ajuda.

El viure situacions de discriminació per la teva orientació sexual, identitat de gènere i/o expressió de gènere pot comportar conseqüències, per mi les més importants són les emocionals i les dificultats que poden tenir després per construir relacions satisfactòries, em refereixo a tot tipus de relacions dins de la convivència en el centre educatiu i per suposat, fora de l'espai educatiu.

Poden haver diversos factors que influencien en una possible situació d'assetjament, depèn molt de les zones on visquis, de la família que tinguis i dels amics que tinguis, hi ha zones que estan més treballades, famílies més formades, escoles i Instituts on es donen xerrades i més formació, això, facilita el poder manejar situacions d'assetjament de millor manera. En canvi, hi ha d'altres zones que realment que falta aquesta educació.

Les persones que exerceixen la discriminació, ja sigui insults, excloure, deixar de costat, amenaces, o fins i tot arribar a l'agressió física, és perquè ho han après, són hàbits apresos i davant de determinades situacions, repeteixen aquests models basats en la discriminació. Aquests models, insisteixo, els ha viscut a casa i en l'entorn més proper i el que fas es traslladar aquests models on et penses que estàs legitimat per poder ficar-te amb alguna persona per la seva manera de ser o expressar-se en el món. Un altre element que influeix en que pugui haver situacions de LGTBI-fòbia és la cultura que està lligat amb els models de convivència que aprenen en la xarxa familiar, està clar que, algunes cultures faciliten la tolerància i d'altres dificulten el tractament en la diversitat afectiva sexual i de gènere.

És important el tema del coneixement, m'explico, personalment no m'he trobat molts casos, però potser hi ha més tolerància cap a les persones gais i lesbianes, s'ha vist més, s'ha



acceptat més i per tant està més acceptat però si parlem de la realitat transgènere doncs encara és més complicat perquè al ser un col·lectiu minoritari, no hi ha tanta informació ni formació, i això pot arribar a dificultar l'abordament per part dels diferents agents que conformen la comunitat educativa perquè no hi ha formació suficient.

L'assetjament escolar LGBTIfòbic és un fenomen complex que es veu influït per una sèrie de factors interconnectats, que poden fer que alguns entorns siguin més propensos a aquestes dinàmiques que d'altres. Un dels elements més determinants és l'entorn geogràfic. Les zones amb una major sensibilització i formació en matèria de diversitat sexual i de gènere, com aquelles que ofereixen xerrades i programes educatius, tendeixen a gestionar millor les situacions d'assetjament. En canvi, en àrees on manca aquesta educació, la discriminació pot florir amb més facilitat.

La influència familiar també és fonamental. Les famílies que fomenten valors de respecte i acceptació envers la diversitat ajuden a crear un entorn més segur per a les persones LGBTI. En canvi, aquelles famílies que perpetuen estereotips i actituds negatives poden ser fonts de comportaments discriminatoris. Aquestes dinàmiques s'aprenen a casa i es poden traduir en actituds que els nens i adolescents repeteixen en el seu entorn escolar.

Els amics i les xarxes socials juguen un paper crucial en aquest context. La influència del grup d'amics pot ser positiva o negativa; un grup que adopta actituds discriminatòries pot empènyer a un membre a participar en assetjament, mentre que un grup que promou la inclusió i el respecte pot protegir els seus membres de situacions d'abús. Així, les normes del grup esdevenen un factor que modela el comportament dels individus, i si aquests normes normalitzen la discriminació, les conseqüències poden ser devastadores.

La cultura, per la seva banda, és un altre element que afecta profundament la percepció i el tractament de la diversitat sexual. Algunes cultures fomenten la tolerància, mentre que d'altres poden tenir valors més conservadors que dificulten l'acceptació de la diversitat. Les actituds culturals es transmeten generacionalment i influeixen en com els alumnes interactuen entre ells. Així, un ambient familiar que promou la diversitat i la inclusió pot contrarestar la influència d'un context cultural més restrictiu.

Un altre factor important és el coneixement. La manca d'informació sobre temes LGTB, especialment pel que fa al col·lectiu transgènere, pot contribuir a prejudicis i desconeixement. Quan els educadors, alumnes i famílies no estan formats adequadament en qüestions de diversitat, és difícil abordar les situacions de discriminació amb la sensibilitat i les eines adequades. La falta d'exposició a la diversitat també pot resultar en una menor tolerància, ja que la ignorància genera por i rebuig.

Els models de comportament que s'aprenen a casa o en l'entorn social juguen un paper important en la perpetuació de l'assetjament. Les actituds negatives i els comportaments discriminatoris són sovint hàbits apresos, i aquells que presencien o experimenten assetjament a casa poden reproduir aquests comportaments a l'escola. La normalització de la violència o del menyspreu cap a les persones LGBTI esdevé una rutina acceptada, la qual pot ser difícil de trencar.

A més, la manca de programes de sensibilització i formació en els centres educatius és un obstacle considerable. Sense iniciatives que abordin la diversitat sexual i de gènere, els alumnes poden sentir-se desprotegits i vulnerables, i els educadors poden no tenir les eines necessàries per gestionar les situacions d'assetjament de manera efectiva. Aquesta absència d'educació pot resultar en una reacció limitada davant del bullying, amb conseqüències greus per a les víctimes.

Finalment, cal considerar l'impacte de l'assetjament en l'autoestima de les víctimes. Les situacions de bullying poden fer que les persones se sentin insegures i vulnerables, especialment durant les etapes de descoberta de la seva identitat sexual o de gènere. Una baixa autoestima no només facilita la continuïtat del bullying, sinó que també dificulta la capacitat de les víctimes per buscar ajuda o suport.

En conclusió, per abordar i prevenir l'assetjament escolar LGTBfòbic, és imprescindible una intervenció multidimensional. La sensibilització de les famílies, la formació del professorat i la creació d'un entorn escolar inclusiu són passos fonamentals per construir un espai segur i respectuós per a tots els alumnes. La comprensió i la tolerància envers la diversitat afectiva i de gènere no només han de ser valors prioritaris, sinó que també han de ser una realitat quotidiana a les escoles.

## **EXPERIÈNCIA PROFESSIONAL: TROBAR-SE AMB LA PROBLEMÀTICA SOCIAL**

El cas que vam tenir, recordo que estava a la sala de guàrdia, i vaig veure que el noi tenia uns talls als braços, com a orientadora educativa em vaig apropar per oferir-li un espai d'escolta amable, per si em volia explicar qualsevol cosa, en aquell primer apropament vaig deixar palès que em preocupava per ell, per les marques del seus braços. Ara mateix no recordo si va ser el mateix dia o el dia següent que es va presentar a parlar amb mi.

En la conversa que mantenim em comenta que a casa havia decidit explicar que era homosexual, el seu pare ho havia entès però quan s'ho expliquen a la mare, aquesta no té una resposta favorable. La mare es troba a la cuina quan el noi acompanyat del pare li expliquen, la reacció va ser posar-se a cridar i alterar-se, llavors el noi llavors decideix anar a la seva habitació i es fa els talls. No eren molt profunds, però sens dubte estava davant d'una situació preocupant en la qual s'havia d'intervenir, el noi estava patint i trist.

Ell havia d'anar al Centre d'Atenció Primària (CAP) però els pares van decidir no transmetre aquesta informació, des de l'Institut ens posem en contacte amb la família per tractar la situació. La intervenció va consistir en tractar la diversitat afectiva sexual i de gènere amb la família, especialment amb la mare, en aquestes xerrades em va semblar molt maca, vam tractar la situació i quina problemàtica tenia el fill. La mare en la intervenció admet que la primera reacció no va ser la correcta, de fet ara que la conec, és una mare oberta però en aquell moment li va sobtar la notícia i la seva reacció va ser alterada i desproporcionada.

El procediment per atendre aquest cas, va ser el següent. Una vegada tinc la primera trobada amb el noi, porto aquesta informació a la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), allà es decideix que jo m'encarrego de fer el seguiment.

Com a orientadora, sempre consensuava i demanava permís amb el noi per veure si el que es tractava amb mi, es podia traslladar també als pares. Estem parlant d'un noi que cursava

tercer d'ESO i que actualment es troba a quart, entre els 15 i els 16 anys. Durant bastant temps, no hi va haver problema, no li importava que la informació fos explicada també a la mare. Recordo que va haver diferents problemes i que va ser un cas complex, ell va deixar de menjar, això és va tractar també amb la família, des de l'Institut vam procedir a fer un seguiment amb la infermera i cada cop va anar a millor, tant ell com la família que ho va tolerar bé.

Quan jo vaig començar a intervenir arrel de veure els talls als braços, el noi ja havia tingut un episodi de discriminació amb altres alumnes de l'Institut uns dies abans. Es trobava sortint de l'Institut quan uns nois de 1r d'ESO l'havien insultat, el que passa és que a sortir de l'Institut ningú ho pot veure o detectar i per tant en teníem desconeixement d'aquest fet. Sembla ser que era recurrent els insults que rebia.

Des del centre, la mateixa directora va intervenir, va parlar amb tot el grup de 1r ESO per obtenir informació del que havia passat i també per sensibilitzar i deixar constància que aquestes actituds no tenen cabuda en el centre, ja que entorpeixen la convivència.

Des de que la directora parla amb el grup de 1r ESO, em comenta que no han hagut més insults cap a la seva persona, així que tit anava millorant i que la situació estava controlada, però a mitjans de curs aproximadament, uns nois de 4t d'ESO, arrel de que ell va amb aspecte bastant femení, ja que anava amb els ulls i les ungles pintades i amb el cabell tintat doncs alguns nois s'havien ficat amb ell (¿qué haces con este pelo? ¿Por qué llevas esas uñas?), entre d'altres comentaris que el noi li feien sentir malament i trist.

També em va explicitar que ha tingut episodis desagradables fora del centre, com per exemple al Centre Comercial "La Maquinista", que hi hagut nois que no coneix de res, que se'l queden mirant i li diuen coses.

La gestió d'aquesta situació va ser complexa perquè clar, a més estava el seu comportament, el noi era un noi difícil, buscava l'atenció però a la vegada que el deixessin en pau. Tot allò s'havia d'anar gestionant de la millor manera.

Va arribar un moment, però, que es va trencar aquest "bon rotllo" que teníem i crec que era per la suma de totes les situacions que estava vivint en un període relativament curt, és a dir, els episodis discriminatoris per part de alumnat del centre, la seva situació en el context familiar, el fet de menjar poc, es va sentir pressionat per moltes bandes, una d'elles per mi mateixa com a orientadora educativa, perquè al tractar les temàtiques va voler de deixar de parlar, no volia que insistís i deia que les coses anaven bé. La seva actitud era com si ja no calgués fer el seguiment i mantenir les converses que teníem

Quan va deixar de tenir ganes de tenir contacte amb mi, vaig dirigir-me a l'Equip d'Assessorament Pedagògic (EAP), la psicòloga de l'EAP va parlar amb el noi, ella si està capacitada per diagnosticar i jo com orientadora educativa, encara que sóc psicòloga, no està dins de les meves competències en l'Institut, el que puc fer, és identificar les problemàtiques i trobar les vies de solució. Ho comento, perquè es va valorar de derivar la noi al un Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ), encara que finalment no es va optar per aquesta opció ja que no ho vàrem considerar pertinent.

Per part de l'EAP, es va treballar certs aspectes perquè el noi intentés entendre i comprendre que ell va diferent de l'habitual, ni millor ni pitjor, simplement diferent i que desgraciadament

hi ha persones que no són tolerants cap aquesta diversitat i que s'ha de poder gestionar aquestes situacions perquè no li generin aquest malestar que sentia.

Si ens centrem en l'episodi exclusivament dels episodis de discriminació, vaig haver de buscar recursos, anava perduda i no sabia ben bé com actuar. Llavors, vaig buscar per internet com abordar aquestes situacions, vaig donar amb la vostra referència i us vaig trucat. A partir d'aquí, em va començar a comentar que teníeu un conveni amb l'Ajuntament de Montcada, on es tractava tot tipus de situacions en relació amb la diversitat afectiva sexual i de gènere i és quan es va programar la reunió amb per veure com afrontar de la millor manera la situació.

Des del centre, una vegada tinc la informació i els recursos que crec adequats per a tractar la problemàtica, em dirigeixo en una reunió del claustre del professorat per exposar la situació d'aquest alumne. Tanmateix, en totes les reunions amb l'equip docent exposava el seguiment de la situació i es parlava de si alguna persona del claustre havia vist quelcom sospitos o tenia nova informació útil i pertinent per abordar.

Es va posar en marxa el protocol d'observació, aquest consisteix en una total vigilància a l'alumnat per part del professorat a totes les hores (les lectives de les assignatures i l'expedient curricular) i en el màxim d'espais possibles com per exemple els horaris del pati.

El protocol té una vigència de 15 dies hàbils. Teníem unes fotocòpies i a qualsevol moment que tenim relació i/o contacte amb l'alumne s'havia d'anotar qualsevol tipus d'alteració en el seu comportament, informació rellevant o sospita de que podia estar passant. El protocol d'observació, es posa en marxa per qualsevol sospita d'assetjament que pugui haver en el centre. De fet, hi ha pares que poden demanar que s'activi aquest protocol d'observació. La resolució va ser negativa, de que no estàvem davant d'un episodi d'assetjament escolar que es mantingués en el temps, tot i que, érem conscients perquè teníem la informació que s'havia viscut episodis discriminatoris on la motivació de la discriminació era la seva orientació sexual i la seva expressió de gènere.

Personalment crec que vam intervenir d'una manera adequada, la meua màxima era el benestar del noi. Partint, dels recursos que teníem es va actuar de manera ràpida, es va contactar amb vosaltres, es va mantenir informat a l'Ajuntament de Montcada i Reixac a través de vosaltres, va proporcionar recursos que es van tenir en compte, es va treballar amb el context familiar i tractar la situació de l'acceptació de la seva orientació sexual i les diverses problemàtiques que s'estaven presentant en el curs. Des del centre es va activar el protocol d'observació, no només ens vam quedar en la faceta de detecció de possible cas d'assetjament per homofòbia sinó que fruit de les converses amb l'Observatori i l'Ajuntament de Montcada es va organitzar pel dia 17 de maig, dia internacional contra l'LGTBI-fòbia. En el moment que plantejo a direcció a fer la xerrada, no hi ha cap inconvenient i s'organitza amb la finalitat d'incidir en la pedagogia cap aquestes qüestions.

Aquesta formació la vam fer pels grups de 3r de la ESO, on el noi implicat en episodis de discriminació hi assistia, però estava adreçada a tot l'alumnat i també a professorat que estava interessat en la temàtica. La perspectiva era de fer una mirada global i no interpel·lar directament a cap persona. La formació tenia dos blocs diferenciats: (I) per una banda es tractaven tres conceptes bàsics com són l'orientació sexual, la identitat de gènere i l'expressió de gènere i per l'altra es tractava el fenomen de l'assetjament escolar i es pretenia posar l'accent en la importància del grup classe com agent clau per intervenir en possibles casos

de discriminació. La formació es fa amb vídeos de caràcter pedagògic i sensibilitzador, utilitzant materials que intentin arribar a l'alumnat i que també serveixi per actualitzar al professorat sobre aquesta problemàtica, la qual ens la podem trobar com a professionals de l'educació en els nostres espais educatius.

El noi en qüestió, a la meitat de la xerrada, va marxar de l'aula, concretament aquell dia havia tingut un baralla amb una companya de classe. Una llàstima.

Arrel del problema de l'any passat es quan vaig conèixer el protocol específic contra l'assetjament a persones LGBTI, parlant amb la directora del centre es va decidir activar el protocol d'observació. La directora va argumentar que aquest protocol era molt similar al que fas referència.

En el protocol d'observació però no participa l'alumnat, de fet, l'has d'activar sense que es donin compte els alumnes, perquè podria canviar la situació [a què et refereixes per canviar la situació]. Tanmateix, en la meua intervenció com a orientadora vaig parlar amb el cercle més proper del noi, unes amigues per conversar la situació i que poguessin estar alerta per si passava qualsevol incidència.

Hi ha una orientadora educativa per nivell, és a dir, una per curs de la ESO. Al finalitzar el curs, ens fem un traspàs entre les orientadores i ens expliquem els casos que hem portat i que estem portant, per això ara aquest noi pot ser tractat per una altra orientadora perquè ha passat de curs i és ella la que s'encarrega del seguiment.

En totes les intervencions hi ha un registre on s'explicita (1) demanda de perquè he volgut parlar amb la persona o la demanda de l'alumnat; (2) síntesi de la situació que consta el que l'alumne explica i el que la orientadora tracta; (3) a quins acords arribem. Aquests registres també serveixen quan es fan els traspassos entre orientadores.

Ara hi penso, que la meua figura d'orientadora només està present a la ESO, i moltes vegades no donem a l'abast, si l'episodi discriminatori i/o la situació del noi que et comentava hagués passat a Batxillerat o Cicles, no hagués estat possible el canal d'entrada i de coneixença que va ser arrel del meu apropament.

## **PROGRAMA DE MEDIACIÓ**

A l'Institut disposem del Programa de Mediació, és un programa impulsat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i fa bastants anys que està implementat en el centre de La Ferreria, tracta principalment en resoldre els conflictes que pugin ocasionar l'alumnat i afecti a la bona convivència del centre. Diferents orientadores, formem a alumnat de 1r ESO, on expliquem en què consisteix el programa i quins són els passos a procedir en cas de conflicte. A partir d'aquí surten els interessats en ser mediadors, que es mantindran de manera voluntària mentre estiguin amb nosaltres, tot i que la selecció la acaba fent les persones que ens encarreguem d'aquest programa.

Si hi ha un conflicte i aquest alumnat ho veu, ha d'omplir una fitxa que porta al professorat encarregat del programa de mediació, llavors nosaltres, tenim un excel·l i un grup de whatsapp on recollim les dades del conflicte i de les persones en les quals ha d'haver la mediació. Es decideix quin dels professors entoma aquesta mediació conjuntament amb un alumne que ha

estat a la formació del programa i es realitza la mediació entre l'alumnat que ha tingut el conflicte.

Tanmateix, crec que el programa de mediació no seria el recurs adient per tractar una situació d'assetjament per orientació sexual, identitat de gènere i/o expressió de gènere. Ara per ara, em costa veure a un alumne capaç de mediar conflictes d'aquest tipologia, perquè si com a professionals, et trobes situacions que no saps ben bé com gestionar, imagina't a un alumne, no crec que hagi de tenir aquesta responsabilitat.

Ara imaginem que tenim un cas de bullying homofòbic, el programa de mediació ens pot servir (depenent del cas) per tractar tot el tema del rebuig a l'homofòbia i sobretot veure les conseqüències que pot tenir el discriminar a una persona per motius de tenir una atracció diferent, un afecte que va dirigit a persones del seu mateix sexe, deixant clar que aquestes actituds no poden tenir cabuda en l'àmbit educatiu ni en la nostra societat, perquè la convivència i el respecte en els nostres espais educatius no es poden quedar en la superficialitat, s'ha de treballar de fons. Quan parlem de conductes discriminatòries com l'homofòbia, moltes vegades estan arrelades en emocions com la por, la inseguretat o fins i tot la frustració. Per això, treballar en la capacitat d'identificar, comprendre i regular aquestes emocions és essencial per a promoure canvis reals. No és només una qüestió d'impartir coneixements sobre diversitat, sinó d'ajudar les persones a connectar emocionalment amb aquestes realitats. En fomentar l'empatia i ensenyar a manejar els conflictes emocionals de manera constructiva, creem un entorn més receptiu al respecte i la inclusió.

## **LA FORMACIÓ AL PROFESSORAT I A LES FAMÍLIES COM A EINA D'INCIDÈNCIA EDUCATIVA CAP A LA DIVERSITAT**

El primer que s'hauria de fer és establir una formació, que és necessària, tant a les famílies com al professorat, hem d'aprendre sobre aquestes temàtiques, sinó tenim la sensació, parlo de la meua experiència, d'anar una mica perduts. De fet, per això us vaig contactar l'any passat arrel del possible cas d'assetjament a l'Institut. Crec que la xerrada que es va realitzar el 17 de maig, va servir al professorat, vam aprendre, encara que sigui els conceptes més bàsics, però també va servir per conèixer-vos com a recurs per abordar aquestes problemàtiques.

Tinc la sensació que les xerrades van adreçades principalment a l'alumnat però no tant al professorat i a les famílies, ara et parlo tant com a professora i com a mare, que les xerrades, la formació i/o el recursos ens ajuden a comprendre determinades situacions, hem de saber més. Per iniciativa pròpia, intento buscar recursos, però per al professorat hi ha pocs, vaig buscar per exemple a la Plataforma Educa i no trobes aquests recursos, o no existeixen o no en tinc coneixement o no ens arriba, i possiblement si no tinc coneixement és probable que les meues companyes orientadores tampoc la tinguin.

Poso un exemple de recurs, la xerrada que es va realitzar el curs passat, el 17 de maig, hauria de fer-se cada any i hauria de fer-se amb més temps o almenys que arribés a la majoria d'alumnat i professorat possible. Els professors han d'estar educats en aquesta matèria, han de tenir aquest coneixement, i potser, encara funcionem amb la voluntat de que és la pròpia persona la que busca els recursos o s'interessa per la temàtica. Ha de tenir el coneixement perquè et pot sortir el tema en una tutoria, és una part més a tractar de la diversitat humana, i el professorat ha d'estar preparat per saber com gestionar les situacions, i m'estic referint

tant a temàtiques generals que tenen a veure amb la diversitat afectiva sexual i de gènere com en casos de sospita o coneixement d'assetjament.

Necessitem aquesta formació, ja t'he comentat que com a orientadora em vaig sentir una mica perduda, i crec que a nivell d'Institut tinc la sensació de que ens falten recursos per abordar aquests problemes. Ens vam mirar el protocol de prevenció, detecció i intervenció d'assetjament escolar cap a les persones LGBTI però això és ja quan tens el problema damunt de la taula, que és el que ens va passar a nosaltres, hi havia tot un tipus de problemes al voltant de la vivència d'aquest noi que vam haver d'actuar amb la màxima celeritat possible.

L'educació és cabdal, la diversitat afectiva sexual i de gènere ha de ser tractada des de infantil, el professorat d'infantil ha de posar el ciments, i després anar gradualment tractant la diversitat tal i com és, diversa. No vull repetir-me però els professionals que ens dediquem a l'educació hem d'estar formats en aquesta mirada, en aquesta perspectiva, hem de conèixer la realitat que ens envolta. Tanmateix, la formació ha de poder arribar a les famílies, ha d'haver una coordinació entre el centre i les Associacions de Mares i Pares (AMPA) per donar visibilitat a aquests temes.

A l'Institut La Ferreria, fins l'any passat, que recordi, no havia vingut cap entitat a fer alguna xerrada sobre diversitat afectiva sexual i de gènere, va ser arran de trobar-nos amb la situació d'aquest noi i la seva situació problemàtica. És un tema, que la majoria, al no tenir el coneixement adequat o suficient, tens por de posar-lo damunt de la taula perquè no saps ben bé per on tirar. Tractar la diversitat és el camí, però no és suficient, i queda molt per fer, et poso un exemple, ara mateix no recordo cap acció educativa en alguna assignatura que es tracti la diversitat afectiva sexual i de gènere, potser n'hi ha, però no en tinc constància. Potser, cal que la difusió per part de l'Administració sigui més intensa, i que ens proporcionin recursos i mecanismes.

## **NARRATIVA HÉCTOR - MUCHO POR APRENDER Y POR HACER**

### **Presentación**

Soy Héctor, es mi primer trabajo en el Instituto de la Ferreria. Llegué aquí porque estoy en la bolsa de Educación. El Instituto la Ferreria tiene tres líneas, (1) Educación Secundaria Obligatoria (ESO), (2) Bachillerato y (3) Módulos de Ciclo Formativos. Imparto Geografía e Historia en 3ºESO y en Bachillerato soy revisor del IOC (Institut Obert de Catalunya), donde básicamente mi trabajo consiste en revisar que el alumnado cumpla con las entregas.

### **La diversidad afectiva sexual y de género desde mi experiencia familiar y personal**

Ahora que hablo de mi abuelo, fíjate, un hijo suyo que con 40 años y familia se declara gay y cambia de vida, lo deja todo. Te explico mi experiencia de la situación familiar:

Mi tío vivía con su mujer y su hijo. Todo parecía que iba bien, pero de golpe me dijeron que estaban iniciando los trámites de separación. Lo primero que pensé era que había otra mujer. Al cabo de dos meses me enteré que lo que había pasado es que "salió del armario" y manifestó que le gustaban los hombres. Entonces dejó la casa y se fue a vivir con su madre, pero su vida dio un giro, de estar muy asentado en familia empezó a tener una segunda juventud, a salir un jueves por la noche de casa y no tener noticias de él durante una semana... por lo visto, ¡Quiso recuperar el tiempo perdido! Luego conoció a un chico y tuvieron una pareja "estable", que duró unos 8 - 10 meses. Convivieron los dos juntos con mis abuelos ¡Que parecían homófobos! Ellos lo aceptaron como si nada, como si fuera uno más de la familia. Eso para mí fue increíble... Más tarde se independizó y ha ido teniendo *royos* y parejas medio estables, pero su vida nunca ha vuelto a tener la estabilidad que tuvo en su matrimonio.

Él tiene un hijo fruto del matrimonio, ahora va a Bachillerato, no sé cuándo se enteró, parece ser que lo lleva bien, aunque realmente nunca le he preguntado por el asunto. No sé, creo que sería una pregunta que está fuera de lugar, lo importante es que estén felices y ya está.

Personalmente, cuando pasó esta situación, no tuve ningún problema, ya tenía amigos gays y amigas lesbianas, aunque de momento no tengo en mi círculo más cercano a una persona trans, cuesta más encontrarlas. Algunos me lo contaron terceras personas o porque directamente, de fiesta o tomando algo, venían con sus parejas, me parecía una situación muy normalizada, asunto que me alegraba. En algunos casos, tuve conocimiento a través de las redes sociales. Actualmente, pienso que han facilitado las cosas para expresar públicamente lo que no te atreverías a decir en persona. A raíz de esta situación, en mi familia hay un cambio, lo de "maricón de mierda" no se dice, ha desaparecido. Un año después de lo de mi tío, ¡lo cuenta mi hermana!

Por suerte he tenido contacto con personas que no son heterosexuales, ¡el más cercano es el de mi hermana! A modo de anécdota curiosa, cuando mi hermana lo contó, a mi madre le costó mucho aceptarlo, su sensación era de vergüenza, ¿qué va a pasar o que se va a pensar cuando vean a su hija cogida de la mano con otra chica por la calle? En plan, mira, ahora tiene una hija lesbiana, y que eso preocupe. En cambio mi abuela, que ha sido educada en la época franquista, y que criticaba mucho esa tendencia, no tuvo ningún problema, de hecho cuando supo la homosexualidad de mi tío, "*metió*" al novio enseguida en casa.



Esto pasa hoy en día, con los chicos que tenemos en el centro, lo puedes contar con un amigo, pero ¿lo vas a ir a contar a tu madre y a tu padre? Aunque eso también depende de la educación que hayas tenido en casa y de cómo sea tu relación con los padres. No lo sé.

## **LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO**

El ambiente es distinto si lo comparo con el sitio donde trabajaba el año pasado, el colegio se llama Can Planas y está en Barberá del Vallès, mi sensación era de un espacio muy familiar, en cambio en la Ferrería es más frío. Uno de los motivos puede que sea es porque la Ferreria está dividida por módulos y al haber una cantina, nos separamos más, en Can Planas no había cantina y por lo tanto en los patios estábamos todos juntos.

El ambiente en general, a pesar de la comparación, es bueno, estoy muy contento trabajando aquí, no hay conflictos. Si hablamos del ambiente entre el alumnado, ahí te diré que depende mucho del grupo. Las horas que más dedico es en relación con el curso de 3º de ESO, puede ser que sea un grupo más conflictivo y tengas algunas complicaciones para gestionarlo y que repercuta en el ambiente del grupo o puede que sea un grupo dinámico y el ambiente sea bueno. Te puedes encontrar un poco de todo, pero supongo que pasa en todos los centros educativos.

El proyecto que lideras se centra en la diversidad afectiva sexual y de género, ésta debe ser importante para la convivencia en el centro. En mi grupo de 3º de ESO, nadie ha contado que es LGTBI, claro que estamos hablando de que, si alguien lo es, puede tener problemas para expresarlo y uno de los factores puede ser el miedo o temor a ser acosado, el acoso lo ves antes de que te llegue, ya ves lo que hay. Me refiero a que las personas LGBT pueden tener miedo a manifestar su orientación sexual porque, sin haberla manifestado, ya ves como tratan al colectivo (LGTBI). Por ejemplo, constantemente los adolescentes utilizan palabras despectivas, y bajo mi experiencia quien las recibe sobre todo son homosexuales, en concreto los chicos que son gays.

## **LGTBIFOBIA Y ACOSO ESCOLAR POR ORIENTACIÓN SEXUAL, IDENTIDAD Y/O EXPRESIÓN DE GÉNERO**

La LGTBIfobia es el odio a las personas que son LGTBI y el acoso escolar es que te insulten, que te vayan detrás, que te hagan la vida imposible porque esas personas no aceptan la condición de las personas LGTBI.

Tengo varias experiencias, del año pasado (curso 2017 – 2018), el Ayuntamiento de Ripollet, repartió unos cordones con los colores de la bandera arcoíris, y yo todavía los llevo puestos. Un día, dos chicas se acercaron a mí para comentarme su caso, al verme los cordones, me contaron que eran lesbianas, se abrieron, los cordones ayudaron. Al final toda la clase lo supo, y no hubo ningún problema. Me sorprendió para bien, pensé que todavía estábamos en el pasado, todavía hoy sigue habiendo mucho trabajo por hacer en la temática LGTBI, para luchar contra la LGTBIfobia. Es increíble cómo en pleno siglo XXI sepamos de situaciones donde las personas pueden ser atacadas por su tendencia sexual.

Mi experiencia como profesor en relación con la diversidad afectiva sexual y de género entre el alumnado, también es del año pasado. Hubo dos chicas que acabaron siendo pareja, otras dos chicas que se liaron cuando estaban de colonias, y otra chica que se declaró bisexual,

todo chicas. No me he encontrado situaciones en las que sean chicos gays o bisexuales, supongo que por la vergüenza que puedan tener.

Si hablamos de la diversidad afectiva sexual en el profesorado, la expresión en este colegio es nula, nadie lo ha hecho, y si lo fueran, entendería el porque no quiere expresarlo, yo por ejemplo tampoco lo diría, por los comentarios que además puedan recibir, sería un tema central en la relación alumnado – profesorado. Personalmente, no me atrevería a decirlo porque sería objeto de burla de algunos alumnos, evidentemente sé que entre el profesorado no pasaría nada y no me sentiría rechazado por mis compañeros. El ambiente en general se respira respeto y tolerancia hacia la diversidad sexual.

El año pasado tuve conocimiento de dos profesoras que eran pareja, cuando estaba en Can Planas, pero no lo decían explícitamente. No tienes por qué decirlo, simplemente no esconderlo, ya es suficiente. Recuerdo que a mí me lo contaron personas terceras a ellas, no deben saber ni que yo lo sé, tampoco tengo conocimiento del alumnado lo sabía o no, por lo que tengo entendido, no lo expresaban y aquí creo que hay un problema, si no lo cuentas es por algo, en este caso creo que por los comentarios que pueden derivarse de la orientación sexual. De hecho, en el ámbito escolar no había nada que te indujera a pensar que las dos eran pareja. El paso que darían adelante si lo expresarán sería beneficioso para la convivencia del centro escolar, podrían ser unas referentes, lo pondrían todo más fácil. Creo que no lo contaron abiertamente porque una de ellas era percibida como *“la sargento”* del centro, la *“hueso”*, y si lo cuenta, mostraría debilidad ya que el alumnado la percibiría de otra manera, con menos autoridad. Además, pienso que esta sensación también la compartiría la profesora en cuestión y por eso no da el paso adelante, aunque bueno el Instituto tampoco es lugar para mostrarlo.

Es cierto que he comentado que personalmente no lo diría, por las burlas que pudiera ocasionar entre el alumnado, lo reconozco, optaría por no hacerlo público, aunque piense que hace falta profesorado valiente que visibilice la situación, eso serviría para que el alumnado lo viera como algo normal, que es lo que es. ¡Me da rabia ser así!

En las aulas, para que el acoso no pase, hay que trabajar el género, hay que empezar por ahí, el primer mensaje que debemos interiorizar como un valor fundamental para la convivencia es la igualdad entre los géneros. Sabemos que en relación con el género hay una jerarquía donde un género superpone su fuerza y oprime al otro. La sensación que se suele tener de los homosexuales es que son personas afeminadas, y eso nos lleva a los estereotipos de género: las mujeres son débiles y sensibles. Se realiza una ecuación con el siguiente resultado: homosexual es igual a afeminado e igual débil y sensible. En este aspecto, la lucha LGTB debe estar muy relacionada con la lucha feminista, las dos conseguirán romper esos estereotipos.

También, por ejemplo, sin ir más lejos, me he encontrado con una situación que me ha dado qué pensar. Me encontraba de guardia en un grupo de 1ºESO, dos alumnos estaban jugando, uno se ha acercado mucho al otro y este se ha apartado. Entonces he intervenido, y le he comentado, *“no intimides su espacio”*, la respuesta del alumno ha sido, *“¿qué te crees que soy maricón?”*

Para mí esa frase, está relacionada con la discriminación, que yo sepa no tengo ninguna persona LGTBI en la clase, pero si alguien lo es y no lo ha dicho y escucha el comentario de

este alumno puede hacerle sentir mal, puede sentirse acosada y por supuesto influirá en que no lo manifieste. Repito, estaba de guardia y no era mi grupo, de todas formas, he intervenido porque lo creía necesario, le he preguntado cómo me hubiera sentido si yo fuera gay, no ha habido respuesta por su parte, se ha callado, es cierto que no me conocen de nada porque estaba en una guardia y tampoco he tenido muchos recursos para abordar de manera más profunda la situación

Además, cuando ha pasado, el ambiente ha cambiado, creo que el grupo ha pensado que era gay, porque miraban, se reían, chismorreaban de una forma rara. No he dicho nada más, simplemente a ese alumno. Me he sentido observadísimo, no me ha gustado para nada la sensación, en esos momentos piensas, y vives lo que una persona LGTBI puede llegar a pasar si esa situación se mantiene en el tiempo, se puede pasar realmente mal, cada vez que me giraba se reían y esto ha pasado durante unos 15 - 20 minutos, ¡y la clase dura una hora!, ¡se me ha hecho ¡interminable! Fíjate, solo con la sospecha de ser gay, ni lo he confirmado o desmentido. La rumorología influye, y para mal, la persona LGTBI no lo dirá. Seguramente mi intervención podría haber seguido, pero el problema es que carecemos de los materiales didácticos y de la formación necesaria para continuar las intervenciones, hay inseguridad en cómo tratarlo. Sería muy valioso tener un pequeño manual de actuación para este tipo de casos.

Y situaciones como éstas te puedo decir muchísimas, están en el día a día. Lo de “*maricón*” se lo dicen cuando la otra persona hace algo que sea un poco femenino, está normalizado desgraciadamente. Estoy seguro que en cada clase se escucha la palabra. Pasa en el patio y en mi caso en las tutorías, donde el alumnado está un poco más distendido, en cambio si estás dando clase de geografía e historia pues es más difícil que te pase.

Mi intervención, siempre pasa por preguntar si consideran que “*maricón*” es un insulto, y la respuesta suele ser el silencio, no te responden, no rebaten. Creo que callan porque saben que si sigo insistiendo me dirán que son conocedores de que esa palabra es un insulto y que la utilizan exactamente por y para eso. Son respuestas automáticas, pienso que lo deben escuchar en sus casas, de su padre seguramente, y digo padre por mi experiencia personal, pero podría ser el abuelo o el tío, la mayoría de veces se escucha de los hombres. Lo he vivido en mi familia.

Personalmente los casos que me he encontrado no han ido con la intención de machacar y los que lo hacen es por “*hacerse los machotes*”, puede que algunos de ellos cuando tengan más edad, a los 30 años incluso se dan cuenta que son homosexuales o bisexuales, es una situación que puede darse, a veces la estrategia de afrontamiento interna hacia lo que uno siente (y no acaba de aceptar), es atacar la diana de esas sensaciones, a veces si atacas es porque algo tienes que esconder.

En el centro, delante de situaciones de abuso, acoso y/o violencia de cualquier tipo se activa una comisión de convivencia, cuando se pone una incidencia a un alumno que se comporta de una forma problemática. Las incidencias se envían a dirección y la comisión se reúne para tratarlas con profesores que no han estado en contacto con la situación de la incidencia o del grupo clase con la que es tutor o de nivel educativo. El formulario de las incidencias recoge las dos versiones, tanto del profesor como el del alumno y se intenta hacer un pacto para solucionar la situación. La comisión de convivencia decide las sanciones [expulsión] que se pueden ejercer, si considera que la incidencia es por un ataque homofóbico, la expulsión sería

grande, dos días, tres días, seis días, pero no sé de qué serviría. En lugar de expulsarlo, obligaría a trabajar la temática, a hacer un trabajo, que la respuesta fuera pedagógica y restaurativa y no tanto sancionadora o punitiva.

### **¿Y por qué puede pasar? La relación de múltiples factores**

El alumnado que trata mal a sus compañeros y se mete en conflictos por cualquier motivo, la mayoría tienen un ambiente familiar desestructurado. En casa no hay una atención necesaria que les guíe por aquí bien o por aquí mal. Un ejemplo en concreto de un alumno de familia desestructurada que sea homófobo no me lo he encontrado en primera persona, pero si un alumno súper machista, y al final descubrimos que su madre había recibido maltratos por parte de su padre y él vivió en casa eso, que la mujer era un ser inferior al hombre.

Otro ejemplo que recuerdo es una alumna gitana de mi clase que comportaba problemas. Realizaba insultos y violencia por cualquier motivo, tanto a los compañeros de clase como a los profesores, con todo el mundo. Por lo que me han contado y luego desde mi experiencia en estos tres meses, es que ella lleva un ritmo inferior a la del grupo clase, pobrecita, y en su casa no la pueden ayudar y su respuesta era destacar mediante la violencia.

Te pongo otra situación, yo juego a fútbol en un equipo donde la mayoría tenemos entre 32 y 37 años, en el vestuario, el lenguaje y los chistes homofóbicos están muy presentes. En cambio, lo pregunté en clase, y las personas que jugaron a fútbol me dijeron que eso no sucedía, según mi experiencia eso choca, ¿qué es lo que pasa? Si es verdad, me alegro, significa que vamos avanzando, pero no me lo acabo de creer, que se utilice la homosexualidad en tono de broma o jocosa.

Finalmente, otro elemento a tener en cuenta es que a veces nos encontramos con que la intolerancia proviene directamente de las familias, que son las que deberían enseñar el respeto a la diversidad desde bien pequeñitos, claro, a veces nos pasa que ya es mal visto en casa, entonces el trabajo de la escuela es más complicado. Tengo claro que nosotros debemos hablar sobre ello, sobre la violencia por ser gay, lesbiana o transexual, y dejarle claro a las familias que deben ayudarnos, que deben venir enseñados desde casa. Si llegan a la ESO con el respeto a quién es diferente, sea lo que sea, también con el colectivo, es mucho más fácil para nosotros

### **Efectos del acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género**

Desde el centro, lo tenemos muy claro, todas las personas deben mostrarse, las personas LGBTI están en los centros educativos, y debe ser un espacio seguro para ellos. Y nosotros (se refiere al equipo de dirección y profesorado) debemos velar para que puedan sentirse bien, expresarse sin miedo.

Las consecuencias de sufrir episodios de acoso escolar pueden ser muy graves. Te debes de sentir observado y con una sensación extraña, imagina que esta rumorología se mantiene en el tiempo, yo no querría volver al centro, ¿para qué?, para que se estén riendo de ti y hablando sobre ti. Me cerraría en casa y no querría contarlo, porque si la rumorología te pone en el centro de atención, eso te debe afectar, como si además tuvieras que demostrar algo.

Pueden sufrir una carga psicológica muy fuerte y negativa, la víctima puede sentirse vulnerable y perder la seguridad en sí misma. Si no se cuenta con ayuda, podría llevarla a sufrir una depresión.

Los conflictos pueden extrapolarse a casa, aquí hace falta pensar diferentes condicionantes, si hay conocimiento y/o apoyo en el ámbito familiar, por qué la situación cambia. Nos podemos encontrar con dos tipos de escenarios: (1) una familia que entiende la diversidad hará comprender a su hijo que no ha de tener miedo por ser LGTB, al mismo tiempo que hará lo posible por que la sociedad lo normalice y (2) una familia que no entiende la diversidad, en este caso el hijo se vería completamente solo, tanto en el centro como en casa, y las consecuencias podrían ser muy malas. Las personas que son acosadas en el ámbito escolar, si se lo cuentan a alguien pueden desfogarse un poco, pero si el profesor no te ayuda, no lo vas a "soltar". En público no lo sueltas, tienes a tu grupito de cinco o seis y puedes decir, oye no digáis nada a nadie pero si no hay un docente que te guíe a ti y al grupo, nadie se va a silenciar.

### **Interrogando a las identidades sexuales**

En una clase me ha ocurrido una cosa que me ha hecho pensar y reflexionar. El grupo clase me ha preguntado por qué utilizamos etiquetas (haciendo referencia al colectivo LGTBI). Me he quedado un poco parado, para mí debería estar todo normalizado y que utilizar etiquetas nunca fuera perjudicial. Mi opinión es que perjudica, cuando hay etiquetas significa que nos estamos diferenciando. Es cierto que todos somos diferentes, pero eso es lo que nos hace iguales. Si hacemos un juego de palabras sería algo como: *"lo que nos hace iguales es que todos somos diferentes"*. Usar etiquetas es remarcar esa diferencia, y creo que debería estar todo normalizado. Cuando voy a la calle no llevo la etiqueta de heterosexual, ¿por qué un homosexual sí tendría que llevarla?

En la clase, he contestado que en estos momentos utilizáis etiquetas porque es una manera de visibilizarse y que ojalá en un futuro no debieran de utilizarse. Ha sido una chica quien lo ha soltado en la clase, y ha tenido bastante apoyo su postura.

Los alumnos saben mucho sobre sexualidad, yo aprendo (risas) de ellos. El año pasado, cuando estaba en Barberá, en una tutoría con un grupo de 4º de ESO, donde ya se puede hablar de estas cosas, me encargué de una sesión sobre las tendencias sexuales y fue una pasada. Fue algo conjunto, que íbamos haciendo entre todos. Puse cuatro tendencias sexuales en la pizarra, las que conocía, (homosexual, transexual, bisexual, pansexual y heterosexual) y entonces empezaron a hablar sobre muchas identidades diferentes, que en estos momentos no recuerdo, y que intentaron explicarme, me quedé sorprendido de la diversidad que puede haber en relación con la sexualidad humana.

De todas formas, pienso que en 1º y 2º de la ESO aún son muy "críos" para tener debates interesantes. Evidentemente que se puede - y se debe - hablar mucho sobre sexualidad, pero es muy complicado debatir porque están más por la broma que por la reflexión. Y no es un asunto LGTB, simplemente hablando de los aparatos reproductores ya la clase se va de las manos... En 3º y 4º ya son más maduros y tienen más capacidad de debatir y de ignorar a aquellas personas que intentan hacer bromas.

Para la realización de la clase, expliqué que íbamos a hacer una tutoría sobre tendencias sexuales y empecé a escribir en la pizarra heterosexual: persona que se siente atraída por el

sexo contrario), homosexual.... cuando las apunté, les pregunté que dijeran cómo eran los que tenían esta orientación . Después empezaron a decir más tendencias con sus características. Al final de todo, preguntamos: ¿qué tienen en común todos? y la respuesta fue: son personas.

### **Especificidades con la diversidad LGTBI**

Si tratamos el acoso escolar a gais y lesbianas, creo que puede tener algunas diferencias, creo que la lesbiana está más respetada entre las mujeres y los hombres y que el hombre es muy territorial, va a conservar lo suyo, lo resumiría en la típica frase *“el hombre tiene que ser hombre”*. Mi percepción es que entre chicas es más fácil, en caso de los chicos, se asocia ser gay con feminidad, y por lo tanto perder esa fortaleza asociada y los posicionan en una situación más débil. Eso no tiene nada que ver, porque después la de homosexuales que van al gimnasio y te pueden pegar una hostia.

No he vivido ningún episodio de acoso escolar, aunque recuerdo casos particulares que no han sido de este Instituto. El año pasado una pareja (de chico – chica) lo dejaron y la chica se declaró lesbiana y se fue con otra chica. Pensé que podría ser foco de conflicto, y más teniendo en cuenta las edades donde no puedes tomártelo demasiado bien, al final se fue con la otra chica y no hubo ningún conflicto en el grupo clase.

En general, me he encontrado una aceptación plausible en relación con gais y lesbianas, pero no con toda la diversidad afectiva sexual, por ejemplo, en clase hay un chico que ha comentado que los bisexuales son violadores en potencia, es un chico súper tranquilo, toda la clase se ha echado encima. Hay que trabajar los conceptos, no he sabido muy bien cómo actuar ante esa afirmación. Además, en esta clase, en la segunda hora se organizaba un debate, el alumnado me ha sorprendido, han comentado que los adultos estamos anticuados en relación con la diversidad sexual. Otras personas decían cosas que tratamos en las entrevistas, que hay personas homosexuales que no lo pueden decir por miedo, porque lo pueden pasar mal o que cuando vamos por la calle y vemos una pareja heterosexual, no nos fijamos, pero en cambio sí hay una pareja homosexual si prestamos más atención.

Esto sucede porque todavía no es normal, a mí me ha pasado, si me cruzo con una pareja de chicos o de chicas, te acabas fijando, no dices nada ni piensas nada malo, personalmente pienso, ¡qué bien!, me alegro porque lo hacen sin complejos y es un acto de visibilidad.

Si bien he tenido una sensación de sorpresa, he salido preocupado del debate, he sentido que piensan que “ya no pasa nada”, y los datos demuestran que sigue habiendo discriminación por orientación sexual, identidad de género o expresión de género. ¿Cómo hago para que vean que no está normalizado? Si piensan que está todo bien, no harán nada para normalizarlo. En la clase, he propuesto la escena de que imaginaran que todos éramos homosexuales y que levantarán la mano a quien les daría vergüenza contarlo, cinco o seis han levantado la mano y pienso que más no lo han hecho por esa misma vergüenza.

Si seguimos hablando de la diferencia de actos discriminatorios a gais y lesbianas, también lo noto en el lenguaje, sueles escuchar el *“maricón de mierda”* pero es mucho más difícil escuchar *“lesbiana de mierda”*, yo por ejemplo no he escuchado nunca “la lesbiana esa” en plan despectivo en cambio el “maricón” sí. El “maricón” acaba siendo como una muletilla que con lesbiana no pasa.

Es muy triste que esté arraigado en el lenguaje, creo que está relacionado con la generación anterior porque en los medios de comunicación ya no se dice, no le podemos echar la culpa a la televisión, es el típico comentario de sobremesa, en mi familia se ha dicho siempre, a mi padre le he escuchado muchas veces, no sé en tu casa, pero en la mía era recurrente tanto por padre como por abuelo.

### **¡Mucho por hacer! Elementos relacionados con la discriminación por orientación sexual, identidad y/o expresión de género**

Hay diferentes elementos que pueden influir en episodios de discriminación, o que pueden estar relacionadas con estereotipos y prejuicios hacia el colectivo. Si hablamos de las religiones, la iglesia no acepta estas cosas, si crees en ese dogma, verás como es normal la no aceptación. En relación con los medios de comunicación, el problema lo tenemos en los referentes que muestran los medios de comunicación como únicas formas válidas de vivir la sexualidad.

El problema radica en que parece que tenga que pasar algo grave para establecer medidas preventivas, siempre utilizo una metáfora clarificadora, no se pone un paso de peatones hasta que no atropellan a alguien delante de un colegio.

Otro elemento que no sé si afirmar que facilita la LGTBIfobia, pero sí que tiene algún tipo de relación es cómo nos socializamos en nuestros contextos y con las amistades, los grupos de Whatsapp por ejemplo, recibes mucha cosas que son homofóbicas y machistas, es increíble. Personalmente, todavía no he dado el paso de decir nada o de reprochar ciertos mensajes y/o actitudes por muy machistas que me parezcan. Cuando comentas algo, la reacción del grupo es ponerte la etiqueta de gay. Me imagino que si siguiera hablando del tema acabaría con una discusión donde yo me enfadaría mucho y ellos no cambiarían de opinión... Los mensajes están relacionados con la LGTBfobia y el machismo porque, como he comentado en anteriores ocasiones, atacarlos "nos hace más machotes".

Uno de los elementos relacionados con los problemas es el material escolar, los libros no se adaptan al siglo XXI, por ejemplo, los problemas de matemáticas en sus enunciados siempre representan la familia tradicional o por ejemplo, en geografía e historia que es lo que puedo conocer más, no se habla sobre estos temas, pero tampoco de feminismo, la historia está contada por los hombres. Hay pocos referentes, por suerte cada vez salen más mujeres, pero del todo insuficiente, y el movimiento LGTBI no se trata para nada, se debería incluir en los libros. Habría que preguntarnos quién está detrás de las editoriales que elaboran los materiales escolares. Me parece que detrás de Santillana está la iglesia, eso ya dice mucho, porque si está la iglesia, es muy difícil que en los materiales escolares aparezcan temáticas como el feminismo o la diversidad afectiva sexual y de género. En "La Ferreria" la editorial que proporciona el material escolar es Vicens Vives.

Ahora bien, tengo conocimiento que la Iglesia Católica ha tenido mucho que ver con el material educativo de los centros escolares. No satisfecha con la asignación de 4.100 millones de euros al año de dinero público para cubrir sus gastos de educación, la venta de libros mediante sus distintas editoriales constituye otra importante fuente de ingresos. Es necesario resaltar que, normalmente, todos los libros obligatorios en los 2.400 centros que gestionan son de sus propias editoriales. A la Iglesia pertenecen algunas conocidas editoriales como:

- Grupo SM: Fundada por religiosos marianistas. En la actualidad opera en 9 países. El acrónimo SM significa "Santa María".
- Grupo Edebé: Fundada por la Congregación Salesiana, actualmente hace negocio en todo el mundo con editoriales propias en Argentina, Chile y México. En el País Vasco tiene el sello Giltza, en Galicia Rodeira, en la Comunidad Valencia Marjal y en Andalucía Guadiel.
- Editorial Edelvives: El Grupo Editorial Luis Vives (nombre completo) pertenece al Instituto de los Hermanos Maristas y mediante su editorial intentan fomentar lo que ellos llaman "humanismo cristiano".
- Editorial Bruño: Fundada por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas La Salle. Como buenos empresarios, y para ampliar su patrimonio, en 2001 los Hermanos de La Salle llegaron a un acuerdo de venta con el grupo francés Hachette Livre, del que también forma parte el grupo editorial español Salvat. De hecho, existe una línea denominada "Publicaciones Generales Bruño-Salat" que cuenta con un catálogo especializado en publicaciones infantiles y juveniles, con personajes como Kika Superbruja, Astérix, Titeuf...
- Hachette Livre. Precisamente, otros importantes beneficiarios es el grupo Hachette que, aparte de la editorial católica Bruño, también se hizo en 2004 con el importante Grupo Anaya donde se incluye marcas como Algaida, Vox, Cátedra, Pirámide o Alianza. La cuestión es que el grupo Hachette Livre es propiedad del grupo también francés Lagardère. Este grupo empresarial tiene la "peculiaridad" de que se dedica, además de a las publicaciones, a la fabricación de armamento.

## **LA EDUCACIÓN: HERRAMIENTA PREVENTIVA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN POR LGTBIFOBIA**

Tenemos que centrarnos en los elementos preventivos, son la clave de todo, debe ser la base y transversalizada en las etapas educativas. Hay que tratar estos temas ya desde primaria, adaptando por supuesto los contenidos a la edad del alumnado, pero se tiene que empezar desde pequeños y en todas las materias, la idea es que se vea todo normal. Empezaría con algo simple, como nombrarlo para normalizarlo y visibilizarlo y en secundaria, tengo mis dudas si centrarnos algo más porque si te centras parece que ya estás diferenciando y el objetivo es que todo se vea normal.

Creo que la sensibilización es clave para prevenir conductas homofóbicas, especialmente en contextos como las escuelas, donde se forman las bases de la convivencia y el respeto. Es fundamental que haya un trabajo continuo para generar empatía. Deben entender lo que significa vivir rechazo o discriminación, así es más probable que cuestionen sus propios prejuicios y actitudes y así conseguir una buena convivencia. La educación en diversidad, con talleres y testimonios, puede transformar actitudes y ayudar a prevenir insultos, por ejemplo. Es un proceso que no se logra de la noche a la mañana, pero que es necesario para que se vea un impacto duradero.

Pienso que se debería hacer de manera transversal. En las lenguas se pueden utilizar textos, como por ejemplo de Federico García Lorca, que es un referente, pero en tecnología o asignaturas más técnicas tiene un mayor grado de complejidad, se me ocurre que en la presentación de los problemas a resolver debe visibilizar la diversidad.



Por mi especialización, podría hablar un poco más de cómo tratar la temática en la asignatura de sociales. Volviendo a utilizar las etiquetas (necesarias en este momento, pero no en un futuro), incluiría en el programa a personajes históricos relevantes y LGTB.

Al mismo tiempo, añadiría en el temario los grandes logros del colectivo, ¡no sale en ninguna parte! (de la mujer tampoco es que salga mucho, ni siquiera que los grandes avances en materia laboral del siglo XX se hicieron porque ellas hicieron huelgas y manifestaciones, gracias a que ellas tiraban adelante a sus familias y otras se sumaron a las manifestaciones, nunca se les tiene en cuenta... ni siquiera en la semana tràgica, que jugaron un papel muy importante. Estoy seguro que los libros son escritos por hombres y heterosexuales, por no entrar en la temática de la iglesia.

Desde mi experiencia profesional, el centro tiene que tratar de entrelazar todo tipo de diversidades, conozco un centro donde se trabaja muy bien la aceptación a la diversidad, a todo tipo de diversidad. Estoy seguro que el trabajo realizado desde pequeños, una vez llegan a 4º de la ESO, no existe ningún problema. He estado en diferentes colegios, y ves una tónica similar, sí se hacen cosas, pero es porque el profesor o la dirección de turno está más sensibilizada con estos temas. Lo que he visto, es que no tenemos herramientas para saber qué sucede y que a veces, para el profesorado, la sexualidad sigue siendo tabú. Si no lo quieres tratar, directamente no lo ves como una injusticia. Antes hemos hablado sobre "las gafas arcoíris", si no las llevas puestas, no verás que es un problema.

Creo que era un programa instalado en el centro y que la mayoría provenían de la Escola Can Serra<sup>56</sup>, en Barberà del Vallès, donde todo lo hacían entre todos. Te pongo en ejemplo, había un chico que iba en silla de ruedas, a la hora de gimnasia, todos lo imitaban, y él se sentía integrado. En relación con la diversidad afectiva sexual y de género, es clave, repito trabajarlo en primaria, porque cuando llegan a secundaria y están en la adolescencia, ya llegan con la idea de macho muy formada, no podemos llegar a secundaria con estos problemas.

Tengo la sensación de que el alumnado no pide hablar sobre temas de sexualidad, creo que se cierran en ese tema. Ahora tenemos en el centro un servicio de la Generalitat de Catalunya, donde una vez a la semana viene una enfermera para tratar todo tipo de casos, también los relacionados con la sexualidad en su vertiente más sanitaria. El servicio está desde el año pasado, lleva poco tiempo, pero espero que sirva para que se abran más.

La enfermera está para resolver dudas del tipo: "¿qué pasa si reutilizo un preservativo?", "¿qué pasa si hacemos la marcha atrás?", "¿me puedo quedar embarazada cuando tengo la regla?", cosas así, consultas de adolescentes sobre sexo. En este sentido, la enfermera creo que es la persona idónea para hablar también de dudas sexuales en relaciones LGTB, yo qué sé, se me ocurre una muy absurda "¿las lesbianas podemos quedarnos embarazadas de otra mujer?". Para casos así, la figura de la enfermera sí que es idónea, pero para otro tipo de casos, como pedir consejo para manifestar su orientación sexual, quizás la persona indicada sea la psicóloga del centro. Pese a todo, muchos pueden recurrir a la enfermera porque, al ser una persona externa al centro, podrían coger más confianza que a la psicóloga, que la ven cada día.

---

<sup>56</sup> Para más información: , <https://agora.xtec.cat/escolacanserra/projecte-educatiu/escola-inclusiva/>

## **El profesorado: un agente clave contra el odio**

Delante de una hipótesis de que me tuviera que enfrentar a la gestión de situaciones de acoso escolar, lo primero que haría sería tratar la temática en las tutorías tantas veces como hiciera falta, hasta que lo entendieran.

A nivel personal, las acciones que podemos hacer son muy diversas, desde juego de roles, que se sientan en la piel de cómo se puede sentir las personas que son discriminadas, por ejemplo, una situación podría ser la de la rumorologías, las burlas, las risas y por otra parte tratar el tema con documentales y vídeos, eso les gusta y si podemos llamar la atención del alumnado de una manera pedagógica, tenemos que aprovechar los documentales sobre diferentes temáticas relacionadas con la diversidad afectiva sexual y de género.

Los recursos que he trabajado hasta ahora son cortometrajes que circulan por internet. Esto me permite poner la pieza corta de vídeo y después hacer un pequeño debate. El problema de poner un documental es que, una vez termina el documental, se acaba la clase sin haber hecho ninguna reflexión... Las temáticas que tratamos con estos cortos sobretodo se centran en dos: LGTB y feminismo

El año pasado, cuando trabajaba en Barberá, el alumnado utilizaban unas páginas web o alguna aplicación en la que entras y no das la cara, funciona anónimamente. Pude ver como se metían con alumnado del centro con insultos homofóbicos y machistas. Algunos perfiles de Instagram del alumnado tenían un enlace que redirige a la web.

No recuerdo el nombre de la aplicación, pero permite recibir comentarios anónimos, lo único que tenemos que hacer es compartir el enlace de nuestro perfil. Una vez hecho, nos tocará compartirlo donde creamos que tendremos más interacciones. En Facebook, en Instagram o como Instagram Stories, en Twitter... o hasta por WhatsApp. También podremos dejar nosotros mensajes a usuarios, haciendo distintas búsquedas. El hecho de que permita enviar mensajes anónimos les abre las puertas a aquellos que buscan molestar. Además, ahora no permite establecer ningún tipo de conversación, así- que si recibes críticas negativas deberás elegir qué hacer con ellas. Eso sí-, la aplicación permite bloquear usuarios ofensivos.

No intervine al tener conocimiento de la situación, porque veía bien a los chicos en el día a día, como si pasaran de los comentarios ofensivos. Supongo que las deben utilizar para ligar, y para “seguirse el rollo”. Puede que hiciera mal, no sé.

## **Necesidades en el centro educativo y en el profesorado**

Los centros deberían realizar más acciones en relación con la diversidad afectiva sexual y de género. Cuesta tratarlos en el centro, se trabaja muy poco, no se trata como plan educativo del centro ni como plan de acción tutorial, que yo sepa. Te hablo de 3º de ESO, que es lo que trato en mí día a día, puede que en 1º sí se esté tratando pero de todas formas creo que se tiene que ser más incisivo en estas temáticas.

El centro educativo necesitaría de alguna entidad u organismo que pudiera dinamizar que trabaje desde 1º ESO con charlas como las que hace el SEER (Salud y Educación Emocional)[1], un equipo de profesionales que tratan un modelo de desarrollo socioemocional para el crecimiento personal desde la educación emocional, la mirada sistémica y la salud integral, pero específicamente orientadas a tratar la diversidad afectiva sexual y de género.

Necesitamos recursos para que los chicos comprendan, que esos actos no están bien, no existen, es cada tutor que tiene que buscarse sus propios recursos. La Generalitat de Catalunya tiene unos protocolos para diferentes casos de discriminación, son herramientas de qué hacer en caso de algún caso grave. Sé que existe un protocolo específico para hacer frente al acoso escolar a personas LGTBI. En el caso que me encontrara con la situación, y a parte de mi tarea pedagógica como tutor, por supuesto avisar a Maite (directora del centro), no es un problema solo mío, es un problema global, del centro, por lo tanto deberíamos valorar si se puede aplicar el protocolo y qué acciones llevamos a cabo para gestionar la situación.

Tenemos claro que necesitamos información para abordar la situación, la debes “conseguir” hablando con la víctima y el agresor por separado y después conjuntamente, si por ejemplo tiene cabida una mediación. También hablaría con la psicopedagoga o psicóloga del centro para recibir pautas de actuación o de coordinación entre nosotros. Algunas. En relación con las familias, deben estar informadas, ambas, tanto la del agresor como la de la víctima. Al agresor hay que ponerle una incidencia y una sanción, aunque pienso que la dirección de las sanciones deberían tener una finalidad pedagógica y de sensibilización. Debería ser una sanción pedagógica.

Veo problemático que en el claustro de profesorado no se tratan estos temas, ya que son muchos profesores de la ESO, Bachillerato y módulos que no compartimos todos los mismos alumnos. Estos temas se hablan en las reuniones de nivel denominados “*Parlem*”, son claustros pero más reducidos, a nivel de ESO. Se pueden exponer diferentes temáticas y se pide ayuda a la psicopedagoga si lo creemos necesario para que nos indique cómo actuar. Si tenemos sospecha de un posible caso de acoso escolar, se avisa a todo el profesorado para que esté alerta en todo momento, tanto en clase como en el patio (se activaría el protocolo del acoso escolar generalista).

La formación en diversidad afectiva sexual y de género debería ser una apuesta por el centro educativo, debería garantizarse como mínimo al profesorado para obtener herramientas de cómo actuar. Personalmente, no he tenido ninguna formación para tratar un caso de discriminación por orientación sexual, identidad y/o expresión de género, es uno de los elementos que me decantaron en participar en esta investigación, para aprender y para obtener más recursos. De hecho, ya me ha servido algunos de los aspectos que hemos tratado en las sesiones y que he tratado de incorporar en algunas clases. Soy una persona que se lanza a la piscina, aunque en el caso de la temática LGTBI o el acoso a personas LGTBI puedo lanzar el debate pero me puede costar guiarlo dependiendo de lo que salga (discursos, temáticas...), ya que no soy experto y me faltaría mucho por aprender.

Los centros educativos pueden hacer mucho, no es tanto problema del centro, tenemos que apuntar más alto, al Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya debe ser el gran referente, poner en los programas curriculares de todas las asignaturas aspectos relacionados con la diversidad afectiva sexual y de género. En ciencias sociales no hay nada o es muy escaso y no podemos seguir así.

## **BUENAS PRÁCTICAS EN EL INSTITUTO LA FERRERIA**

Con el acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género necesitas trabajarlo, y hacerlo con profesionales que intervengan en el centro educativo. En este curso, se han hecho unas jornadas de “Keep Calm”, unos dinamizadores consiguieron que varias

personas contaran que habían realizado actos de acoso. Entre ellos, un alumno que relató que acosaba a la chica gitana que te he comentado antes. En cambio, ella no dio el paso, aunque sabemos que ha realizado acoso.

Las sesiones suelen ser por grupo, sesiones programadas que se realizan en tutorías, son dinamizados por el equipo SEER. Creo que suelen estar unos 30 alumnos por sesión. Además, SEER te da “deberes”, que tratan sobre dinámicas que complementen el trabajo que se ha realizado en esas sesiones. En mi caso, tuve que hacer una dinámica sobre ¿qué hacemos para relajarnos?, teníamos que escribir en una pelota de porexpan, palabras que nos emiten relajación.

Así mismo, realizaron un vídeo que se puede encontrar en Youtube<sup>57</sup> y en la página web del centro educativo. En el vídeo se explica de manera breve de qué se trata el programa Keep Calm, donde intervienen la directora, algún profesor, algún dinamizador y lo que me parece más importante, el alumnado que asiste a las sesiones para trabajar el acoso escolar. El acoso es tratado en estas sesiones a nivel general, no tienen una especificidad sobre la opresión.

Lo que me parece relevante de estas charlas, es que se mantienen durante el año, y pediría más. El trabajo se tiene que mantener en el tiempo, seguramente no vale con un año, pero si empiezas en 1º de ESO (aunque sea difícil mantener debates porque muchas personas se lo toman a broma) en 4º lo tienes bastante hecho.

Si extrapolamos lo que estamos hablando, hacer una dinámica de grupo para que salieran delante del público y pudieran reconocer su orientación sexual. Si el grupo funciona y está cohesionado se pueden llegar a crear espacios de confort que den pie a que todo el mundo exprese lo que siente. El viernes pasado, por primera vez, conseguí que en mi tutoría se generase este espacio. Mi grupo es difícil y está dividido en dos bandos que, o bien se ignoran, o bien uno machaca al otro. Pues bien, al final, en esa tutoría, conseguí que todos hicieran autocrítica. Al final la mayoría manifestó sus errores (en ningún momento dijeron que estaban dispuestos a cambiar, eh?). Lo que quiero decir con esto es que si se consigue crear este clima y además hay un grupo cohesionado, se facilitan mucho las cosas para que cualquier alumno pueda dar un paso adelante.

Una cosa para valorar positivamente en el Instituto la Ferreria, es la asignatura que es “Cultura y Valores” que se imparte en todos los cursos. Te especifico las temáticas que se abordan, aunque deberías entrevistar a alguien que haya impartido la asignatura. (1) dimensión personal; (2) actuar con autonomía y en la toma de decisiones y ser responsable de los propios actos; (3) asumir actitudes éticas derivadas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; (4) Cuestionarse y usar argumentaciones para superar prejuicios y consolidar el pensamiento propio; (5) identificar los aspectos éticos de cada situación y dar respuestas pertinentes y preferentemente innovadoras; (6) la dimensión interpersonal; (7) mostrar actitudes de respeto activo hacia las otras personas, culturas, opciones y creencias; (8) aplicar el diálogo y ejercitar todas las habilidades que comporta, especialmente para la solución de conflictos interpersonales y para propiciar la cultura de la paz; (9) la dimensión sociocultural; (10) comprender y valorar nuestro mundo a partir de las raíces culturales que la han configurado; (11) tratar las dimensiones éticas de los grandes relatos literarios y de las

---

<sup>57</sup> Jornadas Keep Calm INS La Ferreria: <https://www.youtube.com/watch?v=n1FU-iV7TZ8>

obras artísticas; (12) analizar críticamente el entorno (natural, científico-tecnológico, social, político, cultural) desde una perspectiva ética, individualmente y de forma colectiva y (13) realizar actividades de participación y de colaboración que promuevan actitudes de compromiso y democráticas.

En la gran mayoría de los elementos mencionados, puede tener cabida la diversidad afectiva sexual y de género. Es necesario por dos cosas, la primera por la necesidad de conocer estas diversidades, y la segunda, para entender que, como he dicho antes: si algo nos hace iguales es que todos somos diferentes, y por ello nos tenemos que respetar. Por lo que conozco más sobre la asignatura, se aborda el uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías. Tiene su importancia y la relación con episodios de acoso, antes del boom de las nuevas tecnologías el acoso escolar se podía focalizar en el centro educativo, ahora esto ya no pasa, puede suceder fuera del centro.

Otro aspecto que está cambiando en la educación, es la lógica de trabajar el contenido curricular, el trabajo por proyectos, 1º y 2º ESO funcionan con esta lógica, aunque la idea es hacerlo en todos los niveles educativos. Si trabajas por proyecto, no estás atado al libro, puedes decidir los temas a tratar, ellos son el motor del aprendizaje y el profesor hace el papel de guía. Tengo pensado un proyecto en 3º, donde una primera parte de la vuelta al mundo con los descubrimientos y acontecimientos más destacables de la era moderna y una segunda parte, que tendría que ver con la Geografía que sería una actividad de *“crear tu propio estado”*, en esta parte es donde se puede tratar por ejemplo las leyes contra la homofobia y ahí tratar la diversidad afectiva sexual y de género.

De todas formas, esto no significa vía libre, es decir, todos tenemos que cumplir un programa curricular con unas competencias básicas marcadas desde el Departament d'Ensenyament. La ventaja de trabajar con la lógica del proyecto es en qué te centras dentro de las competencias básicas, por ejemplo, con el libro de la editorial tengo que dar la I Guerra Mundial, con la lógica del trabajo por proyectos, el tema puede ser el papel de la mujer en la I Guerra Mundial.

En los proyectos se valora más el aprendizaje activo que hace el alumnado, los exámenes tienen menos peso que si utilizamos el modelo del “libro”. A mí me parece un buen modelo que te permite trabajar temáticas candentes en la sociedad, transversalizando en las materias e introduciendo en el programa curricular temáticas como el feminismo o la diversidad afectiva sexual y de género.

También entiendo que, si una persona se identifica como LGTBI, es más sensible a estos temas, todos deberíamos ser sensibles, pero claro, pasa con todo, si eres animalista o defensor del medio ambiente, serás más sensible al maltrato animal. Las personas LGTBI, estarán más concienciadas.

## **LA LEY 11/2014 CONTRA LA LGTBIFOBIA: HERRAMIENTA IMPULSORA PARA LA TRANSFORMACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

No tenía conocimiento de la ley. Te voy a comentar los puntos que me parecen importantes, En el punto tres, se tiene que incorporar en los programas de acción tutorial la diversidad afectiva sexual y de género, es muy importante, al igual se trabaja, pero me parece que hay algunas carencias.

En relación con el punto cuatro, que trata el lenguaje inclusivo, no se rebaja en los materiales educativos. En el punto cinco, se cumple en el centro educativo, pero dudo que se cumpla en las actividades deportivas, dudo que en un ejemplo juvenil compuesto por ejemplo de personas de 17 años se cumpla esta ley. El contexto de fútbol es un caldero de violencia, el deporte debería verse como una actividad física y de transmisión de valores. He escuchado lo de “eres una nenaza”, e insultos homofóbicos, se escuchan cada día, aunque ahora por suerte creo que el árbitro puede suspender los partidos si escucha algún comentario homofóbico, otra cosa es que se atreva a hacerlo.

## **NARRATIVA ALBERT - EL CHICO QUE SE SUBIÓ A LA SILLA**

### **PRESENTACIÓN**

Hola, soy Albert, un joven de 18 años. Desde que era niño, he sentido la presión de encajar en los estereotipos de género que la sociedad impone, y eso me ha llevado a luchar con la idea de ser diferente. A lo largo de mi adolescencia, he tenido que lidiar con la atracción hacia los chicos, lo que me generó confusión y miedo, ya que no sabía cómo encajar en un entorno donde la masculinidad y la heterosexualidad son lo más común.

Vivo en Montcada i Reixac, pero estudié en el Instituto Gallecs del Mollet del Vallès. Es un colegio público, bastante conocido y muy grande, donde también hacen cursos formativos para gente mayor. En general, la convivencia en el centro era buena; te lo digo desde mi perspectiva de adolescente. Como colegio, estaba bien, y el profesorado siempre fue muy agradable. Siempre me sentí bien, integrado, y además, tengo facilidad para llevarme bien con la gente. Recuerdo que ya sabía de un chico abiertamente gay en el colegio, y no había pasado nada extraordinario al respecto, lo cual me daba cierta tranquilidad. Cuando iba al colegio, aunque existiera este chico gay, se le había colgado la etiqueta de ser *"el chico gay"*, cargando con ese estigma. Yo era amigo suyo, aunque a veces podía ser un poco sobón. En relación con él, siempre caía algún comentario, pero nada más allá de eso.

Estoy en mi segundo año de Bachillerato. Desde pequeño, he sentido la presión de encajar en los estereotipos de género que la sociedad impone, luchando con la idea de ser diferente en un entorno donde predomina el "ser macho" y la heterosexualidad. A medida que fui creciendo, me di cuenta de que me atraían los chicos, lo que me llevó a una búsqueda intensa de aceptación y comprensión de mí mismo.

He tenido que enfrentarme a estereotipos asociados con ser gay, lo que en su momento me generó miedo y ansiedad. Sin embargo, con el tiempo, a vivir como quería, de forma auténtica. Mi historia es un testimonio de la lucha por la liberación, la valentía de ser quien realmente soy y la importancia de aceptarme tal como soy.

### **PRIMEROS CONOCIMIENTOS Y MALESTARES**

Si hablamos de mí, creo que tengo que remontarme a cuando empecé a descubrir mi sexualidad. Te estoy hablando de finales de 1º de ESO y principios de 2º de ESO, cuando comencé a ser consciente de lo que era la masturbación. Sentía atracción por los chicos, sin entender muy bien por qué, y me masturbaba pensando en ellos. Al principio, no pensaba en sexo, pero luego empecé a ver vídeos porno. Para mí, ver esos vídeos no era tanto una afirmación de que era gay, no me identificaba así. Lo veía como algo que hacía porque me gustaba, como una faceta mía que nadie conocía. No fue hasta 2º de Bachillerato, cuando tenía 17 o 18 años, que asimilé completamente que era gay. Claro, en ese momento tampoco era muy activo sexualmente, no era una prioridad. Estaba en ese proceso de aceptación, con cierto pánico a que me pillaran viendo porno gay o buscando chicos en internet. Recuerdo una vez que mi hermana me pilló, pero al final no pasó nada.

Durante ese tiempo, me angustiaba mucho ver porno, porque lo hacía pensando que era algo temporal, una fase que pasaría, sin integrarlo demasiado en mi identidad. No fue hasta que

cumplí 18 años que decidí dar un paso adelante y sacarlo a la luz. Lo hice a los 18 porque es una fecha señalada, ya eres mayor de edad y sentía la necesidad de hacerlo público.

Claro, no lo expresé abiertamente desde el principio porque sabía que era diferente a los demás. De hecho, hubo todo un período entre 3º de la ESO y 2º de Bachillerato en el que no lo dije abiertamente. Me tomé mi tiempo para disfrutar de mi adolescencia sin preocuparme demasiado por cuál era mi deseo.

Recuerdo cómo me sentía al ver a mis compañeros relacionarse de manera despreocupada mientras yo me debatía entre mi deseo de ser auténtico y el miedo al rechazo. Con el tiempo, aprendí a desafiar los estigmas y estereotipos asociados con ser gay. Aunque al principio me costó, he llegado a aceptarme y sentirme orgulloso de quien soy.

Ahora me siento liberado tras salir del armario y estoy comprometido a ser un defensor de la diversidad y la aceptación. Quiero que otros jóvenes como yo sepan que no están solos y que la autenticidad es lo que realmente importa. Estoy aquí para compartir mi historia y contribuir a un mundo más inclusivo y comprensivo.

## **EL PROCESO DE LA IDENTIDAD SEXUAL: LA NEGACIÓN Y CONFUSIÓN**

Siempre he sido una persona extrovertida, y aunque la gente sospechaba de mi orientación sexual, yo lo negaba. Recuerdo una vez en 1º de Bachillerato, cuando una amiga se acercó y me preguntó directamente: "¿Eres gay?". Me puse tan nervioso que le dije que no, que solo era un poco afeminado, y traté de quitarle importancia al tema. En ese momento, pensaba que ser afeminado era sinónimo de ser gay, pero con el tiempo aprendí que no es así. Un chico puede ser afeminado y heterosexual, o tener una apariencia masculina y ser homosexual.

Recuerdo que muchas de mis amigas leían revistas como la Super Pop, donde aparecían chicos afeminados que seguían el estereotipo homosexual. Yo tenía cierto rechazo hacia esos estereotipos, no porque los odiara, sino porque quería alejarme de ellos y no ser identificado como gay. Intentaba distanciarme de todo lo que pudiera asociarme con la homosexualidad, y eso incluía rechazar cualquier cosa que me relacionara con esos estereotipos.

A lo largo de mi adolescencia, pasé por un proceso de asimilación. Sabía que era gay, pero me costaba aceptarlo completamente. Estaba rodeado de amigos que hablaban más de videojuegos y películas que de sexo, lo que me permitía evitar el tema de mi orientación sexual. Éramos un grupo de "frikis" que no encajábamos en el patrón común, y eso me hacía sentir más cómodo, menos presionado a hablar de mi sexualidad.

Además, mis amigos no eran del tipo que se interesaba demasiado en el sexo o en las relaciones sentimentales, lo que me permitió mantener mi orientación en secreto durante más tiempo. Pasaba la mayor parte de mi tiempo jugando a videojuegos, lo que también me ayudaba a escapar de la realidad y a no pensar demasiado en mi identidad sexual.

Sin embargo, cuando finalmente decidí salir del armario, me enteré de algo que me dio mucha rabia: dos amigas mías veían anime con historias de chicos enamorados, y nunca me lo



dijeron. No es que me molestara que vieran ese tipo de contenido, sino que me hubiera gustado que lo compartieran conmigo, que me hubieran dado una señal de que estaba bien ser diferente.

## **EL MOMENTO DE LA VERDAD: LA FAMILIA, LAS AMISTADES Y LA AUTOLIBERACIÓN**

Para mí, lo más difícil fue en el ámbito familiar. Nadie en mi familia me preguntó si era gay, y eso me dolió. Me hubiera encantado que alguien me hablara sobre el tema, pero en mi casa había un silencio absoluto al respecto. Los comentarios de mi padre, más que de mi madre, me hacían esconderme. Por ejemplo, mi padre solía hacer bromas en la cena sobre el futuro, diciendo que algún día mi hermana Marta y yo nos casaríamos, como si fuera algo inevitable. Y a veces, en tono de broma, decía: "Y si Marta es lesbiana o tú eres gay, pues os meto una hostia y luego un beso porque os quiero". Esa frase me dejó marcado. Me hacía sentir miedo, como si mi padre tuviera que golpearme por ser homosexual.

Sabía que mi padre no quería un hijo homosexual, y aunque decía que lo aceptaría porque "es su hijo", no me sentía completamente seguro de su reacción. Cuando finalmente decidí contarles la verdad, fue en mi cumpleaños. Lo había planeado durante mucho tiempo y estaba muy nervioso. Tenía la esperanza de decírselo después de la cena, cuando todos estuvieran juntos en la mesa. Sin embargo, los planes cambiaron, y acabamos cenando fuera, en un restaurante en Barcelona. Todo el tiempo, mientras estábamos fuera, no podía dejar de pensar en lo que tenía que decirles.

Finalmente, cuando llegamos a casa, todos tenían el chip de irse a dormir, pero yo los reuní en el comedor. Mi madre, que tiene un sexto sentido para detectar cuando algo pasa, notó que estaba extraño. Mi padre, en cambio, estaba como siempre, despreocupado. Mi hermana, también se percató de que algo iba a pasar, aunque no sabían exactamente qué.

Entonces les solté la bomba: "Soy gay". Mis padres se quedaron en silencio, procesando la información. Mi madre fue la primera en reaccionar, y para mi sorpresa, fue muy comprensiva. Me abrazó y me dijo que siempre me amaría, sin importar nada. Mi padre, por su parte, no dijo nada en ese momento, pero con el tiempo se fue adaptando a la idea. Mis hermanos también me apoyaron, aunque con el tiempo entendí que su silencio inicial era más por sorpresa que por rechazo.

Ese fue el primer paso hacia mi autoliberación. A partir de ese momento, empecé a ser más abierto sobre mi sexualidad, tanto con mi familia como con mis amigos. Fue un proceso largo y difícil, pero finalmente me acepté a mí mismo y aprendí a vivir mi vida sin miedo.

Después de contarle a mi familia que era gay, sentí que me había quitado un gran peso de encima, pero todavía había algo más que quería hacer. Había soñado con este momento durante mucho tiempo, imaginándome cómo sería finalmente poder decirle al mundo quién era realmente, sin esconderme ni tener miedo.

Llegó un día en el que sentí que ya no podía esperar más. Decidí que lo haría en el instituto, en ese lugar donde había vivido tantas cosas, buenas y malas, pero donde nunca me había sentido completamente libre de ser yo mismo. Así que una mañana, me armé de valor y tomé la decisión de salir del armario de una vez por todas, frente a mis compañeros de clase.

Durante el recreo, observé a mis compañeros mientras conversaban y reían entre ellos. Había algo en el ambiente que me decía que ese era el momento adecuado. Me dirigí al centro de la sala, donde una silla estaba desocupada. Con el corazón latiéndome a mil por hora, me subí a la silla, tratando de calmar los nervios que amenazaban con desbordarme.

Al principio, nadie notó que estaba allí, pero cuando empecé a golpear la mesa para llamar la atención, todas las miradas se volvieron hacia mí. Sentí el peso de sus ojos, curiosos, expectantes, y por un breve instante, dudé. Pero ya había llegado demasiado lejos como para echarme atrás.

*"Chicos, necesito conta algo", comencé, tratando de mantener la voz firme. "Hace tiempo que llevo esto dentro y ya no puedo seguir ocultándolo. Soy gay".* Hubo un silencio total. Podía ver las caras de sorpresa, incredulidad, y en algunos casos, comprensión. Sabía que este momento cambiaría las cosas para siempre, pero también sabía que era lo correcto. Estaba cansado de vivir con miedo, de esconderme, de ser alguien que no era. *"Ya no quiero seguir fingiendo", continué. "No quiero seguir viviendo en las sombras. Este soy yo, y estoy orgulloso de quien soy".*

Los segundos siguientes fueron eternos. Me sentí vulnerable, expuesto como nunca antes, pero al mismo tiempo, una oleada de liberación me inundó. Era como si, por primera vez, estuviera respirando aire puro. No había vuelta atrás, pero no la quería. Había tomado el control de mi vida, y esa sensación era increíble. Finalmente, alguien empezó a aplaudir. Al principio, solo una persona, luego otra, y en cuestión de segundos, toda la sala estaba aplaudiendo. No todos entendían lo que significaba para mí, pero en ese momento, sentí que había dado un paso gigantesco hacia la libertad. La aceptación no era instantánea ni universal, pero la reacción de apoyo de muchos de mis compañeros fue un bálsamo para mi alma.

Bajé de la silla, temblando ligeramente, pero con una sonrisa que no podía ocultar. Algunos amigos se acercaron para darme un abrazo, mientras otros simplemente me sonreían con complicidad. Sabía que la vida no sería fácil a partir de entonces, pero también sabía que había dado un paso crucial hacia la persona que estaba destinado a ser.

Ese día fue un antes y un después. Me enfrenté a nuevos desafíos, sí, pero ya no llevaba la carga de un secreto que me estaba destrozando por dentro. Por primera vez, me sentía completo, íntegro, y eso era lo más importante. Había salido del armario, y aunque el camino por delante todavía estaba lleno de incertidumbres, sabía que podía enfrentarlo con la cabeza en alto.

## **ENFRENTANDO EL ACOSO ESCOLAR**

De adolescente o de más joven, puedo decirte que era más acosador que acosado. Tenía mucho poder en cómo decía las cosas; la gente me hacía caso si había que reírse de alguien. Era "mala persona". Para mí, el acoso escolar era hacer sentir mal a otra persona, molestarla. Recuerdo llevar a cabo comportamientos discriminatorios en 6° de primaria contra un chico que no me caía bien; le llamábamos "maricón", y creo que lo hacía para "pasar la pelota a otro tejado". Si alguien se burlaba de otro chico por ser gay, no iban a sospechar de mí. En

ese entonces, no tenía claro qué significaba ser gay; solo sabía que "maricón" era un insulto y que era algo malo.

El acoso está ahí, lo ves a diario, también por la sexualidad, las burlas, el reírse, es constante, y si preguntas en otras clases verás que pasa igual, pero hay silencio, no se quiere ser el chivato y la cosa queda ahí, pasa mucho. Además, la sensación de que si cuentas algo no pasará nada... tengo amigos de otros colegios, y es una cosa que no se habla, no sirve.

Recuerdo claramente que la discriminación hacia mí comenzó en 6° de primaria. Me llamaban "maricón", y como siempre he sido un chico muy sensible, eso me afectaba mucho. Sin embargo, con el tiempo me di cuenta de que la discriminación te afecta solo si no te aceptas a ti mismo. Una vez que te aceptas, los insultos ya no te hacen daño. En mi caso, si alguien me insultaba, no me hería, porque sabía que era gay y me aceptaba tal como era. El problema es si no te aceptas.

A pesar de ser un chico sensible, no encajaba en los roles tradicionales. Por ejemplo, me gustaba más sentarme en un banco con las chicas y hablar que ir a jugar fútbol. Aunque llegué a jugar fútbol por un tiempo, lo hice más por entrar en forma física que por interés en el deporte. En realidad, me atraían los chicos que jugaban fútbol, pero no por verlos jugar, sino porque quería demostrarme que podía hacerlo. Aun así, mi nivel de competitividad era nulo, siendo homosexual o no.

La discriminación que sufrí estaba ligada a los estereotipos. La gente asume que ser sensible o preferir la compañía de chicas significa ser gay. Aunque en mi caso era cierto, este tipo de estereotipos es lo que alimenta la discriminación. La verdad es que los estereotipos hacen mucho daño; te encasillan y perpetúan ideas equivocadas.

Los estereotipos y estigmas han sido una parte constante de mi experiencia al crecer y descubrir mi sexualidad. Desde joven, me vi envuelto en un mundo donde ciertos comportamientos, formas de ser, e incluso gustos, estaban fuertemente asociados con la idea de ser "normal" o, en mi caso, con lo que significaba ser gay. Los estereotipos son esas ideas preconcebidas y simplificadas que la sociedad tiene sobre cómo deberíamos ser, basándose en nuestras características o identidades. En mi caso, desde que era pequeño, me di cuenta de que había una imagen muy clara de lo que significaba ser homosexual: un chico afeminado, con pluma, al que no le gustaba el fútbol y prefería pasar tiempo con chicas.

Estos estereotipos no solo me rodeaban, sino que también empezaron a afectar la forma en que me veía a mí mismo. Recuerdo que durante mucho tiempo intenté distanciarme de esos estereotipos porque no quería que me identificaran como alguien que encajaba en esa imagen que tanto me molestaba. Aunque sentía atracción por los chicos, me negaba a aceptarlo, y parte de esa negación venía del miedo a ser estigmatizado. El estigma es esa marca o señal de deshonra que la sociedad coloca sobre aquellos que no se ajustan a sus normas. Saber que otros chicos en la escuela que se comportaban de forma más femenina eran llamados "maricones" me aterrorizaba, y hacía todo lo posible por no ser asociado con ellos.

Incluso en mis relaciones con otros, los estigmas estaban presentes. Aunque tenía un amigo que era abiertamente gay, notaba cómo, a pesar de su valentía, seguía siendo etiquetado

como "el chico gay", y esa etiqueta venía cargada de todo un conjunto de estereotipos que no reflejaban quién era realmente. A pesar de ser su amigo, incluso yo, en ciertos momentos, me encontraba participando en los chismes o comentarios sobre él, como una forma de desviar la atención de mí mismo y evitar que me vieran bajo la misma luz. Fue un mecanismo de defensa, aunque ahora me doy cuenta de que también era una forma de perpetuar esos estereotipos y estigmas que tanto me afectaban.

A lo largo de mi adolescencia, estos estigmas me llevaron a una batalla interna. Por un lado, estaba mi identidad real, la atracción que sentía por los chicos y las ganas de explorar esa parte de mí. Pero, por otro lado, estaba nervioso y con miedo a ser juzgado y rechazado. No fue hasta mucho más tarde, cuando ya estaba en segundo de Bachillerato, que empecé a asimilar y aceptar que ser gay no tenía que estar ligado a esos estereotipos que tanto me habían asustado. Comencé a entender que la pluma, la sensibilidad o el hecho de tener amigas no definían mi orientación sexual de manera simplista.

Aceptar mi homosexualidad fue también un proceso de desafiar esos estigmas. Aprendí que ser gay no me obligaba a cumplir con ningún guion preestablecido, y que podía ser yo mismo sin tener que preocuparme por encajar o no en las expectativas de los demás. Sin embargo, este proceso no fue sencillo, y tuvo muchos altibajos. La presión social, los comentarios de mi padre sobre lo que significaba ser un hombre, y la constante exposición a una imagen homogénea y exagerada de la homosexualidad en los medios, todo contribuyó a que me costara mucho tiempo sentirme cómodo con mi identidad.

Los estereotipos y estigmas fueron barreras que tuve que superar para poder vivir mi vida con autenticidad. Fueron como sombras que se cernían sobre mí, haciéndome dudar de mí mismo y retrasando mi aceptación personal. Pero al final, enfrentarlos y entender que no tenía que conformarme a esas expectativas me permitió encontrar una paz interior y una libertad que no había sentido antes.

Desde joven, comprendí que el ambiente escolar podía ser complicado. Aunque era más conocido por ser extrovertido y carismático, también era consciente de que había dinámicas en las que podía caer en la tentación de seguir el juego del acoso escolar. En sexto de primaria, recuerdo haber hecho comentarios hirientes hacia un compañero al que no le caía bien. Le llamábamos "maricón" y, aunque era solo un insulto que escuché en el patio, en ese momento no comprendía del todo lo que significaba. Era como si el uso de esa palabra me proporcionara una especie de escudo, una forma de protegerme de las inseguridades que llevaba dentro.

Sin embargo, aunque yo era más de los que acosaban que de los que eran acosados, también fui testigo de cómo el acoso escolar afectaba a otros. Había compañeros que eran blanco de burlas y comentarios despectivos, y a menudo sentía una mezcla de lástima y confusión. Quería ser parte del grupo, y eso me llevó a comportamientos discriminatorios que, con el tiempo, me hicieron sentir muy mal conmigo mismo. La presión por encajar en un molde me hizo ignorar el dolor que otros sentían a causa de mis palabras.

A medida que fui creciendo, me di cuenta de que el acoso no solo se trataba de insultos, sino también de la forma en que se percibía la sensibilidad. Desde pequeño, siempre he sido más emocional y sensible, características que la sociedad suele despreciar en los hombres.

Recuerdo que me gustaba sentarme en un banco con las chicas, hablando de cosas que no tenían que ver con el deporte o la competitividad. Pero eso me convertía en un blanco fácil para los insultos. Los comentarios sobre mi forma de ser me hicieron dudar de mí mismo y, aunque al principio me costaba aceptarlo, empecé a entender que esos ataques no decían nada sobre mí, sino más bien sobre quienes los hacían.

El verdadero cambio llegó cuando comencé a aceptar mi identidad. Comprendí que el acoso escolar, en gran medida, se alimentaba de la inseguridad de aquellos que lo ejercían. Si no te aceptas, el daño de los insultos puede ser devastador. En mi caso, cuando finalmente pude decir "soy gay" con confianza, las palabras de los demás perdieron su poder. Me di cuenta de que, al aceptarme a mí mismo, había tomado la mejor defensa contra el acoso. Ya no importaba lo que dijeran; mi identidad era mía y solo mía.

Hoy, puedo decir que el acoso escolar es una realidad dolorosa que muchas personas enfrentan. Me gustaría que hubiera más conversaciones abiertas sobre el tema, porque al final, lo que realmente necesitamos es empatía y comprensión. Espero que mi historia sirva de inspiración para que otros se sientan valientes al ser quienes realmente son y que, con el tiempo, podamos construir un ambiente escolar donde el respeto y la aceptación sea lo que todo el mundo haga con los demás.

## **NARRATIVA JORDI - LA HOMOFOBIA: UNA CRUDA REALIDAD VIVIDA EN PRIMERA PERSONA**

### **Presentación**

Mi nombre es Jordi, tengo 18 años y vivo en Montcada i Reixac, un municipio de Barcelona. Actualmente estoy cursando estudios en Artes Gráficas en un instituto de Cornellà, una de las mejores decisiones que he tomado, ya que me ha permitido explorar mi creatividad. Aunque me apasiona lo que hago, mi verdadero amor es el baile, y en especial, el flamenco. Desde pequeño, la música y el arte en movimiento me cautivaron. No fue fácil adentrarme en este mundo, especialmente siendo un chico en un entorno donde el baile no siempre era bien visto entre los hombres. Sin embargo, mi pasión superaba cualquier juicio que la gente pudiera tener sobre mí.

Recuerdo cuando comencé a interesarme por el flamenco, lo hacía en mi habitación, frente a un espejo, viendo videos y replicando los movimientos. No había escuelas cerca que ofrecieran clases para chicos, así que aprendí a base de pura autodisciplina. Llegué a mejorar tanto que, con el tiempo, incluso me convertí en profesor autodidacta, enseñando lo que sabía a aquellos que compartían mi amor por el baile. Enseñar me hacía sentirme más conectado conmigo mismo, y ver a otros aprender de mí era una sensación que me llenaba de orgullo.

Sin embargo, mi vida no ha estado exenta de dificultades. La homofobia ha sido una constante en muchos momentos de mi vida. Desde la escuela, aunque a simple vista todo parecía normal, dentro de mí había una lucha constante por ocultar quién era realmente. En el colegio, siempre fui considerado el típico "mujeriego". La imagen que proyectaba ante los demás, de alguien que ligaba mucho con chicas, me otorgaba un estatus de respeto entre mis compañeros. Eso me ayudaba a encajar y evitar las preguntas incómodas sobre mi orientación sexual. A los 13 años, ya me había ganado esa imagen de chico heterosexual que estaba constantemente rodeado de chicas, y eso me servía para esconder la verdad.

Lo curioso es que, aunque mantenía esa imagen de "hetero", secretamente quedaba con chicos. Nadie lo sabía, y así quería que permaneciera. No estaba preparado para enfrentar lo que podría suceder si mi verdad salía a la luz. Había una parte de mí que tenía miedo de lo que los demás pudieran pensar, de cómo podría cambiar la forma en la que me veían. Lo que sí sabía era que esa fachada me daba cierta protección, y no estaba dispuesto a perderla.

### **La danza y los problemas por bailar**

Desde muy pequeño, supe que no encajaba del todo en lo que la gente esperaba de mí. Mientras otros chicos jugaban al fútbol en los recreos, yo prefería quedarme solo, en algún rincón del patio, dibujando o, a veces, ensayando mentalmente pasos de baile que había visto en algún video o programa de televisión. Tenía una fascinación con el movimiento, con la manera en que el cuerpo podía contar historias sin decir una sola palabra. Pero también sabía que, en mi entorno, el baile —y especialmente la danza— era visto como algo "femenino", y eso me colocaba en una mala posición. Desde el principio, era evidente que, para muchos, ser un chico que bailaba rompía con las expectativas tradicionales de lo que se suponía que debía hacer un *"niño normal"*.

Los primeros comentarios maliciosos comenzaron en primaria. Al principio eran susurros, palabras dichas a mis espaldas cuando pasaba por los pasillos del colegio o cuando me veía practicando en los descansos. Al principio intentaba ignorarlo, convenciéndome de que no me afectaba. Pero a medida que los años avanzaban, los comentarios se volvieron más directos, más crueles y, sobre todo, más constantes. Había chicos que se burlaban de mi manera de moverme, de cómo prefería las actividades artísticas en lugar de los deportes, y de que siempre estaba rodeado de chicas, lo que, en su mente, me convertía en alguien "raro".

Recuerdo claramente cuando un grupo de chicos de un colegio cercano comenzó a esperarme a la salida del colegio. La primera vez fue un día cualquiera, uno que pensé que terminaría como todos los demás. Salí del colegio, con la cabeza en mis propios pensamientos, cuando noté que varios chicos estaban en la esquina, observándome. Al principio, pensé que simplemente estaban allí por casualidad, pero a medida que me acercaba, empezaron a murmurar cosas entre ellos. Me ignoré, tratando de mantener la calma, pero en cuanto pasé junto a ellos, uno de los chicos gritó: "*¡Eh, maricón! ¡El bailarín maricón!*". Mis piernas se paralizaron por un segundo. Quise girarme y gritarles, defenderme, pero no pude. Simplemente seguí caminando, acelerando el paso, deseando que todo terminara.

A partir de ese día, la cosa empeoró. El grupo empezó a seguirme cada tarde. A veces, intentaban bloquear mi camino, empujarme, hacerme tropezar. Y siempre, siempre, los insultos estaban ahí: "*maricón*", "*nenaza*", "*bailarina*". Para esos chicos, no había peor insulto que asociar mi pasión por la danza con mi supuesta homosexualidad, como si bailar de alguna manera disminuyera mi valía como hombre. Para ellos, ser un chico que bailaba era motivo suficiente para atacarme, porque, en sus mentes, no encajaba en lo que ellos consideraban "normal".

La violencia no siempre era física, pero la carga emocional era insoportable. Lo que más me dolía no eran solo los insultos, sino el hecho de que no podía compartir esto con nadie. Me sentía atrapado entre dos mundos: el de la danza, que me daba vida y libertad, y el del colegio, donde tenía que construir una fachada de alguien que no era. La constante necesidad de ocultar quién era realmente me iba desgastando poco a poco. Sabía que, si mis amigos del colegio descubrían lo que esos chicos me llamaban, mi imagen de "hetero machito" se vendría abajo, y con ella, mi única protección contra el rechazo social.

Durante años, intenté mantener esas dos partes de mi vida separadas, pero el miedo a que se cruzaran me carcomía por dentro. A menudo, me encontraba en la situación de intentar predecir los movimientos de mis acosadores. Caminaba por diferentes calles cada día, evitando las rutas que solía tomar, solo para no encontrármelos. Me ponía los auriculares a todo volumen, como si la música pudiera bloquear los insultos y gritos que me lanzaban a la distancia. Pero la música nunca era lo suficientemente alta. Sus voces seguían ahí, sus risas resonando en mi cabeza incluso cuando estaba solo en mi habitación.

En varias ocasiones, llegué a casa llorando en silencio. Me encerraba en mi cuarto y me preguntaba por qué me estaba pasando esto. *¿Por qué algo tan hermoso como el baile se había convertido en una razón para ser odiado?* Mis padres nunca supieron la magnitud del acoso que sufría. No quería preocuparlos, y mucho menos que se sintieran responsables.

Además, no quería que me pidieran que dejara de bailar para "evitar problemas". El baile era lo único que me hacía sentir libre, y no estaba dispuesto a renunciar a él, sin importar cuánto me acosaran.

Pero el acoso no solo se limitaba a los insultos. A medida que los chicos notaban que yo seguía adelante, que no dejaba de bailar, su agresión se intensificó. Recuerdo un día particularmente difícil. Era viernes, y acababa de terminar una clase de baile. Salí del salón, mi mente aún absorta en los movimientos que había practicado. No me di cuenta de que el grupo de acosadores estaba esperando fuera. Tan pronto como me vieron, comenzaron a gritar, burlándose de mi ropa de baile. "*¡Mira, aquí viene el maricón con sus falditas!*", uno de ellos gritó. Sabía que no llevaba falda, pero eso no importaba. Cualquier excusa era válida para atacarme.

Intenté caminar rápidamente hacia casa, pero ellos me siguieron. Esta vez no solo se limitaron a los insultos; empezaron a tirarme cosas, pequeños objetos que encontraban en el suelo, intentando provocarme. Uno de los chicos se acercó lo suficiente como para empujarme, y aunque no caí al suelo, el impacto me hizo tambalearme. Mi corazón latía con fuerza, el miedo y la vergüenza se entremezclaban, haciéndome sentir más pequeño de lo que nunca me había sentido. Quise defenderme, decir algo, pero el miedo me paralizaba. Sabía que cualquier intento de enfrentarme a ellos solo empeoraría la situación.

Cada día, me preguntaba si el próximo ataque sería el último, si en algún momento simplemente me rendiría y dejaría de bailar. Pero en el fondo de mi ser, sabía que no podía hacerlo. La danza era más que un pasatiempo, era mi refugio, mi manera de escapar de un mundo que me juzgaba por ser diferente. Y, aunque el miedo estaba siempre presente, había algo en mí que se negaba a ceder ante la homofobia y el odio.

Lo que más me dolía, sin embargo, no era solo el acoso en sí, sino el silencio de los demás. Aunque algunos compañeros de clase sabían lo que sucedía, ninguno decía nada. La mayoría fingía no ver, como si ignorar el problema lo hiciera desaparecer. Otros, aunque no participaban directamente en el acoso, a veces reían nerviosamente cuando escuchaban los insultos, como si fuera una especie de espectáculo al que no querían ser asociados, pero tampoco se atrevían a condenar. Me di cuenta de que, en muchos casos, el miedo a ser diferente hacía que la gente callara, incluso cuando sabían que lo que estaba sucediendo estaba mal.

Acoso hay siempre, por muchos motivos, pero muchas veces no se dice nada porque hay la sensación de que no va a pasar nada con los que se meten con nosotros (personas LGBTI+), porque lo ven como una pelea entre iguales, no le dan importancia. En este colegio pasa, solo hace falta estar en el patio atento. Al final te buscas la vida, aguantas en algunos casos, y también tienes amigos que te apoyan

Hubo momentos en los que me pregunté si todo valía la pena. Si seguir bailando era realmente lo que debía hacer cuando a cambio recibía tanto odio. Pero cada vez que dudaba, recordaba lo que la danza me hacía sentir: la libertad, la paz, el control sobre mi propio cuerpo y destino. Eso era algo que esos chicos no podían quitarme, por mucho que lo intentaran.



Y eso que la relación con mis amigos siempre fue normal, al menos en apariencia. A menudo, pasaba los recreos en el patio con chicas, y no porque no quisiera estar con los chicos, sino porque no me gustaba el fútbol. El fútbol dominaba casi todo el espacio en el colegio, y yo no encajaba en ese mundo. De hecho, nunca he pisado un campo de fútbol en mi vida. Curiosamente, estar siempre rodeado de chicas en lugar de chicos no levantaba sospechas sobre mi orientación sexual. En mi entorno, la mayoría de las personas asociaban estar con chicas todo el tiempo con ser un "hetero machito". Esa percepción se debía en gran parte a que, a diferencia de otros chicos homosexuales, no tenía lo que se conoce como "pluma". Mi forma de expresarme y mi comportamiento no encajaban en el estereotipo que la sociedad suele tener sobre los hombres homosexuales.

Pero fuera del colegio, todo era diferente. Ahí no tenía el control de mi imagen como lo hacía en la escuela. La discriminación era algo que vivía de manera mucho más directa y cruda. Desde que era pequeño, alrededor de los siete u ocho años, ya había chicos que me esperaban a la salida del colegio para insultarme. Lo hacían por una sola razón: bailaba. Para ellos, el hecho de que un chico practicara danza era sinónimo de debilidad, de ser "menos hombre". Intentaban ridiculizarme, hacerme sentir que no era ese chico "ligón" que creían que era en la escuela. En cambio, querían que los demás me vieran como lo que ellos llamaban un *"maricón"*.

Estos chicos venían de otros colegios públicos del pueblo, y al vivir en un lugar pequeño como Esparreguera, donde todos se conocen, era imposible escapar de esa vigilancia constante. En un pueblo de solo 22.000 personas, yo era el único chico que hacía danza, lo que me hacía destacar de una manera que no siempre quería. A menudo, se acercaban al salón de baile donde practicaba y se reían de mí desde fuera. Después, me esperaban en la salida trasera del colegio para continuar con los insultos y las amenazas. Me llamaban *"maricón"* y otras cosas que, en ese momento, me resultaban difíciles de procesar.

Sin embargo, no quería meter a nadie más en mis problemas. No quería que mis amigos o mi familia supieran lo que estaba pasando. Por eso, cuando esos chicos me llamaban y me amenazaban, les decía que me siguieran a una calle que estaba detrás del colegio, lejos de la vista de los demás. Me enfrentaba a ellos solo, porque no quería que nadie se enterara de que me estaban llamando *"maricón"*. Aunque me amenazaban con escupirme y me insultaban, nunca llegaron a pegarme físicamente. Pero la carga emocional era suficiente. No quería que los demás supieran que estaba siendo acosado por bailar, porque eso habría puesto en peligro la imagen que tanto me había esforzado por construir.

### **¡Hay que decir basta!**

En segundo de la ESO, las cosas comenzaron a ponerse más tensas. Aunque ya había aprendido a vivir con las burlas y comentarios constantes por mi forma de ser y mi pasión por el baile, cada día sentía que me acercaba más al límite. Mi imagen de chico ligón y sin pluma parecía protegerme en cierta medida, pero había algunos que no dejaban de buscarme. En el aula todo transcurría con cierta normalidad, o al menos, lo intentaba. Pasaba el recreo con las chicas, como siempre, pero los comentarios de algunos compañeros comenzaron a hacerse más agresivos y constantes, sobre todo de parte de un chico en particular, Marc.

Marc era uno de esos chicos que parecía disfrutar encontrando el punto débil de los demás y usándolo como un arma. Se reía de todos, pero conmigo era diferente. No sé si le molestaba que me llevara bien con las chicas o que no siguiera el molde de lo que él pensaba que debía ser un "hombre de verdad". Cada día encontraba una nueva forma de provocarme, ya fuera un comentario sobre mi ropa, sobre cómo me movía o, la mayoría de las veces, sobre el hecho de que bailaba. Al principio, intentaba ignorarlo, no darle el gusto de verme molesto. Pero la tensión iba creciendo.

Un día, durante el recreo, mientras estaba con mis amigas cerca de las gradas del patio, Marc se acercó con su grupo. Ya sabía que no venía con buenas intenciones. Solían hacer comentarios a distancia, pero esta vez se acercaron más. "Eh, Jordi, ¿vas a hacer una pirueta para nosotras o qué?", soltó Marc, su tono de voz cargado de desprecio. Las risas de sus amigos resonaron a su alrededor como un eco que me atravesaba. Intenté ignorarlo, seguir hablando con las chicas, pero él no se detuvo. "Venga, maricón, muéstranos cómo bailas. Seguro que a las chicas les encanta, ¿verdad?", continuó. La palabra "maricón" golpeó mi mente como un puñetazo.

Algo dentro de mí se rompió. Había aguantado demasiadas veces, había dejado pasar demasiados comentarios. Pero ese día, todo el estrés acumulado, la rabia y el dolor explotaron. Me giré bruscamente hacia Marc y, sin pensarlo dos veces, le solté: "¿Por qué no te callas de una vez?". Mi corazón latía con fuerza, mis manos temblaban. Su rostro se transformó, de la burla pasó a la sorpresa. No esperaba que le respondiera, y menos aún con esa firmeza.

Pero él no se quedó callado. Se acercó más, su cara casi pegada a la mía. "¿Qué pasa, vas a llorar, bailarina? Sabes que todos piensan lo mismo de ti, solo que no tienen las pelotas de decirlo en tu cara". Sentí que mi cuerpo entero se tensaba. Mis amigas me miraban preocupadas, sabían que algo estaba a punto de estallar.

Y estalló.

Antes de darme cuenta, mi mano se cerró en un puño y, con toda la fuerza que pude reunir, se lo lancé directo al estómago. Marc se dobló de inmediato, soltando un jadeo de dolor mientras retrocedía un paso. El mundo alrededor de mí pareció detenerse por un segundo. Mis amigas gritaron, sus amigos se quedaron atónitos, y yo me quedé allí, con los puños cerrados, respirando pesadamente, como si toda la rabia contenida durante años hubiera salido de un solo golpe.

Marc intentó recomponerse, pero no pudo. Lo vi tratando de enderezarse, aún sorprendido por lo que acababa de suceder. Me miró con odio, pero no dijo nada más. Sus amigos, que normalmente lo alentaban, esta vez no se atrevieron a intervenir. Sabían que había cruzado una línea y que yo ya no estaba dispuesto a seguir soportando.

La noticia de la pelea se extendió rápidamente por el instituto. En cuestión de minutos, los profesores ya estaban al tanto y nos llamaron a ambos a la dirección. Mientras caminábamos hacia la oficina del director, pude ver cómo Marc seguía mirándome de reojo, pero ya no con esa superioridad habitual. Sabía que había perdido el control que creía tener sobre mí. Yo,

por otro lado, aunque sabía que lo que había hecho me traería problemas, me sentía extrañamente aliviado. Como si por fin hubiera recuperado un poco de mi dignidad.

Al llegar a la dirección, nos sentaron a ambos en sillas separadas. El director, serio, nos preguntó qué había pasado. Marc, todavía con la mano en el estómago, intentó pintarse como la víctima, diciendo que solo había hecho un comentario y que yo lo había atacado sin razón. Pero, por primera vez, no me quedé callado. Conté toda la verdad: los meses de provocaciones, los insultos, cómo me había empujado una y otra vez hasta que no pude más. Le dije que ya estaba harto de ser el blanco de sus burlas, de que siempre se metiera conmigo por el simple hecho de bailar.

Para mi sorpresa, el director me escuchó. Sabía que no estaba bien haberle pegado, pero también sabía que no podía seguir tolerando esa situación. Al final, ambos recibimos un castigo: una semana de detención después de clases. Pero, a diferencia de otras veces, no me sentí culpable. Sabía que había defendido algo más importante que mi orgullo: mi derecho a ser yo mismo, a no dejar que el odio de otros me hiciera retroceder.

Después de ese día, las cosas cambiaron. Marc y su grupo dejaron de meterse conmigo. Aún había miradas, algún que otro comentario en voz baja, pero nada comparado con lo de antes. Sabía que había ganado una pequeña batalla, no solo contra él, sino contra todo lo que él representaba. A veces, la única manera de acabar con el acoso es plantarle cara, incluso cuando el miedo te paraliza. Y, aunque no soy partidario de la violencia, ese día me di cuenta de que, a veces, no queda otra opción que defenderse cuando te acorralan.

De alguna manera, ese golpe no fue solo físico. Fue un acto de liberación, un recordatorio de que, aunque la sociedad te intente encasillar o hacerte sentir inferior, siempre tienes el poder de levantarte y decir "basta". Y yo lo hice.

### **Mi lucha interna con la homofobia**

Para mí, la homofobia siempre ha sido una cuestión de desprecio. Desprecio hacia las personas que, según ciertos prejuicios, tienen rasgos o comportamientos considerados femeninos. A menudo, ese desprecio no solo venía de los demás, sino que también lo experimentaba internamente. Durante años, me costó aceptar ciertas partes de mí mismo, especialmente aquellas relacionadas con lo que la gente llama "pluma". Me daba cuenta de que, a medida que crecía, la sociedad no solo discriminaba a los homosexuales, sino que había un rechazo mucho más profundo hacia aquellos que no encajaban en los comportamientos esperados de un hombre.

Desde joven, me convencí de que la "pluma" era lo peor que podía tener, que era algo que debía eliminar si alguna vez quería ser aceptado. Tenía en mente que, tarde o temprano, tendría que salir del armario, y cuando eso sucediera, no quería que me relacionaran con ese estereotipo de homosexual con gestos afeminados. Pensaba que, si lograba ocultarlo, si podía actuar lo suficientemente masculino, entonces mi salida del armario sería más fácil. Fue una lucha constante conmigo mismo, un rechazo a una parte de mí que sentía que no debía existir.

Afortunadamente, el tiempo y la madurez me ayudaron a ver las cosas de otra manera. A medida que crecí, me di cuenta de lo dañino que era ese pensamiento. Me di cuenta de que el problema no estaba en cómo me expresaba, sino en cómo la sociedad juzgaba y etiquetaba a las personas. Aprendí a aceptarme tal como soy y a darme cuenta de que no había nada de malo en ser quien soy. La pluma, los gestos, las expresiones, no me definen en como soy de verdad. Hoy en día, miro hacia atrás y me siento aliviado de haber dejado atrás esos pensamientos tóxicos. Ahora sé que debo estar orgulloso de quién soy y de cómo me expreso, sin importar lo que otros puedan pensar.

### **La discoteca y el primer encuentro con la homofobia física**

El 9 de febrero de 2021 es un día que quedará grabado en mi memoria para siempre. Salí de fiesta con unas amigas a una discoteca en Esparreguera, como lo habíamos hecho en otras ocasiones, ya que tengo familia allí. La noche comenzó bien, como cualquier otra, pero tomó un giro inesperado. Entre la multitud, me encontré con un chico de Olesa de Montserrat con el que llevaba hablando un par de semanas. Habíamos estado coqueteando por mensajes y finalmente estábamos juntos en persona. Nos gustábamos, y después de un rato con nuestros amigos, decidimos buscar un poco más de privacidad. La discoteca estaba llena y el baño era el único lugar donde podíamos estar un poco a solas.

Nos dirigimos al último baño de la fila, el más amplio, donde comenzamos a besarnos. La intención no era ir más allá; solo queríamos disfrutar del momento antes de que él se tuviera que ir. Mientras nos abrochábamos las camisas, de repente, la puerta se abrió de un golpe. Un hombre del personal de seguridad entró abruptamente, y antes de que pudiéramos decir algo, nos miró y nos llamó "maricones". Sentí un escalofrío recorrer mi cuerpo. En ese momento, lo único que quería era calmar la situación y salir de allí. Le dije que nos íbamos, pero antes de que pudiera terminar la frase, el portero me abofeteó con fuerza.

El shock me paralizó. No podía creer lo que estaba pasando. Mi mente intentaba procesar la situación, pero todo sucedía demasiado rápido. El portero volvió a golpearme dos veces más, con una intensidad que me dejó mareado. Me di cuenta de que estaba viviendo un acto de homofobia física y directa, algo que nunca había experimentado antes. Me sentí vulnerable, indefenso, como si todo el control de mi vida en ese momento lo tuviera ese hombre que me agredía solo por ser yo mismo.

El portero me arrastró hacia la salida mientras yo intentaba abrocharme la camisa y recomponerme. Estaba en shock, llorando, y al mismo tiempo sintiendo una rabia profunda. No podía entender cómo algo tan brutal podía ocurrir en un lugar donde se suponía que uno va a divertirse, a disfrutar. Pero la realidad era otra. Mientras el portero me sacaba a empujones del baño, seguía insultándome, llamándome "*maricón*", y amenazándome con más violencia. Intentaba mantener la calma, pero las lágrimas no dejaban de correr por mi rostro. Mis amigas, que estaban cerca, vinieron corriendo cuando vieron lo que sucedía.

Me sentía humillado. Nunca había experimentado un odio tan directo hacia mí, y no sabía cómo reaccionar. El chico con el que estaba también fue sacado, pero su reacción fue diferente. Parecía más acostumbrado a este tipo de agresiones, lo cual me resultó impactante. No podía entender cómo alguien podía vivir con ese tipo de violencia de manera regular.

Lo más indignante fue la actitud del resto del personal de la discoteca. En lugar de ofrecerme ayuda o incluso una disculpa, intentaron sobornarme. Me ofrecieron consumiciones gratis y pases VIP para futuras visitas, como si eso pudiera reparar el daño que acababan de hacerme. No querían que el incidente se hiciera público, y estaban dispuestos a comprar mi silencio. Pero en ese momento, todo lo que quería era justicia. Sabía que esto no podía quedar impune.

Al día siguiente, mi dolor no solo era físico, sino también emocional. Sabía que tenía que hacer algo, que no podía quedarme callado. Te llamé porque trabajas en el Observatorio Contra la Homofobia, una organización que trabaja para combatir la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Ellos me brindaron el apoyo que necesitaba, tanto emocional como legal, y me guiaron en los pasos que debía seguir para denunciar la agresión.

Acudí a los Mossos d'Esquadra, para presentar una denuncia formal. También fui al CAP (Centro de Atención Primaria) para obtener un parte médico que acreditara las agresiones que había sufrido. Era un proceso doloroso, no solo por tener que revivir el incidente, sino porque me enfrentaba a una realidad que nunca había pensado que me sucedería a mí: la violencia homófoba.

Con el apoyo del Observatorio, decidí hacer pública la agresión. Sabía que, al compartir mi historia, podía dar visibilidad a la homofobia que aún persiste en nuestra sociedad. La respuesta que recibí fue abrumadora. La gente de mi pueblo, Esparreguera, mis amigos y familiares, e incluso el alcalde, se solidarizaron conmigo. Recibí una cantidad inmensa de apoyo y mensajes de aliento, lo cual me dio fuerzas para seguir adelante. Sentí que mi historia había tocado a muchas personas, y que al alzar mi voz, estaba contribuyendo a un cambio más grande.

### **La lucha siempre debe continuar**

Aunque recibí mucho apoyo, el camino hacia la justicia ha sido lento. La pandemia ha retrasado el proceso judicial, y a día de hoy sigo esperando una resolución. Pero no pienso rendirme. Esta agresión no fue solo un ataque contra mí, sino contra todas las personas que alguna vez han sido víctimas de homofobia. Quiero que mi experiencia sirva para concienciar a otros sobre la violencia que aún existe en espacios donde deberíamos sentirnos seguros.

La visibilidad es importante, pero también tiene un precio. Aunque fui yo quien decidió hacer pública la agresión, la presión mediática me afectó más de lo que esperaba. Sentí que algunos medios intentaban explotar mi historia por razones sensacionalistas, más que por el deseo genuino de generar conciencia. Esto me hizo sentir incómodo en ocasiones, como si el control de mi propia narrativa estuviera siendo arrebatado.

Hoy, sigo adelante con mi vida, más fuerte que nunca. He aprendido que mi voz tiene poder, y que compartir mi historia puede ayudar a otros a enfrentarse a sus propias luchas. La homofobia es real, pero también lo es la capacidad de resistir y luchar contra ella.

El acoso escolar no se limitaba a los golpes o a los insultos. Era un malestar constante, una lucha diaria por mantenerme firme en quien era realmente. Aunque me afectaba profundamente, también me enseñó a ser resiliente, a resistir ante la adversidad y, sobre

todo, a no permitir que otros definieran mi valía. Sabía que lo que hacía, mi baile, no era solo un acto de amor por el arte, sino también un acto de resistencia. Resistencia ante una sociedad que no siempre aceptaba lo diferente, que no entendía que ser un chico que bailaba no me hacía menos hombre, sino más libre.

Con el tiempo, llegué a la conclusión de que el problema no era yo. El problema era una sociedad que no sabía cómo lidiar con lo que no encajaba en sus rígidos moldes de masculinidad. Y aunque el camino fue doloroso, me prometí a mí mismo que nunca dejaría que el odio de otros definiera quién soy o lo que amo hacer.

## **NARRATIVA JUAN CARLOS BARROSSO - LA UNITAT DE PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DAVANT DE SITUACIONS D'ASSETJAMENT**

### **L'Àrea d'Orientació i Educació Inclusiva del Consorci d'Educació de Barcelona (AEOI)**

Soc psicòleg escolar i la meua trajectòria professional ha estat a l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP)<sup>58</sup> de Nou Barris. Des de l'any 2017 treballo a l'Àrea d'Orientació i Educació Inclusiva<sup>59</sup>.

Aquesta àrea parteix d'un marc d'un sistema educatiu inclusiu, i vol impulsar i coordinar la planificació educativa a la ciutat amb col·laboració amb l'Àrea de Servei Educació i Territori, procurant una escolarització equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i afavorint la qualitat adequada per a tota la població escolar. Coordinar els EAP i Serveis Educatius específics de la ciutat, per establir les línies prioritàries d'actuació en les mesures i suports a l'alumnat, especialment les de caràcter addicional i intensiu. Impulsar i acompanyar les transicions entre etapes, promoure la flexibilitat educativa per afavorir una educació comprensiva i respectuosa amb tot l'alumnat, tot afavorint l'èxit escolar i reduir l'abandonament escolar prematur.

Per mi, l'educació inclusiva està relacionada amb l'accés a l'educació de tota la ciutadania, independentment de les seves circumstàncies i naturalesa i acceptant les seves diferències. Educar a partir de les diferències i de les possibilitats i potencialitats que tenen les diferències en la vessant educativa. L'educació inclusiva és abandonar la perspectiva dels dèficits i centrar-nos en les potencialitats i riqueses de les diferències (en tots els aspectes, també en la diversitat afectiva sexual i de gènere).

Organitzativament, ens estem reestructurant. L'equip està format per un cap d'àrea i depenen 3 òrgans directament:

- Servei de Coordinació EAP i Serveis Educatius Específics (on formo part).
- Servei de Programes d'Atenció a la Diversitat
- Servei de Coordinació de Recursos Intensius

En treballem amb diferents agents institucionals. Tenim relació amb l'Àrea per la igualtat de tracte i no discriminació de les persones LGBTI, de la Direcció General d'Igualtat de la Generalitat de Catalunya. La gran majoria de notificacions és pel tracte del nom sentit en les comunitats educatives de les persones trans i l'acompanyament de l'alumnat trans en els centres educatius. Tanmateix, era el representant d'Educació del grup motor contra la violència masclista i el representant en una futura taula per tractar temàtiques d'LGTTBI-fòbia dins del protocol que tenen establert l'Oficina per la No Discriminació de l'Ajuntament de

---

<sup>58</sup> Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) són un servei de suport i assessorament psicopedagògic i social als centres educatius i a la comunitat educativa. Desenvolupen les seves actuacions en els centres educatius i en el seu entorn amb estreta col·laboració amb els altres serveis i professionals del sector.

<sup>59</sup> Pàgina web de l'Àrea:

[https://www.edubcn.cat/ca/el\\_consorci/transparencia/govern\\_i\\_organitzacio/estructura\\_i\\_competencies/organigrama/direccio\\_accio\\_educativa/area\\_educacio\\_inclusiva](https://www.edubcn.cat/ca/el_consorci/transparencia/govern_i_organitzacio/estructura_i_competencies/organigrama/direccio_accio_educativa/area_educacio_inclusiva)

Barcelona, el Centre LGTBI de Barcelona<sup>60</sup> i l'Observatori Contra l'Homofòbia<sup>61</sup>. En el 2021, aquesta tasca l'assumeix una altra companya.

Jo la denomino com Unitat de protecció a la infància i l'adolescència del Consorci de Barcelona. Soc la persona encarregada d'acompanyar en coordinació amb la Inspecció del centres educatius i els diferents EAPS per a l'activació i seguiment dels diferents protocols, com el protocol de maltractament a la infància i a l'adolescència, el protocol contra l'assetjament escolar i en el cas de la ciutat de Barcelona, el un protocol d'emergències psicosocials per situacions de gran impacte emocional a agents de la comunitat educativa, com per exemple, la mort sobtada d'un company/a de classe, d'un docent, d'un membre de la família,... temptatives de suïcidi, presenciar, durant una sortida escolar, un accident molt greu o un suïcidi, la desaparició d'un company/a del centre.

La meva tasca és donar suport, orientar i assessorar al centre educatiu en el procés a seguir en aquestes situacions, la integració de la situació viscuda amb vivències anteriors i posar les bases per tornar a la normalitat.

### **Parlem d'LGTBI-fòbia i assetjament escolar**

L'LGTBI-fòbia és el no respecte a l'altra, en la seva vessant de llibertat i d'expressió. L'assetjament escolar és quan es fiquen de manera verbal o física per motius de la seva orientació sexual o la seva identitat de gènere.

En els centres educatius anys enrere han realitzat una molt bona feina en l'aspecte emocional i sexual. Actualment la infància i l'adolescència tenen molts més inputs, sobretot relacionats amb les noves tecnologies de l'informació i la comunicació, la proliferació de les xarxes socials ha fet que la joventut utilitzi les TIC per assetjar al company/a diferent.

En tot assetjament hi ha la característica de que et fiques amb la diferència d'algú, i la diferència és atribuïda a trets identitaris o d'imatge, per exemple que sigui del Pakistan, estigui gras o sigui gai. En l'adolescència sabem que la identitat grupal té un gran pes en la quotidianitat dels seus pensaments i les seves accions, i és aquí on ens podem trobar accions que comportin aïllament o marginalitat que propicien més risc en patir una situació d'assetjament escolar (també per OSIEG).

L'Àrea d'Orientació i Educació Inclusiva treballa conjuntament amb la Inspecció Educativa amb l'objectiu de garantir el benestar del menor. Personalment m'he format en temàtiques d'assetjament amb en Jordi Collell<sup>62</sup>. El Consorci d'Educació des del curs 17/18, ha organitzat un seminari de treball amb un grup de professionals dels EAP de la ciutat de Barcelona (2 referents de cada EAP) per formar-se i reflexionar sobre la prevenció, detecció i abordatge de situacions d'assetjament. Per ell, i estic d'acord, s'ha de treballar amb el grup classe i treballar amb la temàtica dels rols, posant l'accent en els observadors i els que acompanyen als

---

<sup>60</sup> El Centre LGTBI de Barcelona és l'espai i recurs de referència en temàtiques de diversitat afectiva sexual i de gènere de la ciutat de Barcelona. Per més informació: <https://ajuntament.barcelona.cat/lgtbi/ca/serveis/centre-lgtbi-de-barcelona>

<sup>61</sup> Per a més informació: <https://observatori.cat/>

<sup>62</sup> Pàgina web personal amb recursos i publicacions sobre bullying: <https://bullying.cat/>



agressors. La nostra intervenció ha de passar per fer arribar un missatge que trenqui la passivitat d'algunes persones del grup classe (observadors) i la legitimitat que es pensen que en tenen uns altres (agressors i acompanyants de l'agressor).

En la meua trajectòria en l'EAP vaig fer intervencions en grups classe contra l'assetjament. Recordo que vaig utilitzar un vídeo "Bullying dance"<sup>63</sup> que ens servia de prèvia per a tractar la temàtica i després de comentar el vídeo, vaig parlar de les Intel·ligències Múltiples<sup>64</sup>, per donar èmfasi que cadascú destaca o en té més habilitats en algunes facetes d'aprenentatge que d'altres, és a dir, que tots en som de diferents.

En relació amb els casos d'assetjament per LGTBI-fòbia, m'he trobat una situació, això no vol dir que hi hagi més casos, estic segur. El que hem de continuar fent és millorar els instruments de detecció, recollir casos cridant a les coses pel que són. Des del Consorci, creiem que l'LGTBI-fòbia, com altres tipus d'assetjament, s'han de treballar des de la prevenció i la formació primerenca. En tenim un programa, Escoles per la igualtat, que treballa amb el claustre per transformació de la mirada, amb una duració de 3 cursos. Té la limitació del personal que el porta a terme ja que és un treball intensiu amb la comunitat educativa; per això la convocatòria és limitada per fer un bon treball de transformació. Treballen en centres de primària i secundària fent tota aquesta tasca de prevenció. Dins del Consorci tenim una persona que col·labora i treballa en aquest projecte.

### **Protocols: eina fonamental per a l'abordatge de l'assetjament**

Amb el tema dels protocols de maltractament i assetjament, el centre activava el protocol, era una activació interna i per tant no quedava registrat per part del Consorci de Barcelona i no sabíem el seguiment d'aquesta situació, no disposàvem de la informació. Això era una problemàtica que hem subsanat perquè quan venia, per exemple, l'Ajuntament o el Departament d'Educació a preguntar quants casos d'assetjament (generalista) en teníem a la ciutat de Barcelona, no podíem donar una dada precisa.

El vam subsanar creant un canal de comunicació des del curs 2019-2020. Aquest canal de comunicació és explícit en l'acord del Consell de Direcció del Consell d'Educació de Barcelona (CEB) que cristal·litza en el Protocol d'actuació per atendre les situacions d'assetjament entre iguals en l'àmbit escolar dels centres educatius de Barcelona.

En aquest protocol, l'AEOI és responsable de garantir el funcionament de les eines i canals de comunicació dissenyats per aquest protocol, assegurant-ne l'adequació i ús segons la normativa i la legislació vigent, en especial per tot allò referent a les dades de caràcter personal. Un cop rebuda la comunicació dels centres, és responsable d'executar les accions i comunicacions contemplades al protocol. L'AEOI fa seguiment dels casos detectats. L'AEOI executa totes les accions descrites en aquest punt, amb el suport de la Unitat de Sistemes

---

<sup>63</sup> Vídeo de Bullying Dance: <https://www.youtube.com/watch?v=4K02OxmV3-0>

<sup>64</sup> El model de les intel·ligències múltiples, creat pel psicòleg Howard Gardner, és fonamentalment una crítica de la visió psicològica estàndard de que hi ha una intel·ligència única, mesurada adequadament mitjançant el coeficient intel·lectual o altres proves de resposta breu. La teoria afirma que els éssers humans tenen varies capacitats intel·lectuals tot i que no sempre òbvies. Trobem les següents intel·ligències: lingüístic-verbal, lògic-matemàtica, visual-espacial, musical, corporal-cinestèsica, intrapersonal, interpersonal i naturalista.

d'Informació i Disseny de Processos (USIDP) pel que fa a manteniment i funcionament d'eines i canals de comunicació i la seva adequació a la normativa i la legislació vigent

El procés s'inicia en el moment que la família denuncia el cas al centre o al CEB, o el centre detecta una situació d'assetjament escolar, tingui l'origen que tingui: social, ètnic, sexual, gènere, etc. L'EAP, si s'escau, assessorarà, donarà suport i col·laborarà en aquest procés. Es plantegen diversos escenaris:

- (1) En el moment que la direcció del centre tingui coneixement, per part d'un membre de la comunitat, d'una possible situació d'assetjament prendrà les mesures d'urgències de protecció establertes pel protocol d'assetjament entre iguals.
- (2) Si la família denuncia el cas al centre i s'estima que hi ha indicis per iniciar el protocol. En aquest cas l'Equip de Valoració amb el suport de l'EAP ha de valorar si es tracta d'una situació d'assetjament escolar i quina és la motivació (per exemple, per OSIEG).
  - (a) No és assetjament. Es realitzen dos documents. Informe sobre els resultats i exposició argumentativa de la valoració i validació/conformitat dels resultats per part de les famílies (rol assetjat i assetjador). Aquests informes es comuniquen a AEOL i el CEB pel tancament de l'expedient. Si la família no està d'acord té un canal per reclamar.
  - (b) Si la situació no s'ha considerat d'assetjament escolar, però sí que està relacionada amb algun tipus de violència originada per aspectes socials, ètnics, sexuals, gènere, etc. s'activaran les mesures preventives adients per reconduir aquesta situació.
  - (c) Sí és assetjament. La direcció del centre es posarà en contacte amb el possible alumne/a amb rol d'assetjador i la seva família. Si accepten, per escrit, els fets i la proposta de sanció del centre, la direcció del centre informará a la família de l'alumne/a amb rol d'assetjat. Si totes les parts estan d'acord, el procés es dona per acabat. Es realitzen dos documents. Informe sobre els resultats i exposició argumentativa de la valoració i validació/conformitat dels resultats per part de les famílies (rol assetjat i assetjador) i el segon document serà l'informe de l'Equip de Valoració signat pels seus membres. El contingut d'aquest informe consta en l'apartat de l'equip de valoració de l'Acord de Govern.
- (3) Si la família denuncia el cas a l'AEOL. En aquests casos hem de confirmar si la família ha posat en coneixement la situació al centre educatiu per a poder activar el protocol i cerciorar-se en cas que la comunicació hagi estat afirmativa que el centre ha iniciat el procediment.

El CEB i l'AEOL fem una aposta per un protocol generalista d'assetjament com a terme paraigües, no realitza especificitats per no marejar als centres educatius. Ara bé, quan es traspasa la informació si que demanen la tipologia d'assetjament i aquí entra tota la temàtica de la diversitat afectiva sexual i de gènere. Per a la detecció ens guiem a través d'indicadors de coneixement o sospita d'una situació d'assetjament o ciberassetjament. Ens centrem en indicadors: (1) físics; (2) conductuals; (3) en relació amb l'ús d'eines tecnològiques; (4) emocionals i (5) relacionats amb els companys.

En el protocol parlem de rols, intentem defugir del binomi d'agressor - víctima, que es el que acostuma a passar. Parlar de rols, ens dóna l'opció de poder-los canviar, modificar i ens fa centrar-nos en les accions que s'han portat a terme per part de les diferents persones implicades. Intentem realitzar la nostra tasca fora d'un paradigma del càstig, és comú que la família de la persona assetjada demani aquest càstig en forma d'expulsió temporal o definitiva del centre escolar. Davant aquesta situació, utilitzem una mirada de restaurativa. La persona que realitza l'assetjament, segurament també és víctima de les seves circumstàncies, si rasques, darrere de l'acció d'insultar, fer el buit, agredir físicament, entre d'altres accions, hi han històries personals que els afecten i que necessiten ajuda. Per tant, amb les famílies, fem el treball de que puguin entendre aquesta mirada, que el centre no ha de tenir un paper punitiu, sinó educatiu per reconduir la situació i establir tasques de prevenció.

Òbviament és treballa amb la persona afectada, enfortint-la i establint tot un mecanisme de vigilància i si torna a passar a qui ha d'acudir de manera immediata i amb la persona assetjadora, un treball en l'empatia, de fer veure què significa aquestes accions discriminadores i el patiment que poden provocar en les altres persones i en la convivència del grup classe. Tot i que la nostra mirada prové d'un model restauratiu, hi han situacions que també es contempla la part sancionadora, que l'extrem seria la inhabilitació del centre. Aquestes accions estan contemplades en el protocol d'intervenció en cas de conflicte greu.

Les conductes i actes contraris dels alumnes són objecte de correcció pel centre quan estan motivats per la vida escolar o hi estan directament relacionats i afecten altres alumnes o altres membres de la comunitat educativa, tot i produir-se fora del centre, d'acord al que s'exposa a l'article 35.3 de la Llei 12/2009, d'educació<sup>65</sup>, tipologia i competència sancionadora.

Pel caràcter específic i la rellevància d'algunes de les conductes que perjudiquen greument la convivència així com quan es donen les circumstàncies que les fan especialment greus com s'ha descrit anteriorment, el Departament d'Educació ha elaborat protocols específics, que cada centre ha de contextualitzar a la seva realitat. El protocol de prevenció, detecció i intervenció davant de l'assetjament escolar a persones LGBTI va en aquesta línia. Una especificitat de la situació que valorant-la, necessita una resposta específica.

Per la meua experiència, quan es fa el feedback amb les famílies de l'alumnat assetjat i perceben que no es dóna resposta a les seves necessitats, com per exemple un càstig, és quan demanen el canvi de centre. Si trobem situacions on la família té una visió totalment punitiva és molt difícil treballar-ne i arribar a mesures i acords entre les parts que afavoreixin la restauració i reconducció de la situació denunciada. Tot i entenent el dolor i el patiment de les famílies, això no pot fer que canviem el nostre paradigma o la nostra mirada.

En relació amb les situacions d'assetjament per LGTBI-fòbia, m'he trobat una situació, això no vol dir que no n'hi hagi de més casos, n'estic segur. La meua feina correspon a l'acompanyament del centre educatiu conjuntament amb Inspecció educativa que s'activi el protocol, que es conformi l'equip de valoració i que es vagin complint els passos correctes. Una de les accions que hem realitzat, és la creació de models de valoració que proporcionem als centres perquè ens puguin notificar amb el màxim de detall la situació. La comunicació de l'activació ho fan a través del formulari e-valida. Quan l'equip de valoració han aclarit la

---

<sup>65</sup> <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=480169>

situació les seves conclusions les plasmen en els models dels protocols que hem estat tractant.

El formulari que automàticament arriba a Inspecció Educativa, a l'EAP del districte on es troba el centre educatiu i a la nostra Àrea. Aquest model d'informe disposa de tres parts:

- (1) Descripció de la situació
- (2) Valoració i conclusions per part de l'equip de valoració i argumentació de la resposta.
- (3) Mesures de prevenció i actuació de reconducció de la situació si estem davant d'una situació d'assetjament o d'una altra conducta inadequada. A través d'elaboració de l'informe.

L'equip de valoració el constitueix el mateix centre educatiu i tenen a l'EAP com a part assessora pel que puguin necessitar i en concret sobre les mesures educatives que es poden dur a terme. L'equip el formaria idealment el o la cap d'estudis, el tutor/a dels alumnes implicats (en rol d'assetjador i en rol d'assetjat) i del grup, el mestre d'educació especial (primària), un membre del departament d'orientació educativa (secundària), un membre docent de la comissió de convivència (com a referent d'aquest protocol al centre). Segons les circumstàncies que envoltin la situació d'assetjament, es poden incorporar els Serveis Socials o el Servei de Gestió de Conflictes de l'Ajuntament de Barcelona, l'EAIA, i els Mossos d'Esquadra.

Les funcions de l'Equip de Valoració són:

1. Recopilar informació sobre els fets a partir d'entrevistes amb l'alumnat implicat, les seves famílies, testimonis dels fets, etc.
2. Tipificar si els fets corresponen a un assetjament.
3. Analitzar les mesures dutes a terme a l'aula per detectar i prevenir situacions d'assetjament.
4. Redacció d'un informe de valoració i propostes

Nosaltres des del AOEI del CEB proposem que en l'equip de valoració la màxima persona responsable del centre (direcció), no estigui en el procés per evitar ser "jutge i part" i sabent que és la persona encarregada de donar el retorn, preferim que a l'equip de valoració estigui un altre membre de l'equip directiu, com per exemple el cap d'estudis

Tanmateix, la direcció (director o directora) és la persona encarregada de donar el retorn a les famílies implicades i es comunica les mesures que es prenen, restauratives, de prevenció o sancionadores si es donen al cas.

Les mesures restauratives depenen de la gravetat i de les circumstàncies del cas. Intentem, si són situacions no molt greus, afavorir el diàleg i l'aproximació entre l'alumnat implicat. Si l'assetjament és més greu, s'ha de valorar, ja que trobem una asimetria de poder molt desigual i potser no es poden aplicar aquestes mesures restauratives, sobretot si són de mediació.

En la devolució de les conclusions es dona una còpia a la família on posa acord o desacord (per saber la seva opinió). Si estan en desacord, tenen l'opció de demanar al consell escolar, la revisió del cas; no obstant això, l'última paraula la té la direcció del centre. En cas que la

família tampoc estigui d'acord amb la decisió del consell escolar, pot fer un recurs d'alçada al Consorci d'Educació i nosaltres hem de donar una resposta.

Les mesures que s'acorden han de tenir un seguiment, i aquest s'ha de fer també amb les famílies. No ha de ser setmanal però si acordar un tempo per a la revisió del compliment de les mesures.

Les situacions també es poden ser comunicades per part dels familiars. Una altra de les meves tasques és atendre a aquestes famílies que venen i et comenten que els seus fills estan patint assetjament i que es queixen de que el centre no pren mesures. En aquesta situació, em poso en contacte amb el centre i Inspecció educativa per veure si han activat el protocol i en cas que sigui negatiu, recomanem a fer-lo perquè tenim un missatge que és prioritari, activar el protocol no significa que estigui succeint el que ens indiquen però és una acció fonamental per esbrinar el que està passant i posar a l'abast les diferents mesures adequades a cada situació, per poder fer-lo es necessita informació i aquesta només es pot obtenir activant el protocol. A més, deixem palès que el Consorci és un element per acompanyar a realitzar tot el procés i posem l'èmfasi en la nostra comunicació amb el centre que activar el protocol no implica reconèixer l'assetjament i el que em sembla més important, activar-lo obre un espai d'actuació per a poder detectar i intervenir (si s'escau) i establir mesures preventives.

A nivell procedimental, nosaltres arxivem el cas quan rebem l'informe de conclusions que ens envia el centre educatiu. Tanquem quan tot el procediment formal ha acabat, és a dir, si la família no està d'acord amb l'informe de conclusions que comunica el centre educatiu i va al següent pas que és el consell escolar, nosaltres continuem amb el seguiment, fins que es tanqui del tot.

Tanmateix, una vegada tancat l'expedient, si la família al temps es posa en contacte amb el CEB comentant que les mesures acordades no s'estan duent a terme, la meva gestió és de parlar amb Inspecció del Centre i el centre educatiu per tal de revisar que està passant per no portar-les a terme. En el cas que la família ens comuniqui que la situació ha tornat a aparèixer recomano activar un altre cop el protocol d'assetjament.

## **NARRATIVA GEMMA MARTRET – CREANT XARXES PER LA IGUALTAT I LA DIVERSITAT**

### **Presentació**

Soc Gemma Martret, em presento sempre com a txarnega i actualment coordino els programa "Escoles per la Igualtat i la Diversitat" de l'Ajuntament de Barcelona. La meva feina està centrada en promoure la coeducació, una eina essencial per aconseguir una educació inclusiva i fomenti la igualtat de drets.

Al llarg de la meva trajectòria, he col·laborat en xerrades i activitats formatives per sensibilitzar sobre la importància de visibilitzar les dones lesbianes i integrar una perspectiva de diversitat sexoafectiva dins el món educatiu. Crec fermament que, per avançar com a societat, cal que les escoles siguin espais on tothom se senti segur i respectat, independentment de la seva identitat o orientació.

Amb aquests projectes, busco no només formar el professorat, sinó també oferir als estudiants eines per entendre la diversitat com un valor positiu i enriquidor

### **Repensant l'assetjament escolar per motius d'orientació sexual, identitat i/o expressió de gènere.**

L'Observatori Contra l'Homofòbia porta anys recollint dades a Catalunya sobre discriminació per motius d'orientació sexual, identitat i/o expressió de gènere, en l'indicador àmbit recollit els casos que us arriben en àmbit educatiu, que entenc que aquí, però clar, el que seria necessari és que el Departament d'Educació pogués tenir una base de dades, un registre de les tipologies de les situacions d'assetjament, també les ocasionades per la LGBTIfobia.

Veig l'assetjament escolar com una forma de violència que es repeteix constantment en el temps, i que pot prendre moltes formes: física, psicològica o emocional. El més perillós és que sovint passa desapercebut, ja que inclou des de la marginació i els insults fins a l'amenaça directa, ja sigui a l'escola o a través de les xarxes socials. Això fa que, per a la víctima, l'assetjament es converteixi en una experiència ininterrompuda que impacta profundament el seu benestar emocional.

No ens podem quedar només en la violència verbal o física, s'ha d'anar més enllà, té a veure amb violències que es donen en situacions i contextos educatius per no reconèixer l'existència d'uns drets, per tant per mi, està tot relacionat amb la vulneració de drets en persones del col·lectiu LGTBI. Al final, l'assetjament et senyala, és com que et diu que aquell espai, l'educatiu, no és el teu, perquè ets una anomalia del sistema, una minoria, o l'altre.

Qualsevol violència o assetjament té una càrrega interseccional, la persona que es percep més dèbil o que posa en jaque la meua manera de ser o fer, llavors si existeix la possibilitat de la legitimitat d'algunes persones a exercir violència. El que no sé, o no n'estic del tot segura, és si hi ha diferències marcades amb la resta o tipologies d'assetjaments, es a dir, d'aquí l'anàlisi interseccional, on depenent els contextos en els que transitem s'activen característiques que semblen ser rellevants a les persones agressores per a poder exercir la violència. En el cas de l'LGTBI-fòbia, clar, les persones que poden exercir violència perquè

les persones LGTBI poden sortir dels paràmetres de com dicta el sistema de com has de ser, desitjar o expressar-te en societat.

L'assetjament està estretament relacionat amb els paraigües discursius que es van estenent en la socialització i que les persones interioritzem com a reals i formes de comportar-nos. Ara et posaré un exemple molt estereotipat però imagina't a un noi, de 15 anys, "chulito", cis i heterosexual. El seu paraigües discursiu anirà lligat al que s'espera d'ell segurament des d'una masculinitat tradicional i hegemònica. Llavors, crec que estem en un temps en que aquestes persones, llegeixen una pèrdua de "privilegis" o una amenaça a que com a grup se'ls pot excloure, davant la garantia de drets i visibilitats del col·lectiu LGTBI en les darreres dècades i per tant, la resposta que tenen és la d'exercir aquest assetjament per retornar "ordre al sistema". I aquesta lògica, la podem suposar per diferents grups de persones, per diferents col·lectius, com pot ser el col·lectiu LGTBI o les persones amb diversitat funcional o les persones migrades i/or racialitzades.

Sempre he remarcat que les xarxes socials tenen un doble tall: poden ser espais per donar veu a persones i col·lectius invisibilitzats, però també són plataformes que amplifiquen discursos d'odi i agreugen l'assetjament. En casos d'assetjament per motius d'orientació sexual, identitat o expressió de gènere, he vist com les xarxes poden convertir-se en una eina perquè les agressions traspassin l'entorn escolar i es facin omnipresents, perseguint la víctima fora de l'escola i generant una pressió constant.

Per mi, el més preocupant és com aquestes dinàmiques poden reforçar estereotips, normalitzar discursos discriminatoris i multiplicar-ne l'impacte. Per això insisteixo en la importància de treballar amb els joves perquè desenvolupin una ciutadania digital responsable, fomentant valors d'empatia i respecte. També cal que les famílies i els centres educatius formin part activa en aquesta prevenció, proporcionant eines perquè els alumnes no només reconeguin aquestes conductes, sinó que tinguin la confiança per enfrontar-s'hi i denunciar-les. La lluita contra l'odi a les xarxes comença educant en la diversitat i el respecte

Per a mi, és fonamental treballar en la prevenció. Això significa educar en valors com l'empatia, el respecte i la diversitat, ensenyant els joves a entendre i respectar les diferències. A més, crec que és vital crear espais segurs on els alumnes puguin expressar el que senten i demanar ajuda, sense por de ser jutjats o ignorats. La lluita contra l'assetjament escolar no pot quedar-se només en reaccionar davant els casos, sinó que hem de formar la comunitat educativa per identificar i actuar abans que es produeixin aquestes situacions.

En les entrevistes que he realitzat, sempre he volgut destacar que la lluita per la igualtat i la diversitat no és només una qüestió d'integrar programes a les escoles, sinó de transformar les mentalitats. Per mi, la igualtat no només fa referència a la igualtat de gènere, sinó també a la igualtat d'oportunitats per a tothom, independentment de la seva identitat sexual, origen o capacitats. És clau que els nens i nenes creixin en un entorn que els ensenyi a respectar la diversitat com un valor enriquidor, no com una amenaça.

Pel que fa a l'assetjament, sovint menciono que cal entendre la profunditat de les seves conseqüències. No es tracta només de conflictes puntuals entre alumnes, sinó d'una dinàmica de poder i violència que pot destruir l'autoestima i les perspectives de futur de la víctima. Un altre aspecte que sempre intento posar en relleu és la necessitat d'actuar de forma col·lectiva,

és a dir, l'assetjament no desapareixerà si només esperem que les víctimes denunciïn, sinó que hem de crear una comunitat educativa que detecti, actuï i recolzi de manera activa davant qualsevol índex d'assetjament o discriminació. També remarco la importància de les aliances amb famílies i altres agents educatius per poder fer front a aquestes situacions des de diferents fronts.

## **Escoles per la Igualtat i la Diversitat**

El projecte **Escoles per la Igualtat i la Diversitat**<sup>66</sup>, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona i el Consorci d'Educació de la ciutat, té com a objectiu promoure una educació inclusiva i respectuosa amb la diversitat. Aquest programa se centra en la formació i assessorament dels centres educatius per treballar aspectes com la igualtat de gènere, la diversitat sexual i afectiva, així com la prevenció de discriminacions per motius de raça, gènere o orientació sexual.

Val a dir però que sempre han estat primer els moviments socials que demanen les polítiques públiques, sempre ha estat d'aquesta manera, els moviments socials empenyen des del carrer, fan informes quantitatius i qualitatius per a la incidència política de continuar fent polítiques públiques. Així ha passat amb les múltiples lletres del col·lectiu. Què passa amb l'assetjament? Mira, amb les últimes lleis, s'ha començat a desgranar per exemple en els formularis dels Departaments que no siguin simplement binaris o s'ha implementat protocols com el d'assetjament escolar a persones LGTBI o d'acompanyament a l'alumnat trans. Ara bé, en matèria d'assetjament escolar, hi ha el que treballem a l'aula, però no hi ha grans dades de l'aplicació d'aquests protocols, ens serviria de molt.

Escoles per la Igualtat i la Diversitat és un programa de formació, assessorament i acompanyament als centres públics i concertats, basat en la Mesura de Govern de l'Ajuntament de Barcelona de juliol de 2014, per a la implementació d'un programa de prevenció de les relacions abusives, la violència masclista, la discriminació racial, i la discriminació per diversitat funcional, sexual, de gènere, identitat, orientació sexual, etnicocultural i religiosa, adreçat a les comunitats educatives de centres públics i concertats d'infantil, primària i secundària de la ciutat de Barcelona.

El programa, de dos anys de durada, pivota sobre tres eixos (diversitat afectiva sexual i de gènere; diversitat d'origen, cultural i religiosa; diversitat funcional) per tal de potenciar unes actituds i uns comportaments en les relacions interpersonals que facin efectius els valors de la igualtat, l'equitat i el respecte en els infants i adolescents de 3 a 16 anys, en el seu entorn proper i les seves famílies.

Es treballa per tal d'evitar l'aparició, i fer-ne una identificació precoç, d'actituds i comportaments abusius, discriminatoris i/o xenòfobs en les relacions interpersonals, tot oferint, a les escoles i instituts, accions i recursos per treballar determinades temàtiques, dins els objectius i prioritats del seu Projecte Educatiu de Centre (PEC), del Programa de Convivència i del Pla de Direcció.

---

<sup>66</sup> Per a més informació: <https://igualtatidiversitat.edubcn.cat/el-programa/que-fem/>



Cada any, un grup de professionals especialitzats acompanya i forma diverses escoles i instituts, donant-los eines pedagògiques per incorporar aquestes temàtiques en els seus projectes educatius. Aquest suport inclou tallers, activitats formatives per a docents i alumnes, i l'elaboració de materials educatius que permetin treballar la diversitat des d'una perspectiva global.

L'objectiu final del projecte és garantir que els centres educatius esdevinguin espais segurs i inclusius per a tot l'alumnat, on es fomenti el respecte a la diversitat i es trenquin els estereotips de gènere. A més, es busca crear una xarxa de centres educatius compromesos amb la igualtat i la diversitat, i que es puguin convertir en referents per altres escoles.

Per mi, és un projecte que considero essencial per transformar la manera en què les escoles aborden la diversitat i la inclusió. En primera persona, us puc explicar que aquest programa està dissenyat per formar i acompanyar els centres educatius en la incorporació de la perspectiva de gènere, la diversitat afectiva sexual i de gènere i la lluita contra qualsevol tipus de discriminació. L'objectiu no és només sensibilitzar, sinó que els centres es converteixin en espais realment inclusius.

El procediment comença amb una primera fase d'anàlisi i diagnòstic del centre. Això ens permet veure en quin punt es troben pel que fa a la gestió de la diversitat i la igualtat. A partir d'aquí, es planifiquen accions formatives per a tot el personal docent, amb tallers i materials que ajuden a integrar aquestes perspectives en el dia a dia de l'aula. Per exemple, treballem amb eines pràctiques per combatre els estereotips de gènere, prevenir l'assetjament per motius de diversitat sexual i promoure el respecte per les diferències culturals.

Un dels punts més importants del programa és que no es limita a sessions puntuals, sinó que acompanyem les escoles de manera continuada. Això permet que es generi un canvi profund, i que el missatge calï tant en el professorat com en l'alumnat. També incloem la participació de les famílies, perquè aquest canvi sigui transversal i tingui un impacte real dins i fora de l'escola. Crec fermament que, d'aquesta manera, aconseguim avançar cap a una societat més justa i igualitària.

Des que es va posar en marxa l'any 2014 han vist una gran evolució en molts centres, però també admet que cal una formació continuada. Iniciatives d'aquest tipus són "una primera llavor", així com el programa Coeduca't del Departament d'Educació, que fa formacions puntuals al professorat perquè canviïn la seva pràctica docent i facin dels centres espais més inclusius.

Entenc que el programa Escoles per la Igualtat i la Diversitat dialoga plenament amb la coeducació perquè comparteixen una mateixa filosofia de base: garantir un sistema educatiu que trenqui amb les desigualtats i promogui la igualtat de drets. La coeducació busca eliminar els estereotips de gènere i fomentar el respecte per la diversitat en totes les seves formes, i això és precisament el que fem amb aquest programa.

Des del programa, treballem per oferir als centres educatius formació, eines i recursos que ajudin a construir espais inclusius. Això implica analitzar els materials educatius, revisar les dinàmiques a les aules i promoure activitats que qüestionin les estructures de poder i les

desigualtats de gènere. També incloem la perspectiva de diversitat afectiva sexual i de gènere, perquè sabem que sense aquesta mirada, no es pot assolir una veritable coeducació.

El nostre enfocament parteix d'un diàleg constant amb tota la comunitat educativa — professorat, alumnat i famílies— per integrar aquests valors no només al currículum, sinó també a les relacions que es construeixen dins de l'escola. En definitiva, el programa no només complementa la coeducació, sinó que n'és una peça clau per garantir que la igualtat i el respecte siguin els fonaments de l'educació

### **Docents per la igualtat i la diversitat**

S'ha de situar una manera de fer a l'escola com una garantia de drets i es necessita molta política. Clar, el que no pot passar és que pugui venir una família i et denunciï perquè segons ella estàs fent ideologia de gènere amb total llibertat.

No pots sentir-te sola i desamparada. A mi m'ha passat de companyes que et diuen *“tu aquí estàs fent activisme i no feina”*. La docència és treballar amb vincles i jo ho he tingut molt clar, construcció de vincles amb totes les persones que estan en aquell espai educatiu, amb garantia de drets, des d'uns valors i mirades transfeministes i anticapacitistes.

La realitat és que moltes docents, arriben, *“fan la seva feina”* i se'n van, per tant com podem fer perquè això no sigui la realitat dels centres i ho hem de fer des de les institucions perquè els espais siguin transformadors. La nostra realitat és que posem el cos i a vegades podem patir.

Podem fer pedagogia, en fem, distribuïm discursos, però fixa't, sempre entre nosaltres. Nosaltres ja estem convençudes, però que fem amb la moltíssima gent que no. Recordo que un dia parlava amb en Gerard Coll-Planas i em deia, Gemma, el meu objectiu seria anar un míting de Ciutadans i que m'escoltessin el que dic, però m'escoltessin de veritat, de poder establir un diàleg i convèncer.

Les docents hem de treballar perquè quan una persona entri en el centre educatiu entri per la porta es senti reconeguda, pensada i que no es senti com una anomalia del sistema social. I això ho hem de fer creant vincles.

Et poso un exemple, jo he treballat molts anys amb persones migrades en el sistema educatiu, sóc txarnega, la meua mare va migrar de Galícia a Barcelona amb 15 anys i recordo un noi del Magreb de 15 anys que no hi havia manera d'establir vincle. Quan vaig comentar que la meua mare també era una persona migrada, em va dir a llavors *“tu eres un poco de los míos”*. No estàvem amb el mateix nivell, la família d'aquest noi estava molt vulneratitzada, però va servir per començar a establir vincle.

Aquest nen ja no em va veure com a professora, blanca, feminista, em va veure d'una altra manera, vam connectar en una experiència. El problema sinó el tenim en les diferències, el discurs de la tolerància, del respecte, de la diferència, això sovint queden en paraules buides, no hem de continuar fent distincions banals que generen més desigualtats.

Tinc molta esperança en les joves, com poden entrar en discursos de fortalesa, i això sempre porta algun tipus reaccionari. Ara s'estan demanant i exercint els drets i això crec que ja és imparable.

Crec que el paper del professorat és absolutament fonamental per implementar el programa Escoles per la Igualtat i la Diversitat en els centres educatius. Les docents han de ser agents actius de canvi, persones que no només imparteixin coneixements, sinó que també transmetin valors de respecte, igualtat i inclusió. Això implica formar-se en qüestions de gènere, diversitat afectiva sexual i de gènere, però també estar preparades per identificar i abordar situacions d'assetjament o discriminació al moment en què sorgeixin.

A més, considero que és essencial que les docents creïn espais de diàleg obert amb l'alumnat, on aquest pugui expressar les seves inquietuds i debatre sense por. D'aquesta manera, no només es fomenta un entorn inclusiu, sinó que també es prepara el jovent per desenvolupar un pensament crític que els permeti rebatre discursos anti-LGTBI o antifeministes. Quan les i els joves tenen les eines per reconèixer i qüestionar les narratives d'odi o desinformació, es converteixen en aliats claus per transformar la societat des de la base.

He vist com el jovent pot assumir un rol molt potent en aquest procés. Són capaços d'aportar arguments sòlids, basats en valors d'igualtat i justícia, i de fer front a discursos discriminatoris amb empatia i fermesa. Perquè això passi, necessiten referents positius al seu entorn — docents, famílies i figures socials— que els donin suport i els ajudin a reconèixer la importància d'aquestes lluites. Crec fermament que l'educació és l'eina més poderosa per combatre el discurs de l'odi i avançar cap a una societat basada en la garantia de drets.

## **NARRATIVA MARIA LEÓN - UNA PEQUEÑA TRAYECTORIA LLENA DE APRENDIZAJES EN EL ACOMPAÑAMIENTO A JÓVENES SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL**

### **El comienzo de la historia**

Mi nombre es María León y nací en 1997, en un pequeño pueblo del norte de Cataluña. Crecí en un entorno familiar donde siempre se valoraron la solidaridad, el respeto y la justicia social. Aunque durante mi infancia no era completamente consciente de las desigualdades que existían a mi alrededor, empecé a notar que algunas personas parecían ser tratadas de forma diferente por motivos que no entendía del todo. Poco a poco, fui desarrollando una curiosidad innata por las dinámicas sociales, la exclusión y las razones detrás de ciertos comportamientos.

Durante la secundaria, viví una experiencia que marcó profundamente mi perspectiva. Tenía un compañero de clase, Sergio, que era objeto de burlas constantes por parte de otros estudiantes. Aunque en aquel entonces yo no sabía mucho sobre la orientación sexual o lo que significaba ser gay, veía cómo lo ridiculizaban por ser diferente. Sus compañeros lo llamaban "marica" y lo dejaban de lado en todas las actividades. Lo que más me impactaba era cómo Sergio enfrentaba todo con una resiliencia que yo admiraba, aunque más tarde comprendí que ese sufrimiento lo llevaba en silencio.

La situación de Sergio despertó una chispa en mi interior y me hizo querer entender mejor por qué algunas personas sufrían este tipo de acoso simplemente por ser quienes eran. Poco después de esa experiencia, decidí que quería trabajar en temas relacionados con la igualdad y los derechos humanos.

Al terminar el instituto, me mudé a Barcelona para estudiar Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Mis estudios me ayudaron a comprender que las desigualdades que había presenciado en mi juventud eran mucho más estructurales y complejas de lo que imaginaba. Empecé a leer y estudiar más sobre el concepto de interseccionalidad, sobre cómo diferentes formas de opresión –como el racismo, el sexismo y la homofobia– se entrelazan para afectar a las personas en distintas dimensiones. Tengo que decir, que en la carrera se habla muy poco sobre estos conceptos que me parecen esenciales para entender las desigualdades, en el Máster que hice luego, ya se profundizaba mucho más.

Al terminar la carrera, me di cuenta de que aún tenía mucho por aprender y, con esa idea, decidí hacer el máster en Investigación e Intervención Psicosocial en la UAB. Ese fue un paso crucial para mi formación. Durante el máster, no solo adquirí herramientas para realizar intervenciones en situaciones de conflicto y exclusión, sino que también investigué en profundidad las realidades que enfrentan los jóvenes LGBTQIA+ en los entornos escolares y los efectos devastadores del acoso por motivos de orientación sexual o identidad de género.

### **Mis primeros pasos profesionales**

En la época del Máster, tuvo la suerte de hacer las prácticas en el Observatorio Contra la Homofobia<sup>67</sup>, ahí conocí a Cristian, y solo tengo palabras buenas para agradecer lo que aprendí en esos meses, dando formaciones o atendiendo a gente que le habían discriminado. Eso me sirvió luego para recalar con mi primer contrato profesional en el Casal Lambda<sup>68</sup>, también entidad residente del Centro LGTBI de Barcelona. Allí empecé a llevar, como puede, parte del proyecto educativo y de acogida. Además de empezar a investigar por el inicio de mi doctorado, las “Cartas del Lambda”, donde analizaba las temáticas y los contenidos que las personas, principalmente hombres homosexuales, enviaban para conocer a otras personas, expresar sus necesidades y demandas.

### **Entre la profesionalización y el activismo: La asociación Divergent**

Durante mis estudios del máster en Investigación e Intervención Psicosocial en la Universidad Autónoma de Barcelona, realicé prácticas en el Observatorio contra la Homofobia, una entidad dedicada a monitorear y combatir las agresiones y discriminaciones hacia las personas LGBTQIA+. Fue en ese contexto donde conocí a Antía y Leticia, dos compañeras con quienes desarrollé una conexión muy especial, no solo a nivel profesional, sino también personal.

Antía y Leticia compartían mi pasión por el activismo social, y juntas nos dimos cuenta de que había una necesidad urgente de llevar el feminismo y los derechos LGTBI+ más allá de las instituciones tradicionales. En el Observatorio, ya trabajábamos en el seguimiento de casos de discriminación y violencia, pero sentíamos que faltaba un enfoque más proactivo en la educación y la sensibilización de la sociedad.

Con esa motivación, decidimos crear un proyecto conjunto: La Asociación Divergent. Montamos una pequeña entidad cuyo objetivo principal era ofrecer charlas y talleres de sensibilización sobre feminismo y diversidad afectiva sexual y de género, dirigidos a diferentes agentes sociales: profesorado, asociaciones vecinales, grupos juveniles, y cualquier espacio que quisiera formarse en estos temas. Nos propusimos llevar nuestro mensaje a colegios, centros comunitarios, e incluso a empresas, porque entendíamos que la lucha por la igualdad no podía limitarse a unos pocos sectores, sino que debía involucrar a toda la sociedad. Claro, el trabajo de redes sociales, de difusión del proyecto, de intentar alguna subvención que otra, para nosotras también era activismo. Queríamos que fuera nuestro trabajo principal, pero fue imposible.

El proyecto no solo se limitaba a las charlas. También ofrecíamos acompañamiento y asesoramiento a personas que, por su orientación sexual o identidad de género, se encontraban en situaciones de vulnerabilidad. Ya fueran jóvenes que no contaban con el apoyo de sus familias o personas que sufrían discriminación en sus trabajos, nos asegurábamos de que tuvieran un espacio donde sentirse seguras y acompañadas en su proceso. Con Antía y Leticia, creamos una red de apoyo basada en la escucha activa, la empatía y el respeto.

---

<sup>67</sup> Para más información: <https://observatori.cat/>

<sup>68</sup> Para más información: <https://lambda.cat/>

Recuerdo que uno de nuestros primeros casos fue el de una mujer trans que estaba buscando trabajo y enfrentaba múltiples rechazos debido a su identidad de género. Nos esforzamos no solo en darle apoyo emocional, sino también en conectarla con recursos laborales y formativos. Este fue uno de esos momentos donde entendí la importancia de estar no solo en los espacios de lucha por los derechos, sino también en los espacios de acompañamiento, porque cada persona tiene sus propios tiempos y procesos para aceptar quién es.

Ese proyecto fue, sin duda, un antes y un después en mi vida profesional. No solo me permitió afianzar mi compromiso con la igualdad y la justicia social, sino que me dio las herramientas y la confianza para enfrentar los desafíos que vendrían más adelante en mi trabajo en JIS y JAPI. Trabajar de la mano con Antía y Leticia me mostró la importancia de la colectividad y la colaboración, y me enseñó que cuando trabajamos juntas por un objetivo común, los cambios son posibles, por pequeños que sean al principio.

### **Los talleres de sensibilización en Joves per la Igualtat i Solidaritat (JIS) y Joves i Projectes per la Inclusió Social**

El acoso escolar es, sin duda, uno de los temas más dolorosos y frecuentes que he tenido que enfrentar en mi trabajo. En JAPI, comencé a liderar un proyecto enfocado específicamente en combatir el acoso por motivos de OSIEG.

Después de trabajar en el Casal Lambda, tuve la suerte de empezar a trabajar en Joves per la Igualtat i Solidaritat (JIS). Mi primer proyecto allí fue un reto emocionante: intervenir en un instituto de Barcelona donde había situaciones de acoso escolar por motivos de orientación sexual e identidad de género. En ese centro, la diversidad afectivo-sexual y de género era un tema casi inexistente, y la discriminación hacia aquellos que no se ajustaban a las normas tradicionales estaba a la orden del día. Y claro, nos llamaban cuando el problema ya se había dado.

Recuerdo la primera vez que entré en una de las clases. El ambiente era tenso, muchos estudiantes, la gran mayoría chicos, hacían comentarios despectivos y, en general, no parecía haber espacio para el diálogo abierto sobre temas de diversidad. Uno de los chicos, era particularmente hostigado por su expresión de género. No encajaba en lo que sus compañeros consideraban "masculino", y las risas o comentarios de algunos compañeros se notaban a nivel de burla.

Durante el primer taller, algunos chicos hicieron comentarios homofóbicos e incluso rieron en voz alta cuando mencioné la idea de que cada persona debe ser libre de expresar su identidad como desee. Sin embargo, sabía que estos comentarios no provenían de la maldad, sino de la ignorancia. Decidí abordar el tema desde la empatía, utilizando dinámicas donde el alumnado tuviera que ponerse en el lugar de personas que sufrían acoso por su identidad o expresión de género. Poco a poco, algunos estudiantes comenzaron a comprender lo doloroso que puede resultar la discriminación.

Recuerdo especialmente el momento en que el chico del cual se burlaban, sintió lo suficientemente seguro como para hablar sobre cómo se sentía al ser el blanco de las burlas. Fue un momento transformador para toda la clase. Algo empezó a hacer "clic" en algunas personas del grupo.

En paralelo, también empecé a colaborar con Joves i Projectes per la Inclusió Social (JAPI), una organización que se centraba en jóvenes en riesgo de exclusión. Aquí conocí a Andrés, un joven migrante que había sido rechazado por su familia debido a su orientación sexual. Llegó a nosotros después de haber vivido en la calle durante varios meses. Su caso fue especialmente duro, no solo por el rechazo que había experimentado en su entorno cercano, sino por la falta de apoyo institucional que enfrentaban muchos jóvenes LGTBQ+ como él.

Trabajamos juntos durante varias semanas en sesiones grupales e individuales. A través de las dinámicas grupales, el chico fue capaz de compartir su experiencia con otros jóvenes que también enfrentaban situaciones de rechazo. Lo que más me sorprendió fue su capacidad para transformar su dolor en una herramienta de apoyo para otros. Andrés se convirtió en una especie de líder dentro del grupo, y ver esa transformación fue una de las experiencias más gratificantes de mi carrera.

Los talleres buscan no solo prevenir el acoso, sino también educar al alumnado sobre la importancia de respetar todas las formas de ser, sentir y estar en el mundo.

Uno de los mayores desafíos de mi trabajo ha sido intervenir en centros educativos donde aún existe una fuerte resistencia hacia la inclusión de temas de diversidad afectiva sexual y de género.

El problema es que no lo quieren ver (las profesionales), a veces se actúa cuando es demasiado tarde y el problema ya ha escalado, insultos los hay, los rumores para hacer daño existen, aislar como si fueran apestados, son casos que conocemos y muchas veces depende de que el centro educativo se lo tome en serio para una actuación rápida y efectiva. Vamos a los centros y nos dicen que no hay casos, o que no los saben ver, es mentira, existen, solo hace falta escarbar un poco.

Lo experimenté de primera mano cuando fui a impartir un taller en un colegio concertado de Barcelona. Recuerdo que, durante la primera sesión, noté cómo algunos estudiantes se cruzaban de brazos o incluso se reían cuando comencé a hablar sobre la diversidad sexual. Pero el verdadero desafío vino de los padres.

Después de esa primera sesión, una madre se acercó para expresar su descontento. Estaba preocupada porque no quería que su hija "aprendiera" sobre esto que llamamos diversidad sexual, argumentando que esos temas no tenían cabida en la educación de los niños, que debería ser y hablar cuando son más mayores. Aunque entendí de dónde venía su preocupación, su actitud reforzó en mí la necesidad de educar tanto al alumnado como a sus familias.

Organizamos una reunión con los familiares para abordar estas preocupaciones. En esa reunión, expliqué la importancia de educar en la diversidad para evitar situaciones de acoso y promover una convivencia respetuosa. Les conté casos reales de jóvenes que habían sufrido acoso escolar por su orientación sexual o identidad de género y cómo esas experiencias habían afectado gravemente su salud mental y también a la convivencia del grupo clase o nivel educativo donde se había producido. Mi objetivo era que los familiares comprendieran que el silencio sobre estos temas también es una forma de violencia.

A pesar de la resistencia inicial, algunos familiares empezaron a mostrar una mayor apertura. Algunos incluso admitieron que no se habían dado cuenta del impacto que los prejuicios podían tener en los jóvenes, y el proyecto siguió adelante. Esta experiencia me enseñó que, aunque a veces nos enfrentamos a barreras difíciles de superar, la educación y el diálogo abierto pueden cambiar perspectivas, incluso en entornos resistentes.

También recuerdo en casos de acoso escolar relacionados con la discriminación por OSIEG en el JAPI, lideré un proyecto centrado en la prevención del bullying por estos motivos, y uno de los casos que más me impactó fue el de Miriam<sup>69</sup>.

Miriam era una chica de 14 años que, desde muy pequeña, había sentido que su identidad de género no coincidía con la expectativa que los demás tenían de ella. No se identificaba con el género femenino y prefería expresarse de una manera más masculina. Sin embargo, desde que empezó a mostrar su verdadera identidad en el colegio, las burlas y los insultos no tardaron en aparecer.

Cuando Miriam acudió a nosotras, estaba desesperada. Me contó que cada día se sentía más aislada y que sus compañeros la insultaban por cómo vestía y por su "apariencia masculina". Lo peor era que algunos profesores parecían ignorar lo que estaba ocurriendo, e incluso en una ocasión uno de ellos le dijo que debería "comportarse más como una chica". Era evidente que Miriam no solo estaba lidiando con el acoso de sus compañeros, sino también con una falta de apoyo de las figuras adultas que deberían protegerla.

Mi intervención comenzó por reunir al equipo docente para sensibilizarlos sobre la importancia de apoyar a los estudiantes en su identidad de género. Hubo muy buena predisposición por parte de dirección, pero me sorprendió porque desconocían el protocolo aprobado por la Generalitat de Catalunya de acompañamiento a alumnado transgénero, del cual servía bastante para intervenir en la situación. Tampoco conocían el de prevención, detección, intervención de acoso escolar al alumnado LGBTI. Tengo que decir que en el ambiente se comprendía la importancia de actuar.

Luego, trabajé con el grupo de clase de Miriam, diseñando una serie de dinámicas donde pudieran reflexionar sobre la sexualidad, sobre las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Durante una de las actividades, uno de los chicos que solía liderar las burlas hacia Miriam se dio cuenta del daño que había causado. Después de esta intervención, el ambiente en la clase comenzó a mejorar, y Miriam empezó a sentirse más apoyada. Claro, aquí fueron varias sesiones con la misma clase y con un seguimiento por parte de la dirección de la escuela, que además mantuvo reuniones con los padres de Miriam. No suele pasar... al final muchas veces te contratan para hacer un taller de dos horas y luego abandonas el espacio. ¡Qué te voy a contar a ti!

También en nuestro trabajo, hay cosas muy bonitas que no pasan. Por ejemplo, unos meses después, recibí un correo de Miriam donde me agradecía por haberla ayudado a encontrar su lugar en el colegio y que éste hubiera actuado. Me emocionó saber que, gracias a nuestro trabajo, no solo había dejado de padecer situaciones de acoso, sino que también había

---

<sup>69</sup> Nombre ficticio para la producción narrativa



construido vínculos sanos y se podía expresar por quien realmente era. Esta experiencia me recordó la importancia de establecer políticas que puedan ir más allá de las charlas.

### **La interseccionalidad como herramienta de análisis e intervención**

Considero que llevo pocos años trabajando en este campo, y ya he tenido que enfrentarme a la homofobia y transfobia en muchos contextos diferentes, y una reflexión que siempre ha estado presente en mi mente es que estos prejuicios no son exclusivos de ciertas culturas o regiones. Si bien en ocasiones tendemos a pensar que la homofobia o transfobia son problemas que se ven más en países fuera de Europa o en sociedades con tradiciones más conservadoras, he podido comprobar de primera mano que en “Occidente”, y especialmente en nuestras propias comunidades europeas, estos problemas persisten con fuerza.

Recuerdo que en más de una ocasión, durante los talleres en los colegios, algunos estudiantes me decían cosas como: "Eso pasa más en otros países, aquí somos más tolerantes". Sin embargo, esos mismos jóvenes muchas veces participaban en comportamientos o utilizaban lenguaje que perpetuaba la homofobia y la transfobia, sin darse cuenta de ello. En nuestra sociedad, a menudo nos gusta pensar que hemos superado ciertos problemas porque contamos con leyes que protegen los derechos de las personas del colectivo LGTBI+. Pero la realidad es mucho más compleja. La LGTBIfobia puede ser mucho más sutil, disfrazándose de microagresiones, bromas hirientes o la falta de representación de personas diversas en nuestros espacios.

Este tipo de situaciones me llevó a comprender la importancia de abordar la diversidad afectiva sexual y de género desde una perspectiva interseccional. En muchas ocasiones, cuando hablamos de la inclusión, cometemos el error de no considerar las diversas influencias culturales que dan forma a las creencias de las personas. Tanto en las culturas de origen migrante como en las europeas, existen formas de LGTBIfobia que deben ser trabajadas y deconstruidas.

En los talleres que realizamos en el JIS y el JAPI, trato de que mis intervenciones reflejen esta diversidad de ejes que nos definen como personas y que, dependiendo los contextos, se hacen relevantes o no. He trabajado con jóvenes de distintas procedencias, incluyendo familias de culturas más conservadoras, y he aprendido que es esencial encontrar puntos de encuentro para abordar la inclusión. Es fácil señalar con el dedo a ciertos grupos o culturas por sus prejuicios, pero si realmente queremos avanzar, debemos adoptar una mirada más amplia y comprensiva.

Un ejemplo claro de esto fue cuando trabajé con un grupo de jóvenes de diferentes orígenes, entre ellos varios de países del norte de África y de Europa del este. Al principio, muchos de estos chicos se mostraban reacios a aceptar la diversidad afectivo-sexual y de género, en parte porque sus creencias culturales y familiares les enseñaban que ser gay o transgénero estaba mal. Pero no era solo una cuestión cultural, también había jóvenes que, habiendo nacido y crecido en España, mostraban actitudes transfóbicas y homofóbicas, aunque quizá de una forma más disfrazada, a través de comentarios sutiles o la falta de comprensión de lo que significa ser parte de la comunidad LGBTQIA+.

En estas situaciones, me esfuerzo por crear un espacio donde todos puedan sentirse seguros para expresar sus creencias y preocupaciones, con una capacidad crítica al cuestionamiento. Es importante reconocer que las creencias culturales tienen un peso enorme en la identidad de una persona, y que no se trata de imponer una visión, sino de encontrar maneras de conectar y construir un entendimiento mutuo.

Recuerdo una dinámica en particular que fue reveladora para muchos de ellos. Les pedí que imaginaran cómo sería vivir en un lugar donde sus creencias personales o su identidad fueran vistas como algo inaceptable, y cómo eso podría afectar sus vidas diarias. A través de esta reflexión, algunos comenzaron a darse cuenta de que, aunque no compartieran las mismas experiencias, todos entendían lo que significa ser marginado o sentirse excluido por algo tan fundamental como tu identidad. De esta manera, no solo abrimos una conversación sobre diversidad sexual, sino también sobre el respeto y la empatía desde una perspectiva que todos podían entender.

La intersección, en este caso entre cultura, origen, género y sexualidad es un tema que, cuanto más trabajo en él, más veo lo profundo y complicado que es. No podemos hablar de diversidad afectivo-sexual sin considerar las distintas formas en que las culturas, tanto dentro como fuera de Europa, influyen en nuestras percepciones y en la forma en que tratamos a los demás. He conocido a jóvenes que sufren acoso no solo por ser gays o trans, sino también porque sus familias, al ser de origen migrante, no pueden aceptar su identidad debido a la presión cultural o religiosa.

Es aquí donde entra la perspectiva interseccional, y donde creo que está uno de los grandes retos de nuestra labor. No podemos abordar estos problemas desde una visión única o unilateral. Necesitamos ser capaces de entender los matices culturales y de trabajar desde ahí para construir puentes de comprensión y respeto. Y, al mismo tiempo, es crucial reconocer que LGTBIfobia no son problemas que solo afectan a determinadas comunidades migrantes o religiosas. Europa, y en concreto España y Cataluña, tienen mucho trabajo por hacer en este sentido.

No sé el tiempo que seguiré en el JIS y el JAPI, desgasta y me apetece probar cosas nuevas. De todas formas, seguiré trabajando para que las intervenciones que hago no solo aborden el respeto hacia la diversidad sexual y de género desde una perspectiva individual, sino también desde una perspectiva cultural, entendiendo que todos llevamos nuestras propias historias y que, a veces, los prejuicios se arraigan en esas historias de maneras que ni siquiera podemos ver a simple vista. Como socióloga y como profesional en el ámbito de la intervención psicosocial, creo firmemente que el cambio cultural y social es posible, pero solo si trabajamos desde un enfoque inclusivo y comprensivo, que respete todas las formas de vida, identidad y amor.

### **El acompañamiento psicosocial y el apoyo emocional a jóvenes en situación de riesgo**

Uno de los aspectos que considero más relevantes es el apoyo emocional a jóvenes en situación de riesgo por motivos de OSIEG. Recuerdo especialmente el caso de David<sup>70</sup>, un joven de 17 años que acudió a JAPI tras haber sido expulsado de su casa. David había

---

<sup>70</sup> Nombre ficticio para la producción narrativa

revelado a sus padres que era gay y, en lugar de recibir apoyo, fue rechazado y dejado sin un lugar donde vivir.

Cuando conocí a David, estaba viviendo en un refugio para jóvenes sin hogar. Su situación emocional compleja. Me contó que no solo había perdido a su familia, sino también a la mayoría de sus amigos, quienes, al enterarse de su orientación sexual, decidieron alejarse de él. Estaba solo y desesperado.

Comenzamos a trabajar juntas en sesiones de apoyo psicosocial. Lo primero que quise transmitirle fue que no estaba solo y que, aunque su situación era difícil, había personas dispuestas a apoyarlo. Durante las primeras semanas, trabajamos en reconstruir su autoestima, que estaba completamente destrozada. David me confesó que, durante meses, había pensado que su vida no tenía sentido y que no había lugar para él en el mundo.

Poco a poco, comenzamos a explorar diferentes opciones para ayudarlo a salir de esa situación. A través de JAPI, logramos que tuviera acceso a un albergue juvenil donde podía vivir de manera temporal mientras buscaba trabajo. Además, le ayudamos a retomar los estudios que había abandonado tras ser expulsado de su casa. También contactamos con la Asociación Ahora Dónde<sup>71</sup>, que se encargan de buscar recursos a adolescentes y jóvenes que han sido rechazados por sus familias

El proceso no fue fácil. David tenía ataques de ansiedad frecuentes y la relación con sus padres seguía siendo un tema delicado. Sin embargo, a lo largo de varios meses, empezó a construir una nueva red de apoyo. En las sesiones grupales, conoció a otros jóvenes que habían pasado por situaciones similares y eso le ayudó a sentirse comprendido.

Uno de los momentos más impactantes fue cuando David decidió escribir una carta a sus padres, no para pedirles perdón, sino para explicarles cómo se sentía y cuánto daño le había causado su rechazo. Aunque sus padres no respondieron inmediatamente, unos meses después se produjo una reconciliación parcial. Si bien la relación seguía siendo complicada, al menos habían comenzado a comunicarse de nuevo.

Ver a David reconstruir su vida fue un momento muy gratificante. Me recordó por qué este trabajo es tan importante: no solo se trata de educar a los demás sobre la diversidad, sino de estar ahí para quienes más lo necesitan, apoyándolos en su camino hacia la aceptación y el bienestar.

### **Mirando hacia el futuro**

Ahora, después de llevar dos años largos trabajando en JIS y JAPI, miro hacia atrás y veo cuánto he aprendido de cada experiencia. Cada caso, cada joven con el que he trabajado, me ha enseñado algo valioso sobre la resiliencia, el coraje y la importancia de la empatía. Mi trabajo continúa, y aunque sé que el camino hacia una sociedad verdaderamente inclusiva es largo, me siento más motivada que nunca para seguir luchando por la igualdad y el respeto

---

<sup>71</sup> Para más información: <https://www.ahoradonde.org/>

hacia todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

En el futuro, quiero seguir expandiendo mis proyectos de intervención en centros educativos y crear más programas que no solo aborden el acoso escolar, sino que también promuevan un cambio profundo en la forma en que la sociedad percibe la diversidad afectivo-sexual. Porque, al final del día, cada pequeña victoria en la vida de estos jóvenes es un paso más hacia una sociedad más justa e inclusiva.

## **NARRATIVA CATALINA PALLÀS - LA COEDUCACIÓ COM A EINA PER A COMBATRE LES LGTBI-FÒBIES I PER A UNA VERITABLE TRANSFORMACIÓ SOCIAL**

### **PRESENTACIÓ**

Començaré una mica pel perfil professional. Soc Katty Pallàs, funcionària de carrera, professora de secundària d'anglès. Ho he estat durant els darrers vint-i-cinc anys i soc especialista en adquisició de segones llengües. I el fet de ser lesbiana m'ha portat en l'activisme en família. Soc una dona lesbiana, casada amb una altra dona i tenim un infant que té ara 15 anys. Ara el gener complirà 15 anys. I això, aquest activisme i ser militant de l'Associació de Famílies LGTBI i estar la seva presidenta els darrers deu anys, m'ha portat a intentar unificar totes dues vessants i ajuntar la meua expertesa professional en possibles solucions educatives, pel que fa a la implementació de polítiques educatives amb perspectiva de gènere i LGTBI. I aleshores m'he dedicat els darrers deu anys, a promoure aquest tipus d'educació inclusiva de la diversitat sexe afectiva i de gènere.

El primer que he de dir és que aquest és el meu quart any que ja no estic en un centre educatiu, estic en serveis educatius que diguem que és un pas que està a mig camí entre el centre educatiu i l'administració de la Conselleria d'Educació. El que faig és formació al professorat i assessorament al professorat pel que fa a tot el que són qüestions de llengua, aules d'acollida, etcètera, s'anomena LIC. Soc assessora de llengua i cohesió social. És a dir, el que passa és que jo he treballat molt en centres educatius i puc respondre en referència a tota la feina que he fet en centres educatius. D'acord, però no ara en el moment present.

### **COFRE D'EXPERIÈNCIES: RESUMINT TRAJECTÒRIA**

El meu centre no s'impartia res sobre sexualitat. Ni en aquest, ni en cap altre dels que jo he treballat. La classe d'educació sexual la feia habitualment una persona que venia del CAP, una infermera o infermer i venien a fer el que és prevenció de l'embaràs i prevenció de les malalties de transmissió sexual. Res més. Aleshores, el que jo feia al centre era utilitzar l'anglès com a eina. Per incloure i parlar-ne de les qüestions de diversitat de gènere. No de sexualitat, però sí de qüestions d'identitat, orientació, etcètera.

A través de diferents textos, vídeos, cançons, etcètera. I ho tractava d'una manera integrada dintre del que era la meua programació anual del centre. Mai he tingut cap queixa, al contrari. Per part dels companys, la veritat és que mai es van interessar pel que feia. Sempre he rebut agraïment per part dels alumnes perquè feia quelcom que ningú feia, ningú els donava l'oportunitat de parlar-ne, ni d'estar informats, que això també és molt important. El que passa és que en els centres sí que ho sabien, i el que si passava era una cosa; per exemple, poso un cas d'una nena trans que va voler dir davant de tots els alumnes que era trans i que era una nena i no era un nen, això era un primer de l'ESO. Jo feia batxillerats en aquell centre i em va venir a buscar el seu tutor atabaladíssim, va dir *"Mira, ho demano, perquè sé que tu l'única persona que em podrà ajudar, passa això. Com ho faig?"* I aleshores jo, que no coneixia la nena de res perquè no era alumna meua, vaig haver d'entrevistar-me amb ella. Li vaig aplanar una mica el camí. Després vam encarar l'aula, jo vaig fer una presentació somera de com funciona el gènere, per a després donar-li la paraula a la nena i que la nena sortís davant de tots els companys i les companyes.

Tothom la va aplaudir. En fi, va estar súper bé i això la va ajudar molt a ubicar-se dintre del centre com a persona trans. Però lo lògic hagués sigut que des de la direcció, doncs la direcció m'hagués dit. "Ostres Cati! Doncs fóra bo que ara comencéssim a fer alguna formació per al professorat o, si tu marxés, qui farà aquestes coses?" No ho sé. Doncs no, no va passar mai res més. Va ser allò, i ja. Perquè estan molt atabalats en altres coses que semblen ser més importants. I aleshores allí va quedar la cosa, no? Jo vaig continuar el meu camí i vaig continuar fent aquestes coses. I clar, el que passa és que jo tenia els meus alumnes de quart de l'ESO i després els de primer i segon de batxillerat. I aleshores, a mi ja m'arribaven una mica més que crescuts. Però no va haver-hi mai una línia de centre que apuntés cap a aquesta inclusió.

Les xerrades eres puntuals, eren com bolets. No va anar mai ningú a cap dels centres en els que jo hi era a fer res. A banda del que eren aquestes, doncs aquestes intervencions més preventives, malauradament. En aquests darrers quatre anys a mi em consta que a través del Coeduca't i de tota la difusió que hem fet i de tota la formació que hem fet. Realment sí que hem començat a veure que els centres sí que s'interessen. Però jo el que veig i el que perseveixo a través de les formacions del professorat és que encara ens queda moltíssima feina a fer.

Com a percepció personal, penso que una cosa és el que ens demana la legislació, perquè ara tenim una nova legislació, que és la nova LOMLOE, i en aquesta llei queda reflectit clarament, un seguit d'articles al voltant del gènere, per a que els professionals docents intentin incloure-ho dintre del currículum. No acaben de dir-nos com ho han de fer. Això és el que no s'acaba de dir. I això penso que és perquè no es té la visió necessària de com fer-ho. I estem ahí, intentant guiar el Departament d'Educació perquè finalment siguin capaços de mostrar-li al professorat d'una manera planera i senzilla, com podem fer aquestes coses sense que necessitin tenir un màster en gènere.

En les tutories també son espais per a poder treballar-ne la temàtica. Ja saps com funcionen les tutories, és a dir, tenim aquí un seguit de temes, els tractem i a més a més tenim una petita programació anual i aquell dia podem parlar de canvi climàtic, com podem parlar de sexualitat, com podem parlar dels problemes ètics. És a dir, això té certa dificultat, perquè tu has de saber d'allò que estàs parlant o has de tindre una programació feta sobre allò de què vols parlar. Però penso que la complexitat és major quan hem de revisar els sabers de les diferents àrees de coneixement, i dir; aquí hem d'incorporar aquesta mirada d'aquesta autora, o aquestes imatges. Perquè tot l'imaginari pictòric que tenim en el cap d'imatges són totes molt heteronormatives. Molt masculistes i això ho hem de començar a canviar. Per canviar això, doncs, hem de canviar l'imaginari de les aules, els itineraris lectors de primària. Per exemple, els itineraris lectors estan farcits de contes que semblen inofensius i que estan plens de porqueria masculista. I no ens n'adonem, perquè bé, no hem tingut la formació adient o el professorat no sap on ha de mirar o no sap com identificar-ho. I aleshores nosaltres els ensenyem a això, a identificar primer, perquè això és com qualsevol malaltia, entre cometes. Fins que no admiteixes que tens un problema, no ets capaç de posar-hi solució. I aleshores el que estem fent amb les formacions al Coeduca't és obrir ulls, i a partir d'aquí que puguin identificar els materials i conforme tenim muntats els espais comuns, els instituts i les escoles de primària, els patis, etcètera. Però sobretot el que és l'interior dintre de l'aula, que és on passa tot.

Un dels temes que més els interessa a l'alumnat és l'orientació sexual, sobretot en els adolescents. I després tota la qüestió trans també els interessa molt.

Penso que les xerrades han de ser de gent realment experta, no testimonials. Les xerrades testimonials entre adults penso que poden estar bé, però per als centres educatius... no sé. Depèn, depèn. Si anem a parlar de química o de literatura. Tu a qui portaries?

És que aquí tenim dues qüestions; els centres educatius són espais de socialització i d'aprenentatge. I com a espais d'aprenentatge, estem parlant de cultura, de sabers, de cures, de convivència, etcètera.

Però sobretot a la secundària, que és on l'ésser humà comença a experimentar aquests canvis nous i comences a obrir-te a la sexualitat. I sembla que és aleshores quan més es necessita, quan realment hauríem d'haver començat des d'infantil. Justament com ho planteja el Coeduca't és començant des d'infantil i primària, perquè quan arribin a la secundària ja no tinguin aquests tabús ni aquestes necessitats urgents de parlar-ne o de saber-ne, i que pugui estar incorporat en el dia a dia. I que les preguntes siguin quan arribi el moment, siguin de filar més prim. De qüestions molt puntuals o de qüestions molt específiques.

Per tant, jo no soc massa favorable a les xerrades. Les xerrades són bolets. Les xerrades passen un dia a l'any i això no deixa petjada. A mi és la part que menys m'interessa. A mi m'interessa fer una feina sostinguda en el temps prolongada que realment produeixi un canvi social a la llarga. Jo he portat a un escriptor per a que els meus alumnes coneguin a un escriptor de llengua anglesa, i van fer un projecte sobre allò, i és xulo, no? Però, més enllà d'això... com hi ha tantíssima carència, doncs dius, bueno, ni que siguin les xerrades, però a mi el que m'agradaria és que no calguessin.

### **La visibilitat com estratègia pel canvi**

El canvi va venir del fet que jo em fes visible com a dona lesbiana a l'aula. Això va trencar la percepció de l'alumnat de cara a mi. Et parlo de fa 14 anys, eh? I aleshores allò va ser el que va provocar que digués puc fer-ho. És a dir, no va ser fer-ho i després veure el canvi, sinó pel fet de fer-me visible vaig adonar-me que podia fer-ho a través de les activitats d'aula, a partir d'ahí, la percepció que l'alumnat tenia de cara a mi va canviar radicalment. També la meua actitud va canviar, perquè jo ja no m'havia d'amagar. I aquí va començar a fluir tot molt millor.

I jo treballava en un centre amb molta immigració a Santa Coloma de Gramenet, no estava a Sarrià. I així i tot, va ser súper positiu, sobretot per a tot l'alumnat, però sobretot per a aquells nens i nenes, aquells joves que sentien que no tenien una orientació normativa i no n'eren poquets.

Dius, ostres! Any rere any anaven passant grups i hi havia anys que els percentatges eren més alts, perquè clar, gairebé tothom sortia de l'armari a l'aula perquè allà estava jo. I tot l'institut sabia qui era jo. I aleshores sí que hi havia aquesta percepció que amb la Katy podem ser nosaltres mateixos. I això és tan bonic! Aquest és el regal que jo els hi vaig fer. Perquè del demés a lo millor ni se'n recorden. Però d'això sí. I penso que els va ajudar moltíssim a poder ser elles mateixes i ells mateixos. S'adreçaven a mi i em deien *"Es que soy como tu"*, *"Te lo agradezco mucho porque en mi casa, no lo puedo decir porque se enfadan"*. Un nen

trans que *deia* “*Es que mi madre es religiosa, yo me tengo que esperar a tener dieciocho.*” Bueno, d’històries et puc contar vuitanta.

Va ser bonic i ahora és allò que dius “Ostres, quan això exploti, això no ho parará ningú”. I és que és així. Vull dir, la gent jove ara no té ganes de callar, ni de no poder-se expressar, ni de no tenir la llibertat de ser tu mateixa. I això empeny amb una força molt bèstia. I aleshores, el que sí que em trobo per a la meva sorpresa, és que el professorat està espantat. Perquè ells no tenen respostes i els alumnes empenyen. I pregunten i exigeixen i demanen. I aleshores és com “*òstia, que no tengo ni idea, que no sé què fer.*” I això és el que em trobo a les formacions.

“I si tenim això que fem? I si tenim allò que fem? I ostres, però és que això és molt complicat.” Però és que clar, arribar a la clarividència o al nivell d'exposició que té l'alumnat LGTBI avui dia a dintre de les aules. Això per al professorat és com “jo no ho sé, és que no ho entenc, sembla que estiguin contagiant-se.” I clar, sempre han estat ahí. El que passa és que no sortien perquè sabien el que els esperava.

Però els percentatges no s'han mogut. Des de l'informe Kinsey<sup>72</sup> no s'han mogut, són els mateixos. La qual cosa ens diu que alguna cosa no estem fent bé i que hem de modificar-ho per a donar cabuda a tothom.

## **EL PROGRAMA COEDUCA'T<sup>73</sup>: UNA EINA IMPRESCINDIBLE**

Bé, començaré pel principi. Jo des de l'FLG, l'Associació de famílies LGTBI, des que vaig entrar com a presidenta vaig engegar un petit projecte d'educació. Nosaltres ja en teníem el de “contes a l'escola”. Que es tractava d'enviar lots de contes sobre diversitat, des de les escoles bressol fins al batxillerat, als centres educatius de secundària. És un projecte que ja existia, però que nosaltres li vam acabar de donar cos i la veritat és que funciona superbé. Estic súper contenta d'aquest projecte.

I arrel d'aquest, vam començar el de conta contes on enviem a una petita companyia de teatre a l'escola que ho sol·licita. I fem un conta-contes per als infants d'infantil i de primer cicle de primària, primer i segon. I arrel d'allí, i de veure els poquets contes que hi havia, jo tinc una petita col·lecció de contes infantils de la línia de les famílies homoparentals d'una nena que es diu Alba. I tinc quatre contes, i a partir d'ahir vam intentar fer una cosa que tingui més cara i ulls.

---

<sup>72</sup> Resultat d'un estudi realitzat per Alfred Kinsey, Wardell Pomeroy i altres col·laboradors publicat en dos llibres, *Conducta sexual de l'home* (1948) i *Conducta sexual de la dona* (1953). Es va realitzar entrevistant més de 20 000 homes i dones, reclusos de presons, amb un sistema de completa confidencialitat, que responien un qüestionari anònim aconseguint crear una base de dades que descrivien el comportament sexual en l'ésser humà, generant gran sorpresa en 1948 en tocar comportaments que fins llavors havien romàs en la més estricta intimitat tant per a la comunitat científica com per a la societat. Va posar en debat conductes que fins llavors la majoria consideraven marginals, o fins i tot immorals, com va ser el cas de la masturbació tant femenina com masculina, l'homosexualitat i bisexualitat o la primerenca edat d'iniciació sexual.

<sup>73</sup> Per a més informació: <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/projectes-educatius/infantil-primaria-secundaria-batxillerat/coeducat/>



Aleshores, vam muntar un programa educatiu que li diguem escola *Rainbow*, que el vam pilotar en dues escoles de Barcelona, una concertada i una pública. Totes dues continuen amb el programa, arrel del que van aprendre amb nosaltres. Nosaltres ho vam articular tot, però clar, ho fèiem gratis. I aleshores, vam anar a parlar amb la consellera. I li vam dir que nosaltres li donarem el programa tal qual el teníem perquè s'adonessin que era possible. Li vam donar tota la documentació que vam recollir i tot i els resultats de la petita recerca que vam fer i s'ho van quedar. En algun moment, el Departament i després del 2020 que es va aprovar la Llei d'Educació, on es van adonar que tota la branca del vector de gènere, tard o d'hora l'haurien d'implementar. I com que la llei, encara que va estar aprovada el 2020, el donen 3 o 4 anys per anar desenvolupant-la i encara tenien un marge d'un parell d'anys. Total, que comencen a articular el que és el Coeduca't, que és molt semblant al nostre programa educatiu escola *Rainbow*, no és exactament el mateix perquè nosaltres ho feiem des d'una perspectiva, diguem-ne menys normativa. I el Departament d'Ensenyament ho ha de fer amb tota l'estructura normativa que té l'escola pública. Aleshores s'han d'atendre els projectes de direcció, tot el que és el desplegament de la documentació de l'escola o de l'institut, etcètera, etcètera. Les hores dintre d'aquest marc normatiu es va desenvolupar el Coeduca't.

Jo treballa pel Departament d'Ensenyament com a formadora del programa Coeduca't i aquest programa el que fa és formar al professorat. Però el programa Coeduca't no envia ningú a les aules. Són els professionals docents els que reben la formació i són els que han d'implementar el programa. Ha de ser així. És a dir, si no aspirem a que sigui una acció democràtica i amb democràtica, vull dir que sigui capaç tothom de poder ho portarà a l'aula des de la seva àrea d'expertesa. No estarem fent-ho bé. És a dir, si sempre necessitem a una persona experta en gènere per a poder incorporar el gènere en el currículum, no anem bé. Ha de ser el propi professional de ciències, la de mates, la d'història, el de literatura, el de llengua el que sàpiga com incorporar-ho dintre de la programació establerta. I a lo millor canviar els sabers, que ara ja no es diuen continguts, ara es diuen sabers.

Aleshores, quan vam fer la primera formació, van anar un seguit de persones expertes, per exemple la Lluïsa Giménez<sup>74</sup>, del Departament d'Igualtat, jo... Qui més va venir? El Gerard Coll-Planas, de la Universitat de Vic, parlant d'interseccionalitat, és a dir; jo vaig ser alumna i formadora en totes dues coses. I aleshores es va formar un equip d'unes 40 persones. Però, després no tothom tenia la possibilitat, per qüestions laborals o familiars, de poder fer la formació. Aleshores ens varen quedar unes quantes persones fent la formació tant a Barcelona ciutat com al territori.

Perquè el Coeduca't és una formació que arriba a tot arreu del país. I aleshores, només començar recordo que vaig fer el Coeduca't 1 i després va venir la pandèmia. Ho vam haver de virtualitzar tot, en fi, vam fer el que vam poder. Realment va ser un drama perquè va ser tot un sobre esforç, pero bueno, finalment la cosa va continuar endavant.

Tant és així, que després varen formar a altres persones que seran formadores en el futur i van fer-ho Coeduca't 2. És a dir, el primer és el Coeduca't al currículum i el Coeduca't 2 es al centre. I aleshores, en aquest Coeduca't 2 si que exigim a les escoles i els instituts que d'alguna manera tinguin un compromís major. I per tant, han de tenir dos, tres o quatre

---

<sup>74</sup> Responsable de l'Àrea per la Igualtat de les persones LGTBI de la Generalitat de Catalunya

persones del centre fent aquesta formació, perquè després facin de taca d'oli dintre del centre i ajudin a la resta de companys i companyes a implementar-lo.

A més a més, és que està tot, absolutament tot per fer. El Coeduca't, en un principi, és qüestió d'estructura. Una vegada la tenim, anem a formar a la gent amb aquesta estructura i els fonaments bàsics que són; com funciona el gènere, el llenguatge inclusiu, qüestions trans i interseccionalitat. Això ja ens diu de quin caire és aquesta coeducació, és a dir; no és una coeducació trans-excloent. No és una coeducació feminista identitària, no és una coeducació estreta, és una coeducació àmplia, inclusiva, amb esperit democratitzador i el que pretén és ajudar el professorat.

Per poder incloure totes aquestes qüestions dintre del currículum, ara per ara queda encara moltíssima feina per fer. És a dir, ara de moment, el que estem és sacsejar consciències. Realment, estic resumint-ho molt, però estem sacsejant consciències. A més a més, ara hem tingut un petit entrebanc. I és que el Departament una de les primeres coses que va fer va ser parlar amb l'Institut de la Dona, i a través d'ells es van recomanar el contacte amb Sex-Afín<sup>75</sup> i l'Associació de Drets Sexuals i Reproductius<sup>76</sup>. Li va encomanar a aquesta associació que fessin un material didàctic per a les aules, seguint d'alguna manera el que diu el currículum. I aleshores, tot aquest material elaborat, que és un material bastant extens i que està dividit per nivells, el teníem penjat en un web.

Però, la setmana passada, Abogados Cristianos va denunciar al departament, cosa que era d'esperar, eh? I nosaltres ja ho sabíem, però des del primer any. I és que, a més a més, és quelcom que jo vaig comentar perquè jo tenia contacte amb la gent del País Basc, que han fet un programa molt semblant que es diu Skolae<sup>77</sup>.

I també els van denunciar els mateixos. Això té un recorregut molt curt del jutjat i que no aniran enlloc. Això no anirà enlloc perquè, el Departament simplement està complint el mandat de la llei. Res més. Pero bueno, el titular és *“En Catalunya en las escuelas se enseña a los niños a masturbarse a los tres años”*. Però no ens hem aturat. És a dir, tot i passar això, les persones del Departament m'han demanat que reuneixi a un grup de professionals docents de diferents àrees, per estructurar el que serà un banc de materials exemplificador de com incloure la vessant de gènere dintre dels materials educatius. I ara estic treballant exactament amb això, per al departament d'educació.

## **EL PAPER DE LES FAMÍLIES I LES DOCENTS EN L'EDUCACIÓ EN DIVERSITAT AFECTIVA SEXUAL I DE GÈNERE**

---

<sup>75</sup> Es un projecte de recerca-acció que té com a objectiu contribuir al desenvolupament d'una educació sexual i afectiva integral que contempla el dret a al salut, al prevenció de violències, al diversitat sexual, l'equitat de gènere, le plaer i el benestar amb al participació de la comunitat educativa dels centres d'infantil i primaria i les entitats municipals. Per més informació: <https://afin-barcelona-uab.eu/ca/projectes/sexafin/>

<sup>76</sup> Per més informació: <https://lassociacio.org/>

<sup>77</sup> Notícia relacionada amb el programa Skolae: <https://www.eitb.eus/es/radio/radio-euskadi/programas/boulevard/detalle/6723337/skolae-trabajar-en-coeducacion-es-trabajar-en-prevencion/>

A veure, jo com soc tan atea, aquesta qüestió sempre l'he tingut molt clara i jo he tingut alumnat musulmà, protestant, testimoni de Jehovà, de tota mena. Jo penso que quan parlem d'aquestes coses ens oblidem d'una cosa molt important, i és que vivim o ens hem atorgat una democràcia com a país i unes llibertats com a país. Un seguit d'impostos que hem de pagar per la bona convivència de tothom. I això no ho podem perdre de vista.

És a dir, una escola pública i laica, perquè això és el que tenim. Però és que jo ho recordo moltes vegades. Ho haig de recordar moltes vegades. Tenim una escola pública i laica, poca cosa més a dir, és a dir, en l'escola pública i laica tothom ha d'aprendre el mateix. Després, a casa tu seguiràs o no les ensenyances de la teva família i sempre pots dir que no vols fer això.

És a dir, has de saber que hi han dues perspectives. I que tu pots escollir, el que no podem permetre és que els infants no puguin escollir com volen viure. Aleshores la família podrà dir el que vulgui, però és el que hi ha.

Justament estem treballant perquè tinguis que explicar el que tinguis, que explicar i que això estigui dintre del currículum. Però és legítim, és el que jo els haig de repetir cada vegada al professorat. Primer, perquè sou expertes i experts en la vostra àrea. Per exemple, en ciències. Quan tu fas el programa de ciències, i toca explicar els cromosomes. I tu expliques només que hi ha dos combinacions cromosomàtiques, estàs mentint als alumnes. Jo també podria anar i dir-te per què li expliques mentides al meu fill. És a dir, jo el que demano és que ampliin la mirada i que siguin més fidels a la veritat. Només vull que siguin fidels a la veritat i la veritat és que no n'hi han homes i dones. És que això també és mentida. La veritat és que hi han dones que són escriptores i escriuen de puta mare, per què estan fora del currículum?

No estem plantejant que ara jo pararé i deixaré d'ensenyar anglès per ensenyar una altra cosa. No, no. Jo estic ensenyant anglès i estic tractant la gramàtica, el vocabulari... Però al igual que parlo del canvi climàtic, puc parlar d'una història d'una nena trans.

I tot això ho faig sempre complementàriament. El llibre és una guia que ens va molt bé sobretot quan no tens experiència docent. Quan guanyes experiència, ja no calen llibres. Però és que, a més a més, a mi sempre m'ha agradat crear materials per als alumnes. Aleshores en comptes d'agradar un text qualsevol, o un llibre de lectura sense temàtica interessant, agafava un altre que contava històries més boniques, que expliquen realitats diverses i remouen consciències. Algo tan senzill com això. Per això, al Coeduca't en infantil sempre comencem per demanar-li a les professores i els professors que revisin la biblioteca. Han de revisar la biblioteca d'aula i la biblioteca del centre. Hi han d'incorporar nous títols i retirar-ne d'altres. Que ja no ens valen perquè transmeten valors masclistes.

Jo buscava sempre un equilibri, entre altres coses perquè, per exemple, un tema que sempre m'agradava tractar era models de masculinitat no normativa. Perquè havia que interpel·lar als nois. Ells no poden rebre el missatge que tots els joves són potencials agressors. No podem donar aquest missatge, hem de tenir molta cura.

Haig de dir que jo ho tenia tot planificat i que jo com a molt ho tractava i de coses molt concretes, dues vegades al trimestre, però de més, una vegada una mica més extensa i una altra vegada una mica més escurçada o més testimonial. Perquè preferia que es quedessin amb ganes, que no que diguessin Uf! Ja estem una altra vegada parlant del mateix.

El *feedback* que he tingut ha hagut una mica de tot, generalment molt positiu. Però sí que és veritat que hi ha hagut gent que en aquell moment no era capaç de verbalitzar res i que després ha resultat que quan ha arribat a la universitat ha sortit de l'armari i jo explicant-ho i dient-ho no va ser capaç de dir-ho. O gent que simplement no anava amb ell. No li interessava res. Però aquests últims eren molt minoritaris. Jo diria que del grup seria un 1 per cent de l'alumnat. I no sempre nois, alguna noia també.

En aquests deu anys que jo he passat fent aquestes coses a l'aula, tot era molt nou. Aleshores vas una mica "a salto de mata" perquè no saps ben bé com articular tot allò de què parlar i de què no parlar. Tot això ha sigut molt intuïtiu a base de llegir molt, de veure si n'hi han altres exemples en altres països, com està sortint en aquells llocs... O sigui, vas escoltant històries de que hi ha gent que canvia els lavabos, altres que modifiquen els patis, entre altres. Si sents a la gent que parla de coeducació, durant la República, ja es van fer coses, per exemple lo de les escoles mixtes començant per ahí, pensant que això donaria un resultat i ho va donar. Aviat ens vam adonar que això només era la punta de l'iceberg i que hem de treballar molt més. Aleshores estem en un camí de canvi. I l'alumnat així ho percep també. És a dir, jo, aquells alumnes que vaig tenir abans no són els que hi han ara. Jo vaig als centres al ser assessora i veig a l'alumnat i dius wow! És a dir, jo quan em trobo a alumnes en falda amb les ungles pintades maquillats i amb barba, això és una altra cosa, per fi. Però això és resultat de la feina que hem fet en deu anys i si en deu anys hem sigut capaces d'empoderar a l'alumnat d'aquesta manera és perquè realment això és imparable.

I aleshores, ara és una qüestió d'ajustos, d'anar ajustant, d'anar veient. El que és més important del que és més secundari. I tot això anirà articulant-se dintre de les programacions, anirà articulant-se dintre de les normatives escolars i cada vegada tindrem una cosa amb més presència. És molt important teoritzar sobre tot això, perquè de moment encara estem a assaig - error, assaig - error. Necessitem més estudis, més recerca, més números. El que sempre dic a les formacions és que sou pioneres i pioners.

Ho estem fent a Catalunya, però s'està fent també, per exemple, al País Basc, a València, a Andalusia, a Canàries perquè la llei així ho exigeix. És a dir, ara ningú pot dir "no, jo això no ho faig", no disculpa la llei t'obliga i nosaltres som funcionaris públics i els funcionaris som uns manats i ho hem de fer.

El que passa és que sempre sota l'excusa que també la llei diu que hem de treballar per projectes, i són quatre matats els que treballen per projectes. Aleshores la llei pot cantar missa, perquè si tu no ho vols fer, a l'aula tu ets sobirana.

El màster de professorat que depèn de la universitat, no depèn d'Ensenyament. Encara queda moltíssima feina per fer, ja que no hi ha manera que allò tingui una mica de cara i ulls. Perquè així els professionals que surten de la universitat que ja tinguin el màster puguin anar finalment a les aules i fer una programació amb cara i ulls. Com es diu, "las cosas de palacio, van despacio".

## **PERCEPCIÓ DEL COL·LECTIU LGTBI A LA SOCIETAT I EN ELS CENTRES EDUCATIUS**

Doncs es percep tal com l'hem mostrat, que ens pot agradar més o menys, però es percep tal com l'hem mostrat. El que passa és que aquesta percepció ens pot ajudar en àmbits més polítics, en altres àmbits ens relega a la marginalitat. I crec que per això hi ha molta gent que és LGTBI, però no ser part del col·lectiu o no s'acaba de sentir que forma part del col·lectiu. Aleshores, clar, per això a vegades hi ha rebuig contra aquesta paraula col·lectiu o comunitat, etcètera. Els que necessitem és incorporar les nostres vides en companyia de les de la resta. I aquesta tasca encara està per fer. Aixina i tot, jo sí que he vist un canvi en els darrers 15 anys.

Clar, el meu centre, per exemple, era un centre de seixanta professors i professores, d'aquells 60, si les xifres no enganyen, haurien d'haver-hi unes 4 persones LGTBI, almenys, i només jo era visible. Jo coneixia algunes de les altres, sabia que eren LGTBI, però elles no es manifestaven com a tals. Però el fet que jo ho verbalitzés, a part de patir sexualització de la meua persona i que em miraren ja no com una companya, sinó com una bollera. Jo ja ho tenia assumit, tot això jo ho tenia molt treballat. Però era curiós com hi havia companyes que em venien i et deien *"es que mi hija es como tú"*, sense poder verbalitzar la paraula *lesbiana*, per exemple. I veus que en un altre moment, 20 anys enrere, ni això haurien sigut capaços de dir, és a dir, que sí que és veritat que darrerament s'ha desestigmatitzat molt tota la qüestió LGTBI. I aleshores la percepció és cada vegada més positiva o diguem-ne, més normalitzada.

També perquè tot el fet trans s'ha incorporat amb una força que minimitza, diguem-ne, la negativitat que hi havia assignada a la resta de les persones. Les lesbianes, els gais i els i les bisexuals. Aleshores, ara, ara estem prestant molta atenció a les persones trans i això ha fet també que es normalitzi molt el fet de les lesbianes, els gais i els i les bisexuals.

Això està molt bé, però encara queda moltíssima desconeixença. La gent no reflexiona. És a dir, demanar-li reflexió a la gent jo penso que és una tasca bastant inútil perquè a la gent li costa molt reflexionar sobre tot d'allò que no li provoca cap interès. Per això sempre dic que és molt important en educació bolcar tot allò que té de ciència, tot el que té a veure amb aquestes qüestions. És molt important parlar de dades contrastades i no d'idees, d'opinions o d'ideologies, això jo ho trauria. I agafaria aquelles coses que aporten coneixement, construeixen coneixement i a partir d'aquí, el que és la ideologia, cadascú pot tenir la que vulgui. Per això, crec que els fets científics i contrastats s'hagin d'incorporar al currículum d'una manera programada i sostinguda en el temps.

Clar, és a dir, a vegades resumint tant ens quedem en coses que són falses. És a dir, no pots dir que tots els cossos dels homes són iguals i que tots els cossos de les dones són iguals. Perquè és mentida. Aleshores tu, quan parles de les parts del cos i de com són els cossos, pots incorporar variacions que també existeixen. O quan poses imatges a l'aula o busques imatges per parlar de diferents coses. Aquestes imatges han de ser diverses i has de tenir gent de molts colors, i de moltes estatures, has de tenir gent amb cabell, i sense cabell, de diferents maneres de vestir, de diferents maneres de tot. Perquè l'alumnat ha d'adonar-se. És a dir, a un alumne li costa el mateix aprendre una cosa bé que malament. És a dir, anem a ser curoses, anem a fer les coses bé, anem a donar informació veraç.

I si dones informació veraç, doncs és d'incorporar totes aquestes qüestions. Saps? És a dir, per exemple en història, quan tu estàs tractant els moviments socials dels treballadors i les treballadores, per què no parles dels moviments pels drets civils de les persones? Per què no

parles de quan es va aconseguir el vot per a les dones àmpliament. Per què no parles de quan es va moure el moviment LGTBI, i on va començar? Per què no té el mateix estatus que el moviment de les sufragistes als Estats Units? Perquè no té el mateix estatus que el moviment dels treballadors per acabar amb les classes socials? Qui diu que no té aquest mateix estatus?

És a dir, qui decideix què s'explica en història? Qui decideix què s'explica en literatura? Qui ho decideix? Les editorials d'aquest país, per desgràcia, la major part d'elles són finançades amb diners de l'Església.

Aleshores, hi ha una intencionalitat ideològica claríssima. Clar, aleshores, si tu agafes el currículum del Ministeri d'Educació. Dintre el currículum de cadascuna de les assignatures es diu quins són els sabers, els continguts. Si tu l'agafes, veuràs que són suficientment flexibles per a que tu facis teus aquests continguts.

Si tu agafes un llibre de Santillana no et parlarà de l'esclavitud o no et parlarà de la guerra del 36, no et parlarà d'això. Aleshores ets tu la que ha de fer aquesta feina. Perquè si no, sempre estarem a mercè del que vulgui el poder, que sempre són els mateixos.

El currículum és lo suficientment flexible com perquè tu facis això. És a dir, estem programant per competències. El que et demana el currículum és que siguis competent en: entendre el que llegeixes, explicar bé, fer una bona síntesi... Això són competències, però el material que jo utilitzo per a poder-te ajudar a ser competent, puc estar parlant-te del que vulgui. Les lectures per exemple sempre son "Unamuno..., tot homes.

Així que si jo com a professora de literatura dic prou i aneu a llegir tres autors i tres autores o quatre dones i tres homes, os lo comeis con patatas. Per què? Perquè mano jo. Clar, això fer-ho sola és una putada. Fer-ho sola des d'un departament on sigueu 7 persones o 4 persones, lo guai és anar tot el departament alhora i prendre decisions de departament. I es pot fer, perquè la llei ens ho permet. Ho podem fer

I no es fa potser perquè la gent no es pensa que no es pot fer el que hi posa la gent de punts d'informació de com funciona tot plegat en l'educació. Els que tenen ganes ho fan. Després hi ha molta gent que ja li està bé. "*No me pagan para tanto, no?*" Bé, però realment després et trobes amb gent erudita en contra d'utilitzar el llenguatge inclusiu. Per exemple, la benvolguda Carme Junyent i és una eminència en llengües africanes. Però el llenguatge inclusiu? Doncs no.

En educació no podem moure'ns en aquest terreny, tot i l'èxit. Ens hem de moure amb coses reals i després hi han altres coses que són escollides, per exemple sempre hem llegit a segons quins autors i per inèrcia sempre llegim els mateixos. Hem de saber que podem fer canvis. Però per això, abans de saber-ho, haig de dir que aquest any anem a començar per aquesta i l'any vinent per l'altre. I aquests canvis sempre són a llarg termini, però anirem explicant, ho explicarem sempre que puguem.

**L'ASSETJAMENT PER MOTIUS D'ORIENTACIÓ SEXUAL, IDENTITAT I/O EXPRESSIÓ DE GÈNERE: COM INTERVENIM?**

Formo part de les associacions de la Plataforma *LGTBI.cat*.<sup>78</sup> Sóc la vicepresidenta de la plataforma, formo part de l'equip de PRIDE Barcelona. Intento estar en tots els saraos, és la manera també d'enterar-te de què passa. Arrel de tot això, aquest estiu vam engegar un projecte amb la vicepresidenta de PRIDE, i amb una altra noia, els vaig fer una proposta per a fer un material didàctic audiovisual, que confio que a finals de l'any vinent 2023 surt a la llum, que és un seguit de vídeos curts d'uns 3-4 minuts, en diferents històries de diferents temàtiques, totes LGTBI i classificades per nivells, des d'infantil fins al batxillerat, on parlen de diferents temes. I són vídeos curts, animats amb dibuixos. Jo penso que serà una bomba, serà molt xulo, perquè el material es podrà usar directament a l'aula, el profe només haurà d'agafar l'explotació didàctica que li proposem i fer-la servir a l'aula. I penso que quedarà fantàstic. Aquest és un dels projectes que tinc entre mans.

Després n'hi ha un altre. Participo en un capítol d'un llibre que s'anomena *Queer education* en anglès, que publicarà aquí a Espanya, però a través d'una editorial nord-americana, sobre totes aquestes qüestions d'educació. I què més? bueno, l'elaboració dels materials del Coeduca't, que no té massa a veure amb l'activisme, però que també està present.

El que passa és que ja han sigut deu anys com a presidenta de l'FLG, aquest és el meu darrer any. Acabo al febrer. Home, tota la qüestió de les famílies, no ho hem dit, però penso que el paper dintre d'aquests canvis a nivell educatiu, el paper de les famílies, està siguent determinant perquè elles van ser el primer esgraó de canvi dintre de les escoles. El primer van ser les famílies LGTBI que anaven a les escoles i exigien o es visibilitzaven com a persones LGTBI i exigien al professorat tenir materials, protocols i veure totes aquestes coses de com el meu infant, com la meva nena, com el meu nen o com la meva neni pot estar bé a aquesta escola, i fins a quin punt serà un espai segur. Aquest, va ser el primer esgraó, després han vingut els sistemes, però realment des de l'any 2002, que estem pegant la brasa a les escoles, eh? Fins i tot abans de tenir matrimoni igualitari al 2005.

A més era tot, recordo el "Benvolguts pares i mares", "el nom del pare i el nom de la mare", aleshores aquesta lluita ha durat 15 anys. Poca broma per a fer aquest canvi de merda. Tela marinera. Però és que nosaltres fem activisme vint-i-quatre hores al dia. I a peu pla, sense necessitar anar a parlar amb polítics, que també està molt bé, jo també ho he fet, però a mi m'agradaria posar en valor la feina que han fet les famílies de peu pla.

Al llarg de la meva trajectòria m'he trobat casos d'assetjament per OSIEG i no es podia fer res perquè no hi havien protocols. Per començar, no hi havia distinció. La distinció ha sigut des de fa quatre anys, més o menys que es va fer el primer protocol o es va ampliar el protocol existent d'assetjament. A força de demanar-ho des de les entitats LGTBI, perquè tots els estudis, indiquen que la primera raó d'assetjament en els centres educatius és l'orientació sexual. És a dir, "*ser o parecer maricón*".

Aquesta és la primera raó d'assetjament a les escoles i els instituts. No només a Espanya, sinó a tot Europa. I aleshores això va cridar molt l'atenció. Per això dic que em falta molta recerca, necessitem estudis, perquè són les coses que criden l'atenció i que finalment generen polítiques públiques.

---

<sup>78</sup> Federació que engloba les principals entitats LGTBI de Catalunya.

Però tu has de tenir números, has de saber quina quantitat de dones mata la violència masclista i a partir d'allà, es pot fer una llei. Les xifres ajuden a calibrar el problema. I quan ja veus l'abast del problema, és a dir, quan tu tens un centre en el que els alumnes no tenen a ningú amb qui parlar, que abans no hi havia ningú amb qui parlar. Si tu estàs sent assetjat, per ser o parèixer gai o lesbiana. No podies dir-s'ho a la família perquè era com confirmar-ho. No podies dir-ho a ningú a l'institut, perquè els grans miraven cap a un altre costat, no tenies el suport d'ells. Tenies el suport de la teva colla d'amigues, que eren les que et donaven suport i t'acompanyaven. Però una vegada tu fora del centre per anar a casa teva cometem l'error. I era allà on et perseguïen, et pegaven, on t'agafaven la motxilla, la llançaven a terra, etcètera, etcètera. I això ja està fora de, diguem-ne, del que és l'escola. Aleshores, tot això sí que ha d'estar protocol·litzat i s'intenta atendre.

El problema el tenim que no s'apliquen perquè és massa feina. És entrevista per aquí, entrevista per allà. I ara amb el nen agredit i ara amb l'agressor i ara amb els pares de l'agressor, ara no sé què. Se'ns fa una muralla i aleshores l'apliquen només en casos greus, eh? Si veuen que finalment el nen o la nena ha de marxar del centre.

Recordo la dona de la filla trans d'una companya activista que quan va començar a primària tot súper bé. Bueno, la mare i el pare súper empoderats al seu costat de la seva filla, etcètera, etcètera. Va passar a la secundària i allà va haver-hi un petit grup de gent que l'assetjaven i la insultaven, que se'n fotien d'ella. Fins que la nena cau en depressió. I tant! I van haver de canviar d'institut. Sent aquest cas amb una nena que la família estava al seu costat. Imagina quan ni la família és al teu costat.

### **Accions per intervenir en les situacions d'assetjament escolar**

El que passa és que a veure si començo des del principi et diré que, ens van prometre que Educació tindria un 6% del PIB. Estem en el 2,7%. Aleshores, amb això ho dic tot. És a dir, tenim manca de personal, manca de recursos, manca de formació.

Doncs, no ens dona l'abast. Aleshores s'intenta trampejar, però si s'hauria de fer un seguiment. Hauria d'haver una persona responsable de coeducació amb assignació d'hores i cobrant extra a la seva nòmina. Aquesta persona hauria de tenir funcions, no només coordinadores, si no també de tots aquests temes com el seguiment de protocol. Hauria d'haver-hi formació per a la inspecció, perquè la inspecció a aquests temes també es conegués. I no està bé dir-ho, però la formació que s'està donant a la inspecció és ridícula.

Totes les direccions haurien d'estar al cas de la importància d'activar aquests protocols. Tenim els Mossos que realment estan fent una tasca molt bona al nivell de Barcelona, però després ens queda tota la resta del territori. En fi, n'hi hauria d'haver aquest seguiment i aquest protocol d'atenció a la víctima per una part. I després d'agafar a l'assetjador o a l'assetjadora i fer-li fer un curs o un taller o alguna cosa, per a que hi hagués un canvi d'actitud, perquè això està molt malament i han de saber-ho.

I jo ja entenc que són gent jove, que són infants o que no saben ben bé com articular totes aquestes emocions que poden sentir. I que no se'ls pot posar una multa i ja està. A mi aquest tipus de coses no m'interessen, a mi m'interessa que es reverteixi aquesta actitud, que encara són joves i que no s'enquisten quan es facin més grans.



Personalment no he rebut formació en una escola sobre comportaments discriminatoris LGBTIfòbics. En una escola no. Pel meu compte, en estar en contacte amb el Consell Nacional, sí que ens van fer una formació del protocol. No només ens van fer una formació, ens van demanar esmenes a aquest protocol. Vam veure els pros i els contres, diguem-ne que jo he estat en l'elaboració d'aquests documents. Però perquè soc activista, si no d'oposició.

És que això ho pots fer en alguns centres. Hi han alguns centres que sí que estan fent coses. Per exemple l'escola dels Encants, l'Institut Bernat Metge, l'escola Sant Felip Neri aquestes escoles sí estan fent coses i estan tenint bons resultats. Això vol dir que han acabat amb l'LGTBI.fòbia i el masclisme? No.

Però tenen uns models que ens indiquen quin és el bon camí. Aleshores, les característiques te les diran els mateixos centres i poden ser diferents, tu has d'establir unes variables. És a dir, qüestions relacionades amb la documentació del centre, qüestions relacionades amb l'estructura física del centre, qüestions relacionades amb el personal del centre, amb la metodologia, l'horari, tal. Llavors tu tens un seguit de criteris, i els centres van dient quines són les coses en relació a tots aquests criteris, que fan diferent o que han millorat o que han incorporat a l'hora d'incorporar la qüestió de la coeducació.

## **LES LLEIS COM A GARANTS DE POLÍTIQUES EN L'EDUCACIÓ: L'EXEMPLE DE LA LLEI 11/2014**

Considero la Llei 11/2014 una eina essencial per garantir els drets de les persones LGTBI i combatre les discriminacions. Tot i això, el seu desplegament no ha estat complet, especialment en l'àmbit educatiu, on crec que encara hi ha molt camí per recórrer. A les escoles, es passa de puntetes sobre les qüestions de gènere i diversitat sexual, limitant-se sovint a parlar de la reproducció humana sense abordar les dimensions emocionals o identitàries. Això deixa fora moltes persones LGTBI i fa que no es visibilitzin suficientment aquestes realitats.

També penso que és preocupant que l'Administració no doni prou importància a l'assetjament per motius LGTBI fins que es produeix un cas greu. Crec que cal prioritzar la prevenció en lloc d'actuar només quan ja és massa tard. Les escoles haurien de ser espais segurs, on la diversitat sigui entesa com un valor i no com un problema. És urgent treballar des d'una perspectiva de normalització, perquè només així es pot garantir que els infants i joves LGTBI creixin en entorns on se sentin respectats i valorats per qui són.

Afegiria que un dels grans reptes en el desplegament de la Llei 11/2014 és fer arribar la formació necessària a tot el personal educatiu. No es tracta només d'implementar protocols, sinó de crear un canvi cultural dins les escoles perquè siguin espais realment inclusius. L'educació hauria de promoure la visibilització de les famílies i persones LGTBI, oferir referents positius per als infants i trencar amb els estereotips i prejudicis que encara avui persisteixen.

A més, considero que no podem deixar aquesta responsabilitat únicament en mans de les escoles; cal que hi hagi un compromís ferm per part de les administracions per dotar de

recursos, materials pedagògics i suport psicològic tant als centres com a les famílies. També és fonamental escoltar les experiències de les famílies LGTBI per entendre millor les seves necessitats i adaptar les intervencions educatives. És imprescindible que la llei sigui viva i es percebi com una eina real de transformació social, especialment en l'àmbit educatiu, on podem construir les bases d'un futur més just i igualitari.

## **NARRATIVA MARIA TERESA NAVÈS - COEDUCAR ÉS EDUCAR**

### **Presentació**

Soc professora de secundària i durant més de 25 anys he estat a la Universitat de Barcelona. El meu perfil és d'adquisició de segones llengües i ara fa ja uns anys que em vaig incorporar com a professora associada a la Facultat d'Educació, dintre del Departament de Didàctica de la Llengua. Tant a la Universitat com en els meus anys abans, durant nou anys, vaig ser professora exclusivament de secundària amb oposicions. Sóc professora titular. Després vaig estar a la Universitat de Barcelona on tinc les tres acreditacions. Però com no sortien oposicions que no fossin temporals, aquestes ja m'agafen massa gran per esperar més.

Aleshores vaig tornar a l'institut. A mi treballar amb adolescents sempre m'ha agradat més. És el que més enyorava quan estava a la universitat i el que enyoro ara, és la recerca que em permet la universitat. La recerca que estic fent ara és molt amb comptagotes, per exemple, en qüestions que tenen a veure amb el llenguatge inclusiu, o de les percepcions de l'alumnat respecte a les polítiques de coeducació de la comunitat educativa i les diferències que hi ha entre la percepció de l'alumnat, dels docents i del pas a les famílies.

Per tant, la meua trajectòria és més d'adquisició de segones llengües, de com s'aprenen les llengües. I sempre m'ha interessat un altre component que potser explicaria per què sempre m'he interessat per la coeducació indirectament, fins i tot quan no se'n parlava amb el terme coeducació. I és el CLIL, el *content and language integrated learning* el fet que encara que no sembli intuïtiu per aprendre les llengües d'una manera més eficaç, el que cal és centrar-se en un contingut que sigui rellevant. Per tant, i dit altrament, impartir classes o aprendre anglès a partir d'estar treballant altres continguts. Quins continguts m'interessen? Doncs, òbviament, els drets humans. Els que tenen a veure amb qüestions dels drets de les dones, de les diferències de poder... I, insisteixo, ja abans de que parléssim de coeducació, havia estat desenvolupant materials que els havia presentat a la PAC, l'Associació de Professors d'Anglès de Catalunya. Alguns ja fa anys i panys i parlo de la prehistòria amb la Katy Pallàs amb diferents seminaris i ja havíem fet coses de sensibilització respecte, les minories oprimides, la majoria oprimida i minoria oprimida, ens referíem a la comunitat LGTBI.

Des dels anys 90 que hi estem treballant. Treballàvem amb vídeos fets per grans directors, en els que tractaven temàtiques que tenien a veure amb l'assetjament, amb el maltractament, vídeos curts i de gran qualitat a l'abast. Això era, per exemple, feina que es venia com si fos des de l'anglès, des de l'aprenentatge de llengües. Però ja hi havia la preocupació del gènere, de la coeducació, de l'assetjament, de la conciliació, de l'empoderament de les noies. Això va ser l'inici, des de fa molts anys.

El meu doctorat és en Filologia anglesa. La meua llicenciatura seria d'antropologia, si m'hagués llicenciat un any després perquè l'especialitat no es va autoritzar fins un any després. Per tant, seria antropologia. El meu Màster en Metodologia de l'Ensenyament de les Llengües Estrangeres és el doctorat en Filologia en Adquisició de Segones Llengües, Filologia Anglesa. I per altra banda, he fet els cursos de Nacions Unides, que estan online, que són gratuïts. Tenen un curs online que és molt llarg. Jo penso que és força rellevant. Potser una de les coses que recordo que discrepo és la seva conceptualització i la seva definició d'equitat. Contraposen equitat amb igualtat, com també ho fan al Coeduca't. No me'n recordo

si es tracta o s'aborda com a concepte o no, però diem que la visió de l'ONU es considera que l'equitat no es tracta que tenen les mateixes oportunitats que cadascú necessita i per tant, fer-ho d'una manera més igual. No recordo la definició, però a mi no em casa amb el que és el consens, que jo crec que hi ha al voltant de la diferència entre equitat i igualtat. Finalment, vaig fer el Coeduca't 1 i el Coeduca't 2 que tenen com a formadora a la Katty Pallàs<sup>79</sup>.

### **Experiències professionals, anècdotes i no tant anècdotes**

Desconec el que es fa des de tutories perquè mai he estat tutora en aquest centre. Amb la qual cosa el que es fa a les tutories o el programa que tenen les tutories el desconec. Pensa que només va ser l'any passat que varen fer el Coeduca't en el centre, i el que es fa és justament una proposta de desenvolupament d'un pla d'intervenció dintre del centre. I aleshores, vaig tenir el privilegi de convèncer a la directora del centre, per a que participés perquè és un dels requisits, que hi hagi una persona de l'equip directiu. I de fet, només ho vam fer ella i jo. En el darrer claustre, es va donar l'enllaç i no va haver-hi gran cosa més, es va donar temps a que el claustre es familiaritzés amb quines són les propostes que varem pensar entre la directora i jo, dintre del que és la comissió de convivència del centre, vam parlar de veure què és el que ens sembla factible o com ho portem a terme i que coses ja tenim fetes. Podem fer tics i la resta són creuetes. El que crec que tenim força ben fet era la diagnosi. Una de les coses que varem fer va ser aplicar el protocol, aquesta mena de guia, una eina que repensa.

A més a més, jo havia passat un munt de diferents programes i de diferents percepcions que tenien a veure no necessàriament amb educació sexual, però sí que tenien a veure amb qüestions de violència entre iguals, que és una de les preocupacions que tenia. I aleshores, simplificant molt, ho varem presentar, a les Segones Jornades d'Innovació Educativa de Catalunya. Per tant, aquest és un treball previ a partir del qual varem fer el pla d'actuació. El que ens vam trobar va ser que les percepcions de l'alumnat, el professorat, PAS (personal d'administració i serveis) i famílies no eren gens ni mica coincidents, fonamentalment l'alumnat, ens deia sobre qüestions d'assetjament, en concret per ser percebut com una persona, de part de l'alumnat LGTBI o pel fet de tenir una expressió de gènere no normativa. Ens deien fonamentalment, o que miràvem cap a una altra banda o que no eren conscients del que passava. En canvi, el professorat era súper complaent. O sigui, si preguntaves, doncs, si hi havia assetjament de caràcter sexual, si hi havia implementació de polítiques que li semblessin positives, accions de coeducació. Sempre contestaven que sí, que no fan diferències.

Aleshores, la percepció del professorat és que no cal fer gran cosa més. És a dir, hi ha molt poc part del professorat que sigui crític, que digui al campus no hem ni començat, o que s'acordi a primer, segon, tercer com s'abordarà, per exemple, el consentiment, com s'abordarà l'assetjament, com s'abordarà la interseccionalitat...

Per part de les famílies, fonamentalment era donar-nos un copet a l'esquena al professorat dient que ho fèiem molt bé, excepte quan eren qüestions de *bullying*. Perquè ens deien és

---

<sup>79</sup> Veure Narrativa Catalina Pallàs

qualcom a treballar més en el centre, però a mi em va sobtar molt la contraposició entre alumnat i professorat.

Entre l'alumnat una diferència entre cometes de les noies i els nois, és que les noies en general estaven molt més empoderades, eren molt més crítiques, d'una banda, i d'una altra banda, la seva demanda era major. Jo el que sí que conec de les tutories és els encàrrecs que m'han vingut per part de tutores i tutors, justament perquè en el moment en què ha aflorat un conflicte, per tant, com pots veure, no hi han gaires mesures preventives, sinó que és no ser proactius. Quan ha aflorat un conflicte, em demanaven que portés "algun d'aquests amics teus gais". Aquest era el vocabulari<sup>80</sup>.

Doncs, explicava, *"tinc la sort d'estar fent aquest curs amb la Katy Pallàs, presidenta de Famílies LGTBI"*. Doncs, en comptes de presidenta de Famílies LGTBI, l'etiqueta era que és lesbiana, no?

Qui eren les que feien les demandes, moltes vegades les noies. És a dir, recordo unes noies "canyeres" de tercer de l'ESO que van dir que estaven fartes del masclisme a la classe que no se les deixava parlar, que no se les escoltava i que el professorat no feien prou.

Llavors, va venir el president de la Fundació Enllaç, el Ricardo de la Rosa, és una activista LGTBI. És advocat de professió, la seva tesi doctoral, que vaig tenir la sort d'assistir anava sobre les persones LGTBI grans, com la tornada a l'armari o la sortida de l'armari de la gent gran i tots els impediments que se'ls imposa, per exemple, en residències, en centres fins i tot amb l'allotjament en general. Doncs, va venir el Ricardo de la Rosa i va fer una sessió dialògica de pensament socràtic de dues hores, de 9 a 11. A les 11 sona el timbre de l'esbarjo. I els alumnes van preguntar si era obligatori sortir? És a dir, l'alumnat ha respòs força bé a algunes d'aquestes iniciatives en puc explicar d'altres, menys reeixides. Però si tu em dius quin pla teniu estructurat? Doncs la meua resposta seria que al meu institut, dissortadament aquest pla està per implementar, és a dir, no hi ha un tractament, o almenys que a mi em consti. Però m'hauria de constar, al ser la referent de coeducació. He estat en contacte amb l'equip directiu amb reunions molt periòdiques a la comissió de convivència, doncs em consta el que s'ha fet i el que no s'ha fet.

Hem passat de diagnosi, sí, però poc més hem avançat a nivell, per exemple, de dir a les tutories què és que és el que fem i com ho posem això en el nou vector del currículum nou, en el sentit que és un requisit el fet que totes i cadascuna de les matèries de secundària tinguin aquest aspecte desenvolupat.

Estem canviant, estem adaptant les programacions perquè no és només una voluntat d'adaptar les programacions, sinó de dir quines coses ja es fan i quines no. Jo crec que des d'anglès sí que hi ha un subgrup que és molt actiu en portar a la pràctica, portar a l'aula propostes. També he de dir que hi ha una certa part de resistència, fins i tot per part de l'alumnat, és a dir, al mateix que ens trobem a la societat en general grups d'ultradreta ultracatòlics qüestionant l'existència de la violència masclista, de la violència de gènere. Doncs això també t'ho trobes en un alumnat que és una mica bel·ligerant. Exemple, si m'enrotllo massa m'ho dius, eh? Per exemple aquest trimestre del 25 de novembre al 10 de

---

<sup>80</sup> A petició de la Maria Teresa, no hi ha referència explícita al centre educatiu

desembre hem intentat fer els setze dies d'activisme que marca Nacions Unides i la UNESCO per a dir una mica de conscienciació. Sempre ho faig, sempre aprofito el calendari. Doncs toca, no?

### **La quotidianitat de la coeducació: ha de ser transversal**

Si parlem d'aquesta diferenciació de nodrir respecte a quotidianitzar, a les meves classes és quotidianitzar i nodrir, o fem de tant en tant, de manera més concentrada. Aleshores, no fem el dia del 25N, sinó que parlem de la setmana X, en aquest cas dels 16 dies.

Tenim una mena d'acord entre el professorat d'anglès de posar una pel·lícula al primer trimestre. Jo m'asseguro, que les pel·lícules tinguin una vessant de drets humans i en particular de gènere. Aleshores a l'alumnat els hi dono a triar, però entre aquest màxim de les pel·lícules que varen poder triar. Vam acabar veient *Pride*, que els va encantar, per cert, i que tinc un *feedback* meravellós. Però ara et diré els "peros". L'any passat vam veure "on the basis of sex" i la pel·lícula que explica la història d'Alan Turing.

Vull dir que això més que quotidianitzar... una de les accions té a veure amb impedir d'alguna manera que de forma pública es parlés o es fomentés el que fins aleshores es deia l'homosexualitat. Per tant, parlàvem dels drets del col·lectiu LGTBI. I l'altra acció em sembla que és la vint-i-vuit que parlava de l'edat de consentiment. Això els hi va arribar molt, a l'alumnat li és molt bo perquè els arribi tot allò que perceben com a injust. No? Clar, li has de plantejar també d'una determinada manera per a què arribi el missatge.

Però no només a través de pel·lícules, o sigui és a l'inrevés. Es tracta que la pel·lícula que tenen trimestral m'asseguro que almenys una a l'any de les que veuen, doncs, és una pel·lícula rellevant des del punt de vista de gènere que hem treballat. Per això et deia el moment en el que van descobrir que l'edat de consentiment per tenir pràctiques heterosexuales eren 16 anys, però per mantenir pràctiques homosexuals eren els 21, estaven garratibats, no s'ho podien creure. En el moment que van saber que això no es va abolir fins a l'any 2000. Que per algú que té 61 anys com jo és el a la "*vuelta de la esquina*"... Deien "No pot ser, no pot ser". I la pel·lícula "*Pride*", genera molta solidaritat entre la comunitat minera. I fins i tot diguem-ne que aquell alumnat que es percep com més tancat respecte sensibilitat, coeducació o de gènere, de drets de les dones, dels drets de les persones LGTBI, va entrar-hi, va entrar-hi.

En un determinat moment, va haver-hi un grupet. Una de les coses que vàrem fer amb altres companys, i per tant, no és només anglès, sinó que al voltant del 25 de novembre vàrem treballar, en aquest cas amb les professores de castellà i una professora nova d'anglès, em van dir "*No farem res pel 25-N*". Vàrem fer tres iniciatives. Una va ser treballar el conte XXXV *del conde de Lucanor*. Aquest conte en el que hi ha un jove el titllen al conte de *moro*. O sigui, es tracten aspectes que tenen a veure amb procedència, religió i suïcidi.

És un jove que, és molt bo, molt emprenedor. Però, per tirar endavant i ajudar la seva família, es vol casar per interès amb una dona per la que no té cap altre interès que el fet que és rica. Ella és una dona que se la descriu com a que té molt de caràcter i per tal de sotmetre's, ha de dominar-la.

Doncs el primer dia d'haver-se casat, li demana aigua, si no li porta, el matxaca a base de bé. Fa el mateix després amb el gat, i després amb el cavall. El conte és molt interessant perquè una de les coses que veus és que abans de que es casin tant el pare de la noia com el pare del nuvi diuen "aquesta noia és tan violenta que el matarà". Aquests són aspectes que vàrem treballar amb l'alumnat. Per exemple, com s'exerceix la violència per tal que tingui el terror que obeeixi a la primera?

Doncs això ho vam fer amb la professora de castellà un dia d'entrada. I teníem tota una sèrie d'activitats muntades al voltant d'això. Acreditar lectura més o menys dramatitzada per part dels alumnes i de la mateixa professora. I ho vàrem fer conjuntament unint batxillerat amb quart de l'ESO, que també va ser molt bonic perquè tenien rols diferents.

I un altre dia el que varen fer van ser tres cançons. Una en castellà, una en català i una en anglès. La de Castellà era "*Una puerta violeta en la pared*". És un contingut més lúdic, però per reflexionar sobre el contingut de les lletres. I l'última acció que vàrem fer conjunta amb els de castellà era el vídeo de "Tea and consent" de la policia britànica que segur que has vist, on surten ninots, així que tampoc no s'entén.

És un vídeo que tinc treballat per activa i per passiva que he treballat en primària, que he treballat a secundària i he treballat òbviament amb tasques diferents, expectatives diferents. I això ho podem fer amb els de segon de l'ESO, i els de quart de l'ESO.

I aquí, tornant a lo de les queixes, va haver-hi un moment que va venir un delegat dels tres grups que teníem de quart de l'ESO, va dir "M'ha arribat, que hi ha algun alumne que es vol queixar a direcció, perquè sempre estem parlant dels drets de les dones i sempre estem parlant dels drets dels homosexuals".

Llavors vaig dir "*Parlem-ne, no?*" Amb aquest grup vam tenir la sort que jo me'n vaig assabentar pels passadissos. Vaig anar a la classe i vaig dir "*m'ha arribat que hi ha aquesta preocupació. No dic noms, no cal que fem aquesta activitat grupal*", si no us agrada doncs no ho fem i ja està. Potser no ens hem explicat prou bé, que això és una proposta que tenim a nivell de direcció en la que des de la coordinació, com a referent de coeducació havíem dit, doncs, d'anar fent-la al llarg d'aquestes setmanes. Vàrem revertir-ho, però diguem-ne que vaig apagar el foc i aquí necessites complicitat i necessitem la complicitat dels companys i també de la direcció. I això és molt important.

És a dir, en aquesta classe hi ha algun alumne o alumna que per raons ideològiques creu que en fem un gra massa? Si, tenim nanos de VOX i per tant, doncs, poden ser molt bel·ligerants i molt crítics. Sortosament, doncs, va acabar bé, a més a més, una de les coses que els hi vaig fer sobre la pel·lícula *Pride* els vaig donar una bateria de 5 preguntes i havien de contestar. Els de batxillerat havíem de contestar tres, els altres havien de contestar dos sempre dono a triar, però eren de l'estil d'aquesta pel·lícula, què és el que més t'ha agradat? Quin és el personatge que t'ha agradat més? Què és el que més t'ha sorprès? Ens havien de contestar dues o tres i li havien de contestar a nivell de paraula, i em van contestar mitja pàgina. També havien preguntes sobre si hi havia algun aspecte que potser va quedar confós o que no es va entendre.

A *Pride* es planteja que el grup de joves LGTBI van fundar el "*Lesbian and gays support the minors*". A una part de la pel·lícula una de les noies deia que estava fins al cap d'amunt i volia una associació separada, diferent només per a les dones lesbianes. I una alumna va dir "No vaig entendre per què". Però en general eren molt reflexius. Els hi havia agradat el fet que estigués basat en fets reals.

Al final els hi agradava moltíssim el fet que vagin els miners a donar suport al *Pride* i veies als nois de la classe, així que van més de "*machos alfa*" que els hi va arribar. Però diem que no hi ha una oposició activa.

Sé que tinc la reputació que sempre parlo del mateix. Però una cosa és que abordem els temes amb perspectiva de gènere i l'altre és que només estiguem fent temes que tenen a veure amb els drets de les dones o els drets de les persones LGTBI, que no és el cas, eh? Però sí que hi ha les ulleres liles o les ulleres arc de Sant Martí en gairebé totes i cadascuna de les classes. Però com havíem fet tres actuacions que les varem fer de manera possibilista i crec que també és una manera de començar les coses.

Potser no és la millor, però jo de vegades tiro pel possibilisme en el sentit que tu em deies quin pla tenim? Doncs pla escrit no en tenim. El que sí tenim és la voluntat. Per exemple aquest any amb dues professores de castellà coincidíem en horaris, de manera que podíem unir quart de l'ESO amb batxillerat i també perquè hi ha companys amb els que has treballat més, hi ha més química i més predisposició.

Jo parlo sempre de perletes. O sigui, aquestes tres pel·lícules que he parlat per mi són perletes, en el sentit que són una miqueta atemporals, perquè penso que perquè les coses surtin bé has d'anar modestament, prenent nota i veient. Per exemple, el vídeo aquest del que et parlava de "*Tea and consent*" que una de les coses que l'alumnat troba molt difícil en el sentit que no ho entén o ho fan malament, és la seqüència en la que pregunta si vol una tassa de te i el ninotet que surt diu sí, i després es desmaia, perd el coneixement. Hi ha hagut consentiment?

Sí, perquè? "ha dit que sí". És a dir, no fan la inferència de dir això que està malalt, que està sota els efectes de les drogues, que està begut. Doncs aprenc del *feedback* que em donen l'alumnat. Hem hagut de fer una definició adaptada de què és el consentiment. No partim de definicions, sinó que arribem a les definicions. A classe els hi preguntes a l'alumnat, però saben que has de dir que sí, però has de poder dir que sí, és a dir, has de tenir la potestat. Perquè quan jo els deia un nen o una nena de 9 anys, tu li pots dir i utilitzem sempre la metàfora, si vol una tassa de cafè i ho passem a cafè. I vas baixant d'edat perquè se n'adonin. Les metàfores arriben. Doncs aquesta és una de les situacions que sistemàticament a l'alumnat no li queda clar.

Després hi ha una altra que canvia de parer. Hi ha una seqüència on un ninot li pregunta si vol una tassa, i l'altra se la prepara. I quan arriba s'ho ha repensat i ja no la vol. Li preguntes a l'alumnat si hi ha hagut consentiment i et diuen que sí.

I et sorprendria una de les coses boniques; la diferència entre els més petits i els més grans. És a dir, de vegades ens pensem que els de batxillerat ho faran millor? Doncs hi ha coses que sí, que els de cinquè i sisè tenen molt clares i això em va sobtar.



Quan tractes algun tema d'aquests, directa o indirectament sota el pretexte del que sigui o perquè estàs quotidianitzant i estas fent narratives, o bé recordo el cas d'un alumne de la Xina, quan estàvem utilitzant els esglaons de la violència. Doncs estàvem en el projecte Avancem amb la professora en aquest cas de castellà, treballant una història sobre Pepe coneix a Pepa i bueno, que t'he d'explicar. Doncs des d'Anglès no sé que feien, però la de Castellà li tocava fer una infografia. Però ho feien amb la història de Pepe i Pepa i aleshores havien de casar els esglaons amb el text que hi havia i ho havíem de posar visualment.

Jo estava fora d'hora i li vaig preguntar a la de Castellà si em convidaria a la classe. Ho està fent de perles i de cop i volta un nano es posa a plorar i vaig dir aquí tenim un problema. Una vegada més vaig pensar: sort que la classe no és... Egoistament penses "Sort que la que ha tingut la idea no li ha esclatat a les seva classe li ha esclatat a la de la companya. Vull dir poca solidaritat". En aquest cas, doncs, va ser un noi que es va sentir interpel·lat d'alguna manera. Es va sentir emmirallat, va reconèixer els esglaons i va pensar que allò era el que li estava fent a la seva excompanya, o ex parella, amiga... I bueno, plorava desconsoladament. I en aquest sentit també he d'agrair moltíssim la intervenció, en aquest cas de la psicopedagoga del centre, que vaig anar i vaig trucar a la porta i li vaig dir el que passava amb aquell alumne. I va intervenir-hi molt bé.

Has d'estar disposada a que això et passi, i a no pensar que tens totes les solucions, que tens totes les respostes. Clar, lo còmode és no tractar-ho mai i que quedi com sempre tapat. A la classe aquesta de les cançons, va sonar la de "*Puerta violeta en la pared*" i va haver-hi una nena que es va afectar i va demanar sortir. Va haver-hi una altra nena que estava en un centre d'acollida, era el mateix dia de les cançons, érem tres professores diferents i com hem comentat eren cançons que parlaven de violència. Ella es va posar a dibuixar un dibuix molt reivindicatiu que després ens el va dedicar. Has d'estar disposat a patir, que això pot passar.

### **L'eficàcia de portar a la praxis la coeducació**

Espero que la meua feina sigui eficaç. Sobretot a nivell de continguts, és a dir, de continguts curriculars del que són ara "sabers". Jo espero que el component aquest de treballar l'empatia, de treballar la conscienciació i el pensament crític de saber de dir quins eren els trets en un determinat moment que tenien les dones fins fa no tant. Em semblen importants.

Penso tot el que sabem de l'aprenentatge de llengües és que la llengua no s'aprèn, diguem-ne amb un vuit. De la mateixa manera que amb la lectura, qui són els que entenen millor un text? Tots aquells que tenen experiència prèvia que tenen familiaritat amb el contingut del text.

Per tant, si tens poca experiència, em refereixo a poc *background*. O sigui, si tens pocs coneixements previs sobre una matèria, el que determina més el grau de comprensibilitat d'un text, per tant, no és el grau de familiaritat i que és el que dona grau de fiabilitat tenir experiències prèvies. Si no tens experiències prèvies, difícil és que ho facis. Per tant, quelcom que treballem molt des de l'aula és doncs, de la mateixa manera que m'apunto què no s'ha entès i s'ha de refrescar, doncs fer un treball de crear les graelles, crear les eines visuals per tal d'assegurar aquesta comprovació de la comprensió. Que la resposta, a més a més, no necessàriament ha de ser verbal, aixecant la mà o amb un somriure a la cara, son diferents maneres de dir qui ho ha captat i qui no.

Desconec una miqueta quin és el programa de tutories del centre educatiu perquè això ho porta la coordinadora pedagògica del centre. O sigui, a mi el que m'arriba de tutoria és doncs això; quan hi ha sessions que es parla d'educació sexual, per exemple, o sessions on es treballa l'assetjament, sessions en què s'abordarà la violència entre iguals i els cercles restauratius que fan.

Però diguem-ne que no faig un seguiment. A mi el que sí que m'interessa, a més a més de les tutories, jo crec que per poder dinamitzar com proposa la Katty, com parla el vector, no és tant de tractar-ho a una hora de tutoria que les tutories estan farcides de tot. Jo crec que si ens volem creure realment el que s'anomena el vector amb perspectiva de gènere, m'agradaria més dins la coeducació. Jo crec que hauria de ser responsabilitat de totes i cadascuna de les assignatures com marca el currículum. I cada docent pensar-ho en com ho faig per portar-ho a la meua aula?

I en aquest sentit, alguns exemples de propostes que ha fet al meu centre és una optativa que es diu *Our World*, que és popularment coneguda per l'alumnat com *Maps* perquè treballa sobre la geografia física i política en el que passaven tot l'alumnat de segon. Doncs, una de les propostes que hi ha en el pla d'actuació que hem presentat perquè jo mentre vaig impartir aquesta assignatura així ho feia. I ara, doncs crec que la persona que la porta és una persona que té molta sensibilitat i molt d'interès i és una activista per la coeducació i espero que ho segueixi fent. Doncs el que fèiem era, doncs, assegurar-nos que en aquesta optativa, abordaves tota una sèrie de temàtiques en qüestions de coeducació. Però clar, això idealment s'hauria d'estendre a altres assignatures, altres matèries. I aquí és on crec que el nou decret<sup>81</sup> està molt bé, però falta que això es porti a la pràctica, des d'Anglès ho fem. Des de les llengües, de tant en tant es fan actuacions com aquesta i aprofitem.

### **El programa Coeduca't<sup>82</sup> com a forma d'educar**

Jo em congratulo moltíssim que existeixi un programa com el Coeduca't molt, absolutament necessari. Crec que es queda molt curt perquè si el comparem, per exemple amb el GEP (Generació Plurilingüe) o amb el programa Avancem (Ensenyament i Aprenentatge integrat de les llengües). No sé si els coneixes. Són programes que són tres anys que impliquen més a més gent, l'Avancem implica una coordinació de llengües, que és la programació integrada de les llengües, i requeria que hi hagués el 80 per cent del professorat de l'àrea de llengua que estigués al programa.

El GEP (Generació Plurilingüe), puc estar equivocada, però també exigeix un alt percentatge del professorat que estigui implicat. El Coeduca't és voluntarista, en el meu centre, l'única persona que ha fet el Coeduca't 1 sóc jo. I l'única persona, a més a més que jo, que ha fet el Coeduca't 2 directament per ser membre de l'equip directiu és la directora. Vol dir, que dues persones d'un claustre de cent persones? No mentida. Hi ha una altra companya que ho ha fet com jo. Hi ha una professora que és orientadora que ho ha fet, o sigui tres.

---

<sup>81</sup> Decret 175/2022: <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/curriculum-175-2022/>

<sup>82</sup> Per a més informació: <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/projectes-educatius/infantil-primaria-secundaria-batxillerat/coeducat/>

El programa Coeduca't té dos cursos, el Coeduca't en el currículum, que diríem que seria una bona introducció a la comunicació, a la diferència entre gènere, sexe i gènere, en el que es parla del binarisme, en el que s'aborda l'educació afectiva sexual i de gènere. És una introducció de lo mínim que *"debería saber todo hijo de vecino"* sobre la coeducació. I el Coeduca't en el centre, que és el popularment conegut com a Coeduca't 2 és sobretot una miqueta de repàs del mateix. Per tant, segueix sent molt introductori, però el que té és que hi ha un compromís d'elaborar una proposta per al centre. És a dir, que tu surts d'allà, en el que seria una proposta per portar en el centre que és aquest el pla d'intervenció, que és el que vàrem fer la directora del centre i jo, quan vam estar amb el programa Coeduca't en el centre.

Llavors, per què em sembla que es queda molt curt? Doncs perquè tots sabem que per fer un pla, i sortir endavant no requereix tant del voluntarisme o de la bona fe dels profes motivats, sinó que per més que després es porti al claustre, per més que ratifiquin el claustre. Jo crec que si es vol realment aquesta és la meua opinió personal. Espero que ningú em posi creu i ratlla per haver dit això. Cal que hi hagi un gruix important del professorat que hagi de passar per aquesta formació. És a dir, en els centres tot el professorat ha fet el curs aquest de formació de digitalització, de noves tecnologies.

Una de les rellevàncies del programa és que s'ha d'haver fet per al 2023. És a dir, que des del meu punt de vista, sigui el Coeduca't o sigui un altre, fins que no hi hagi l'equivalent i potser no per al cent per cent del professorat, però sí per a un gruix important del professorat. És a dir, el Coeduca't la gran virtut que té és que és dels pocs programes que cada any té més demanda. És a dir, hi ha més professorat que el demana. Bona senyal.

### **Reptes després del Coeduca't**

Encara que sigui un èxit de multiplicar per dos. Si partim d'un i hem de passar a dos, malament rai. No, hem de passar a vint, perquè si no, i més en un claustre com el de centres de tamany mitjà com el meu, que tenen cent professors. Si de cent, tres ho hem fet i la resta no, poc canvi podem portar a la pràctica. Per això espero que tiri endavant el projecte i l'encàrrec que li hem fet a la Katty, que no puc desvetllar gaire, però que justament la finalitat de la qual és donar exemples concrets al professorat i donar com una mena de *checklist* o decàleg per a que els professors es puguin preguntar, això que faig està alineat amb la coeducació? Quin ingredient li faltaria? A grosso modo mereix tenir una sèrie d'exemples. Perquè estan bé els vídeos aquests que estan sortint, però diguem-ne que el paper ho aguanta tot i l'audiovisual ho aguanta tot. Però es necessita estar una miqueta més acompanyat. I fins i tot el professorat de fa anys i panys està fent coses de gènere. Tinc una companya de ciència que va dirigir un treball de recerca sobre alumnat trans i molt bé.

Una altra treballa en una assignatura nova del currículum nou de batxillerat, que no me'n recordo com es diu l'assignatura ara, però que té molt a veure amb l'educació sexual i amb la familiarització des d'un punt de vista biològic.

Per tant, ja hi ha tota una sèrie de gent que diguem-ne ho fa, part de les quals no necessàriament és conscient que això pot casar molt bé dintre de la coeducació afectiva i de gènere i que aniria molt bé que tinguéssim aquesta eina de diàleg.

Per exemple, la formació en noves tecnologies és obligatòria, però la de coeducació no n'és. I després hi ha uns programes que els equips que els centres poden sumar, com són aquest, el GEP, el Avancem<sup>83</sup> i d'altres que són exigents en el sentit que són a tres anys. O sigui que no és a títol individual, sinó que has d'anar acompanyat d'algú altre, que implica un acord amb l'equip directiu, que hi ha un assessorament per part d'un coordinador LIC, per exemple, en el cas d'Avancem. No sé quin és l'assessorament que es té en el cap del programa GEP, però que et sents acompanyant. És a dir, jo vaig participar, i vaig tenir la sort de participar amb els companys de l'àrea de llengües del programa Avancem i teníem una coordinadora, una gran formadora des del meu punt de vista. I aleshores, hi havia el compromís, hi havia unes trobades periòdiques i hi havia una feina conjunta que feies no a títol individual, no per acreditar les 30 hores, sinó que la feies conjuntament. I això és molt important.

Va ser en l'Avancem, que es va obrir a que hi participessin persones interessades d'altres matèries que no fossin lingüístiques. I aquí és on vaig treballar amb una companya de ciències. I aleshores tot el que varen fer per al tercer any de programació d'Avancem tenia a veure fonamentalment amb el gènere. Vàrem agafar el conte de la Caputxeta Vermella, explicat per aquesta companyia de titellaires de Girona que està retolat en anglès. Aquest va ser un dels inputs que vàrem utilitzar.

Per tant recursos, si vols, hi ha per avorrir. Es que som una escola que es mobilitza molt però, que està focalitzada en una sèrie de gent. És a dir, que a mi el que m'agradaria es que fos més taca d'oli. És a dir, jo ja sóc vella, ja porto una trajectòria i el gènere m'interessa i molt. Doncs busco aliances amb tothom que veig que vibra. Vam treballar l'anunci "*Always like a Girl*" és com l'Evax d'Amèrica. També vam treballar l'anunci de Nike d'empoderament que surten atletes com la Serena Williams que els diuen histèriques, boges, manaire, marimatxo... O sigui, recursos tinc la pila, però perquè és la meva feina,

Algunes les han incorporat en el Coeduca't, i m'en alegro molt. O sigui, en el Coeduca't et donen exemples com el de "*Always like a Girl*" que havíem presentat la Katty i jo en el seu moment. O aquesta de *Gillet* que qüestionava la masculinitat, diguem-ne, no sé si dir-li tòxica o hegemònica, i tants altres *inputs*.

O sigui, cadascú dediquem el nostre activisme al que dediquem. Jo he estat amb diferents grups de dones, "*Women's March*" va ser un punt de trobada en un determinat moment, com reacció a Trump i vaig conèixer unes dones fabuloses, americanes, meravelloses i vàrem compartir tota una sèrie de neguits.

Jo cada dia dedico un temps a fer una feineta. De Nacions Unides dones o de "*Free and Equal*", doncs des de fa poc, faig el post en català, perquè ho borden. Són molt concisos visualment. La periodista Macarena Baena, fa recompte, dissortadament, de les diferents violències masclistes i de gènere. Avui, per exemple, ha fet el recompte des de gener fins a setembre, i això era perquè s'ha publicat *El balance de criminalidad*. Jo faig recomptes d'aquests, del que es tracta és d'anar fent xarxa i de moment tenim doncs aquest grup de *Facebook*. Es tracta de preguntar-se "I això com ho puc portar a l'aula?" I és voluntat.

**Para muestra un botón**

---

<sup>83</sup> Per a més informació:

<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/programes/institucionals/avancem/>

T'explicaré un exemple d'una història de com el vam treballar a classe. En aquell moment estàvem treballant les narratives. Per tant, treballàvem el passat i aleshores explicàvem com havies d'encadenar les accions, i les seqüències. Que havia d'haver-hi una introducció, on, qui, quan passava i després quin era el final. Però jo vaig entrar a classe i vaig escriure a la pissarra de 1 a 12 símbols dibuixats. Símbols de l'estil una caseta i els hi vaig explicar la història.

Hi havia una noia que tenia 15 anys, que vivia a Califòrnia amb la seva família. Estava molt unida amb la seva família i ella, quan tenia quinze anys, es va enamorar per primera vegada i estava absolutament radiant de felicitat, i va anar a la seva mare i li va dir. Va ser un moment de sorpresa, ja que la reacció de la seva família va ser nefasta, perquè es va trobar que la van fer fora de casa. Aleshores va acabar vivint a casa d'uns amics. Varen passar quinze dies i es troba que la seva família la ve a buscar, veu que les seves maletes estan en el cotxe.

Tot estava empaquetat i de Califòrnia van anar a Utah. Tot seguit van trucar a la porta d'una nova família. Tu ja t'imagines què passa, no? Doncs, els meus alumnes fins aquí estaven atònits.

Els pares li diuen, ara viuràs amb aquesta família i els hi has de fer cas. Aquesta família tenien dos nens i li feien fer totes les feines de la casa, va haver d'aprendre a cuinar per donar de menjar als fills d'aquesta família. I quan s'hi resistia, quan ella protestava, el que feien era li posaven pedres a la motxilla i la feien estar cara a la paret dreta amb la motxilla plena de pedres. Amb el temps va deixar de revelar-se tant.

No li deixaven anar a l'escola. La seva feina consistia en estar amb les criatures. Amb el temps, però, comencen a deixar-li anar a l'escola. Aquí va conèixer nous companys i professors. Un dia, doncs, els hi va explicar què és el que li passava, amb aquesta família, i una professora va avisar la policia i la varen rescatar.

Ara viu feliçment en una altra població, no va tornar més a Califòrnia. I viu molt feliç amb la seva companya. Era lesbiana

Si, es van enamorar d'una persona que era el seu mateix sexe. Aleshores, lo de "viu feliç amb la seva companya" en català té gènere gramatical, però en anglès, no. Per tant, em vaig assegurar que la història no ho desvetlles fins el final. Estàvem fent una narrativa. Jo vaig explicar la història i després vaig dir qui s'atreveix a tornar-la a explicar tenint com a referent només els dibuixets?

Llavors, tinc el vídeo d'un nen explicant-ho súper emocionat i un nen amb el *background* del qual no hauries dit mai que pogués empatitzar tant amb la història. Que es podia sentir tant que podien petits detalls respecte a la injustícia de Déu. Després vàrem introduir el concepte de *foster family*. Per això deia que els conceptes van després.

Sempre em baso en una història real, sempre miro que les fonts siguin segures, que siguin contrastades, que ho trobis en una font d'educació. O sigui, jo utilitzo les xarxes com a eina també d'informació. Aquesta la vaig trobar com un vídeo curt, molt ben explicat, de durada de dos minuts, i amb això, fas una narrativa. Vaig parlar de les teràpies de conversió? Només al

final. És a dir, això va ser una classe de narrativa, de com s'explica una història, és una història o no és una història? Vam treballar els verbs irregulars? Clar, estan tots la pissarra.

### **La meva experiència a l'escola oficial d'idiomes (EOI)**

Bé, ara t'explico el curs de l'Escola Oficial d'idiomes. Un dels càrrecs que jo porto, és que treballa a l'Autònoma com saps, a l'institut, i soc la coordinadora dels cursos per a joves de l'Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona.

En un determinat moment jo vaig començar a treballar a la EOI (Escola Oficial d'Idiomes) a través d'una amiga que hi treballava com a funcionari amb plaça i em va recomanar. Vaig passar una entrevista amb el cap d'estudis per portar la coordinació dels cursos d'anglès de l'estiu. I bé, vaig tenir la sort que em van escollir i aleshores em crida la directora i em diu *“Escolta Teresa, voldries fer uns cursos d'estiu que tinguessin a veure amb qüestions de gènere?”*. I aleshores vaig utilitzar aquesta metàfora que deia de minoria/majoria. Vaig ser molt transparent, vaig posar tots els *inputs* perquè quedés clar quins pensava o no pensava utilitzar en aquell moment. Hi havia, per exemple, un vídeo d'un nen de 13 anys que l'havia entrevistat, que sortia de l'armari com a trans. I ho explicava amb molta gràcia. Bé, jo poso tots els inputs allà perquè es veiés que utilitzaríem vídeos, explico com ho faríem, quins utilitzaríem per fer una narració que utilitzaríem i demés. Li donava una bona forma que poguéssim veure que hi havia competències per escrit, però que també hi havia alguns apartats de gramàtica que cobríem els condicionals.

Doncs la EOI una o dues setmanes més tard organitzava com una mena d'esmorzar o quelcom per donar la benvinguda. I jo ja havia detectat que hi havia alguna alumna que em semblava que alguna cosa passava. Venia sempre amb faldilla llarga, arribava es tancava al bany i sortia amb uns *shorts* d'aquests marcant-ho tot. Bé, i aleshores tot anava molt bé. Jo comento que tinc la impressió de que alguna cosa passa i em diuen, tu no et preocupis i a l'endemà del “no et preocupis” em crida la directora i em diu *“escolta Teresa, què vas fer tal dia d'homosexualitat?”* doncs aquest dia jo no vaig fer classe. Jo tenia quatre professors en pràctiques i van fer una sessió.

I ella em va dir, *“però a veure, d'homosexualitat de què s'ha parlat?”* De res, o sigui de res. I és que em va dir que hi havia una carta redactada d'una queixa d'una alumna. aquesta que et deia, que afirmava que en aquella classe s'havia estat parlant de com de bo era ser homosexual.

Saps què va passar? Doncs bé, la meua interpretació és que el professor era una persona que podríem descriure que té molta ploma. Però, de temàtica no es va donar res. I aquí jo vaig tenir una de les experiències positives que esperes que et passi com a docent i és el recolzament. És a dir, la directora em va dir “Tu mateixa si vols contestes la carta, però si m'ho deixes a mi, em poso les botes. I sí, ella va escriure la carta.

O sigui, han fet una suposició en base a la percepció. Perquè ell fos una persona percebuda o d'expressió de gènere amb la que no estaven familiaritzats, i que fos percebut com una persona amanerada, havien percebut com que aquella classe s'havia promogut la idea de com de guapo i, retorçat del tot. Sortosament aquesta carta arriba el dia en que, primer jo no

he fet la classe. Segon, tinc cinc testimonis, cinc professors. Tercer, això és un encàrrec que m'ha fet la cap d'estudis de dir "Teresa pots encavir aquesta sessió?"

I bé, la direcció va recolzar al cent per cent, va haver-hi una família que va retirar a la seva alumna. Ja et pots imaginar de quin tipus de família estem parlant. A nivell d'ideologia i de creences. Bueno. Però tu imagina que això et passa, que no tens el recolzament de la direcció. Jo no me'n vaig haver d'encarregar de res. La coordinadora estava molt corpesa i em va ensenyar uns esborranys de carta. I pensava, home això és molt dur, això se'ns pot girar en contra. I la carta, que va ser exquisida va ser la de la directora, és que ho bordava. I a més a més, es feia solidàriament responsable de dir "vostès han rebut la programació. Això està publicat, s'ha fet un seguiment..."

I la petició de la EOI venia justament d'un alumne que va qüestionar algunes classes perquè li semblava que no eren prou diverses i sobretot perquè la diversitat sexo-afectiva no es contemplava mai o d'alguna manera es ningunejava, més que menysprear. Home, no n'hi ha prou amb no menysprear-la, ha de ser més representatiu. Hi hauria hagut per part de l'alumnat una certa petició anys enrere, abans de que comencessin aquest curs, de que la diversitat sexo-afectiva fos també visibilitzada en les classes de llengües. I aquesta directora ho va entomar, i des d'aleshores vaig tenir la sort que em van encomanar unes jornades de sensibilització que vam fer per les Cinc EOIS de Barcelona, les vam fer la Katty i jo, adreçades al professorat. Jo estava súper contenta perquè en dues setmanes havia passat de ser la coordinadora de cursos d'anglès, a la Coordinadora d'idiomes. Jo em sento còmode, m'agrada la meua feina i reps la carta aquesta. En aquest cas, doncs, la direcció va recolzar, que és el motiu pel que crec que hi ha molts docents que no s'atreveixen, hi ha molta por.

### **El poder dels moviments socials com els feminismes o el moviment LGTBI**

Jo crec que els moviments que regeixen és gràcies a la complicitat de tothom, però també d'un grup que té sensibilitat. És a dir, les sufragistes d'Estats Units, a més a més de ser sufragistes, eren abolicionistes. Eren persones que lluitaven contra el racisme imperant i brutal que hi havia en un moment en el que hi havia esclavitud o en un moment en el que després va haver-hi linxaments. O sigui, eren dones molt compromeses. Eren dones blanques de classe mitjana o alta.

Això vull dir, que està molt bé donar la paraula al grup que pateix l'opressió, per suposat, però s'ha d'estar al costat, no per davant d'aquest grup. Jo no intento pensar que en sé més, ni molt menys.

Clar, a mi m'escandalitza. Com que és possible que jo, que no soc una persona LGTBI, em mou, m'interpel·la, dedico hores de la meua vida perquè penso amb el meu alumne. Perquè vegi les connexions que hi ha amb el racisme, perquè vegi les connexions que hi ha amb la pressió que patim les dones... vull dir és un anàlisi possible. És una qüestió de poder hegemònic i qui ostenta el poder. I dius com és que no es remou més? Però bé, sí que es remou, perquè aquí organitzem cada vegada que hem de lamentar un feminicidi a Catalunya, un poble de 10.000 habitants com és Premià de Dalt, fem un minut de silenci. Ens repleguem. A vegades som quatre gats, però visibilitzem i intentem posar cara, bueno, l'altre dia va venir la directora de l'Institut de les Dones...

Per respecte a la víctima, perquè la investigació està en curs, no es desvetllin tota una sèrie de dades, però sempre intentem tenir, si més no, el seu nom. El que aquí encara es coneix com a nom de pila. El fet de no tenir ni tan sols si es deia Maria, si es deia Paula o si es deia Enriqueta, fa que sigui un número. El fet de no saber l'edat, és a dir, una de les últimes dones que han assassinat a nivell d'estat espanyol, tenia vuitanta tres anys, és important.

Per tant, jo no tinc respostes, tinc preguntes. És a dir, això de la narrativa em va anar bé. Si tingués temps, t'ensenyó un vídeo que no l'he publicat enlloc per raons òbvies, però, sí que vaig demanar permís a l'alumne. No ho he publicat ni ho publicaré enlloc, però m'omple d'orgull la vehemència amb la que ell ho explica. L'alumnat adolescent capta molt el que perceben com a injustícia. I aleshores, això els va copsar, utilitzar la paraula enamorar-se.

I després varem dir on està permès i on no està permès les teràpies de conversió. Què vol dir? Que has de fer un mínim de feina. T'has d'informar perquè això no està al llibre de text esclavitzat com te'l pots imaginar. Però, què vol dir? Que has de dedicar hores del teu temps per fer-ho mínimament d'una manera que no sigui superficial. És a dir, vaig mirar aquí a Catalunya, Espanya, a quins estats d'Estats Units estava encara permès i encara que ara s'ha prohibit recentment a França, com el mapa d'Europa doncs no és tot lo bonic que voldríem que fos.

Intento, per exemple, no entrar en polèmiques de l'estil. Sabem que hi ha grups polítics i agrupacions religioses que estan a favor de la suposadament anomenada teràpia de conversió.

### **Dificultats d'impregnar la coeducació i l'educació sexual**

D'una banda hi ha la consciència de que no en saps prou i és veritat. És a dir, fixa't que jo he començat també una miqueta a la defensiva de dir "escolta per educació sexual potser jo no sóc la persona referent, hi ha gent molt més preparada". I és veritat, perquè, a nivell de formació, fas el que pots, en el sentit de que allò que he pogut accedir, hi accedeixo, però ets conscient de que no tens la preparació que té altra gent.

Ara, m'acaben de tombar d'un curs, que no m'han acceptat perquè havia de ser justament d'agressions sexuals entre els joves, el dia 27, 28, 29 són quatre dies. Però el vint-i-vuit tinc traumatòleg i aleshores vaig ser honesta i posava que un dels requisits és que poguessis presencialment assistir als quatre dies. Però canviar l'hora del traumatòleg és massa complicat.

Això t'ho deia per posar-te un exemple, perquè és el primer curs. A més a més, aquest és gratuït. Organitzat pel Departament per la Generalitat conjuntament amb una associació, no sé quina, però em va semblar molt rellevant perquè enguany han tret una guia de... És una miqueta com l'assessorament de cara al professorat davant dels alumnes que verbalitzen el títol ho diu així, que verbalitzen una agressió sexual i dius home, està molt bé que ens donis una guia, que és una miqueta patracot, però necessites una formació. I aleshores jo voldria tenir-ne i per això m'havia apuntat en aquesta.



Però el professorat d'una banda, se sent que li manca formació i d'una altra banda hi ha por. És a dir, no se'ns escapa la ultradreta, els moviments ultra ultra de diferents signes ultra islàmics, ultra catòlics i ultra evangèlics.

Pensar que estàs dintre d'una organització, una administració que vetlla pels serveis jurídics, que està fent la teva feina, que va amb el sou. Que vale, et poden denunciar, que sortosament també ho varen intentar les ikastoles de Navarra i del País Basc i que no se'n varen sortir. El compromís és el que té, és a dir, si fem el punto medio, doncs malament rai.

Aquests grups fan molt soroll i poden fer molt mal. Poden presionar molt, poden fer que hi hagi gent que se senti més insegura... Mal en faran, però em consta que el Departament d'Educació, d'una banda, i em consta que des d'Igualtat i Feminismes estan al cas. De fet, s'està elaborant una resposta i vaig entendre que ens deien que ens passarien també com una mena d'informació, de formulari, a aquells que ens sentim interpel·lats o afectats com a títol individual, com a persona formadora.

No ens ha d'espantar tant perquè, cal dir-ho, s'ha de relativitzar. És a dir, això també ho han patits els companys de català. Però els de català els han acusat que quan fan guàrdia, no els deixaven anar al bany, sinó els demanaven en català, per exemple, va ser una de les acusacions que varen tenir. És a dir, aquesta alumna que dissortadament devia estar molt inestable... tu imagina't una noia, que un dia veu a un professor que el percep com una persona, com el que hem dit abans i com el mateix col·lectiu de vegades es refereixen a sí mateixos. Jo no vull utilitzar-ho, em sembla una etiqueta amb la que no em sento còmoda o segura o que.... com no sóc del col·lectiu, em sento incòmode de posar los-hi a algú. Però del col·lectiu que abans hem dit, però és tot el que va veure, i en el seu cap va ser una elegia a esdevenir homosexual.

Escolta però si aquest professor només ha donat els bons dies. Perquè estava fent l'avaluació, és a dir, que ell era el que estava escrivint el *feedback* i qui movia la canalla, allò que quan vénen professorat jove més inexpert, que no és la teva classe i de vegades els dius "Vinga va, aixequen-vos. Tira cap aquí." O sigui, aquest va ser el meu paper; "Vine cap aquí, aneu cap allà. Selleu, calleu!" I el paper del professor era fer la valoració, va donar els bons dies i va donar les gràcies quan va marxar. I tota la classe no tenia res a veure amb gènere.

Per tant, sap greu. Sap greu per les hores que has dedicat a pensar-hi i sap greu per l'autocensura que pot implicar al professorat. Tinc la sort que sóc funcionària, que ja vaig cap a la jubilació, que tinc unes taules, que tinc unes esqueses i que penses si el que m'ha de passar és que enfrontar-me a una denúncia, doncs ens enfrontarem.

Però, estem parlant de drets humans. Estem parlant d'això. Per què tenim totes les forces aquestes ocultistes al darrere. Els evangèlics, aquells que varen fer fora el seu fill el follon que han armat...

Recordo ara el cas d'aquell jove, ara ja no tan jove, que explicava que resava per la nit per no ser homosexual. Ara en deu tenir vint-i-molts. Però parlava. O sigui, algú que té unes creences i que apel·la al Déu amb el que creu, de dir, "si us plau, si us plau, si us plau". I un dels vídeos que em va impactar és aquest que va fundar després del moviment de "*It gets better*" doncs els dos protagonistes tenen la pregunta clau.

Un experiment social que es fa, que és que tu preguntes pel carrer, això s'ha fet en diferents llengües i això ho he utilitzat, per exemple, amb alumnat de batxillerat o més gran. Aquest és un dels que no utilitzo amb els més joves, amb alumnat, diguem-ne, ja format.

A l'experiment es pregunta pel carrer a la gent "tu creus que un neix homosexual o et tornes? És una qüestió, o és una tria? Més del 80 per cent de les persones entrevistades, diuen, que ho són perquè volen. Aleshores l'entrevistador, donant per suposat, que qui està parlant és heterosexual pregunta, "i tu quan vas decidir fer-te heterosexual?" i veus com la indignació de dintre, "però com oses preguntar-me això?".

Aquesta pregunta és una de les coses que vam presentar a la PAC per l'alumnat més gran. Em...notícies que em sorprenen? Doncs, cada vegada que hi ha un cas de conversió d'algun jove que ha patit mal anomenades teràpies de conversió. Em sembla terrible cada vegada que un jove és maltractat, com han estat els casos en la darrera família evangelista, però podria ser de qualsevol altre afer, no? Que és maltractat, menystingut, però fins i tot físicament abusat pel fet de ser, o ser percebut com a jove LGBTI.

Això em treu molt la son. Per això volia aquest curs. A les aules, una de les coses que no en parlem, que és un tema tabú, és que un de cada quatre o un de cada cinc, dels joves pateixen abusos sexuals al seu entorn familiar. Això és un 20 o un 25 per cent. Els abusos sexuals entre el jovent en el seu entorn familiar, és una xacra. Això no m'ho he tret de la màniga, això l'últim que ho vaig presentar aquí a Premià de Dalt i jo aprofito. Bé, venen gent com el Cristian. Doncs també va venir l'autora del llibre sobre maltractaments.

### **L'assetjament escolar per OSIEG és l'enemic de la coeducació**

La meua relació en temàtiques de diversitat afectiva sexual i de gènere és variada. Tenim un grup de Facebook, que està portat com a administradors per tota una sèrie de persones LGBTI. Parlo del Leopold Estapé, parlo de la Katty Pallàs, parlo de l'Eliseo Picó, o el Jordi Samsó. Tenim dues persones que són gais, la Katy com a lesbiana i el Jordi Sanz, que ell es defineix com a bisexual i jo que soc una persona heterosexual.

Així mateix he participat en el congrés AFIN. He fet tallers en els que parlem de cara a la mainada, cara els joves on utilitzem els percentatges. Per exemple, per als més petits, la pregunta que els fem és si coneixen alguna persona que sigui pèl roja, o que sigui esquerrana, perquè és la manera de normalitzar-ho. Llavors, pots fer la reflexió que a l'edat mitjana, a aquestes persones se'ls cremava a la foguera per ser pèl-rojos. I després ja dius que és el mateix percentatge que hi ha de persones intersexuals.

Aleshores, en comptes de partir de la definició de què és una persona intersexual, és molt més fàcil primer empatitzant amb ella. Segon, dient, doncs, que el sexe s'ha dividit tradicionalment en homes o dones o femení i masculí, però que hi ha un tercer sexe que hi ha un altre component a tenir en compte que seria el de les persones intersexuals. Què vol dir i com? Com es defineix el sexe? Jo no oc biòloga, però com el definim, les pels genitals o les glàndules? El definim per les hormones? La clau és en les preguntes que ens fem.

Aquesta és la diària a través de congressos, que és la que més he col·laborat amb l'associació Famílies LGTBI en producció de materials en anglès.

Amb el grup polític amb el que col·laboro, un dels debats que trec sovint a la taula és que em sembla molt bé que hi hagi, doncs, la Secretaria de Feminismes i que hi hagi, d'altra banda, la secretaria LGTBI. Però que hi ha uns punts en els que em sembla que hi hauria d'haver més ponts. Entenc perfectament que la secretaria LGTBI vulgui tenir el pes LGTBI. Però, hauríem de buscar un contacte o interès per les persones trans. Avui es debat la Llei Trans.

La meua aposta a nivell d'activisme personal. I és que per mi no entenc un feminisme que no sigui inclusiu, com es defineixen sortosament la immensa majoria de programes. A nivell d'universitat, hi ha algunes excepcions. Per exemple, la doctora Carmen Repullo, a nivell de relatar les violències d'adolescents masclistes entre els joves, em sembla exquisita. Doncs dissortadament és d'aquestes feministes radicals que té una entrevista a Ràdio HijaPuta que és molt trans-excloent.

### **Percepció del col·lectiu LGTBI en l'àmbit educatiu**

Jo vaig d'anècdotes perquè és el que em va millor. Els conflictes quan es produeixen, jo vaig amb la meua llibreta de camp i apunto. I un alumne peculiar s'adreça a un altre alumne i li diu: "Porque tu fulanita eres lesbiana, no?", Y jo aquí paro máquinas. És a dir, podem fer el favor de no utilitzar apel·latius, d'orientació.... Aleshores, el delegat aixeca la mà, i diu "Escolta, però si són amigues". Vam dedicar tota la classe.

Una de les coses que fan l'alumnat i que penso que no està prou protocol·litzat a nivell de formació al professorat, és utilitzar apel·latius, per exemple procedència dir "La Xina o el Filipino", que potser normalment no és xinès, sinó però té o el parlar per la llengua o per la religió.

I és quelcom que insisteixo bastant en què no utilitzem, en aquest cas era respecte l'orientació sexual. I aleshores el seu contra-argument era que són amigues. No passa res si tenen confiança i a partir d'aquí van acabar.

Jo els hi vaig fer preguntes recordeu quin és el percentatge de població que és LGTBI. 15 %, perfecte. Però, si som cent professors al centre, quants professors coneixeu que sabeu si estan casats o no, si tenen fills o no. Una de les coses que a mi em va costar en el procés de donar classes de secundària era compartir aspectes personals amb l'alumnat, quelcom que a l'universitat americana és molt comú però a la universitat espanyola no ho és. I que tu diguis, que vius amb dos gats, un gos i que el humà és diu David i que és escriptor. Doncs, després venen les preguntes. I com es diu? I d'on és? de Chicago Dic, escolteu, hi ha altres professors que sapigueu que siguin una parella no heterosexual. No, no ho sabem. I perquè, creieu que no ho sabeu? No, perquè clar aleshores...

Si sou conscients de que potser per por, potser perquè és quelcom que els pot portar problemes no ho fan, perquè està bé dir-ho d'un company o fer que aquest company s'hagi de pronunciar sobre la seva orientació sexual o identitat sexual. I aquí, després de 45 minuts de fallida, es va produir el "click" va ser la primera vegada que alguns es van adonar.

Per aquesta experiència em vaig començar a plantejar de deixar de parlar del meu home, perquè jo com a dona hetero, tinc el privilegi de que no em passarà res. A sobre sabent que el meu home és de primer món, nascut a un país i ciutat reconeguda.

### **Elements facilitadors de a violència LGTBfòbica**

Sobretot el desconeixement. En aquests moments tenim un alumne trans a la classe i crec que té la sort de que la seva família sembla que té un teixit de suport molt important i la tutora s'ha implicat molt. Aquesta persona no ha canviat de nom, ha canviat de pronoms. I de vegades és veritat que ens costa referir nos amb ella amb els nous i no els de l'any passat. Jo penso que és un alumne que se sent còmode a classe.

Recordo una altra alumna de batxillerat que semblava que estigués fent la transició. I va aconseguir la complicitat de tota la classe, que això és molt difícil perquè en la seva graduació no volia que hi hagués cap imatge que poguessin veure per xarxes la seva família. Això és molt complicat, però ho va aconseguir i ella va venir amb una brusa folgada negra. És una noia alta i corpulenta i portava uns pantalons molt acampanats que feien l'efecte de ser una faldilla llarga. Una gran llaçada amb cinturó, uns tacons descomunals, gruixuts però de deu centímetres. Ella, en canvi, s'estimava més que poséssim el seu nom, que suposo que en la seva llengua, doncs era un nom femení. Però en canvi, clar, jo li vaig preguntar com vols que ens dirigim a tu? Perquè clar, en anglès és necessari el gènere. I doncs, amb ella seguïem utilitzant el pronom masculí. I en el centre es va fer tota la cerimònia de comiat de segon de batxillerat amb enregistraments que cap va acabar a les xarxes, va ser un treball de perseverança.

Ja hem parlat però moviments espirituals, religions diverses, cultures i orígens diversos. És complicat. Jo penso que hem de treballar des de la interculturalitat, que és el que proposa el departament, i penso que hem de ser més diversos. Això és una proposta que la direcció tenia en el sentit de, per exemple, visualitzar les diferents entrades d'any, no? com l'any nou xinès. La proposta de llei diu de parlar d'altres festivals o celebracions.

Aquells de nosaltres que hem nascut en el si d'una família cristiana i que estem en un país occidental com és Espanya, vivim les festes de la religió majoritària i la que formen part d'aquesta cultura, per dir-ho d'alguna manera. Amb independència de les teves creences religioses, però que tens la sort que fins i tot tradicions com el *tió*, que no tenen connotacions religioses, van lligades en aquest cas a una religió monoteista majoritària com és el cristianisme. Doncs se celebren, coincideixen amb la nit de Nadal o el dia de Nadal.

Mentre que altres alumnes, altres membres de la comunitat educativa, doncs les seves celebracions, per exemple, el Ramadà no es celebra. Ara tinc una companya que s'ha incorporat, que és jueva que el Hanukkah tampoc és festiu. I aleshores jo optaria més per un model com el que fan a Gran Bretanya, de parlar d'aquestes celebracions, perquè tothom se'n pugui sentir acollit, però no per parlar de celebracions religioses, ni entrar en qüestions de confessions com a drets humans. Perquè tots tenim dret a tenir les creences que ens sembli, però sí d'alguna manera compensar el que és el privilegi de què aquelles en què tu has nascut i t'has criat, doncs formen part del teu calendari festiu i de les teves celebracions. Jo crec que en aquest sentit alguns esforços es fan o es podrien fer.

Un altre element que tinc claríssim és que la suposada neutralitat dels llibres de text no és tal. Molta gent coneix que a nivell de l'indústria de l'alimentació hi ha set grans corporacions que manegen absolutament tot. Tothom ho té molt clar hi ha la Nestlé... Aquestes grans companyies. Quan parlem de llibres de text sembla tothom pensar que van amb el liri a la mà. Dius per què si també són set grans corporacions.

Nosaltres teníem un llibre de text, no cal dir l'editorial i recordo tenir una discussió amb una companya que em deia "*tu és que li treus punta a tot*" i a veure potser, però aquest llibre de text té una lectura per cada unitat, i té sis unitats. Una lectura per unitat, una no deu, una no en té tres, una. I insisteixo amb una. I clar, jo m'ho penso molt el que trio quan és una pel·lícula trimestral, que és el que veuen. M'ho penso molt, perquè ja que veiem una pel·lícula, doncs que tingui una sèrie de valors... els deixo triar. No és triar el que em doni la gana, ho triem acuradament. Ho negociem.

És clar, aquest llibre de text a la unitat 1, sinó em falla la memòria. Tenia una lectura que parlava dels *preppers*; uns païos que vivien aïllats del món a Estats Units, que ensenyaven als seus nens a casa, que ensenyaven a disparar als seus nens. Perquè tenien com por perquè potser esclataria un conflicte armamentístic i que ells estarien preparats per això. I el text acabava utilitzant el condicional dient: "Potser tots hauríem de fer més com els *preppers*, estar preparats i tenir un arsenal. O sigui, m'estàs dient que en comptes de l'escolarització obligatòria en els centres fem ensenyament a casa, que en comptes del sentit comú de dir òbviament pot esclatar un conflicte, però no ens hem de fer un bunker a casa, tenir emmagatzament de no sé quantes armes, no sé quants menjar no se quanta aigua... Com que era un llibre que se *jactaba*, que diuen en castellà de que les lectures sortien d'*inputs* reals. Doncs tot el que vaig llegir d'aquesta gent ja et pots imaginar de quin peu calçava.

O sigui, un llibre de text homologat per tots els serveis educatius de tot el món occidental, si més no, resulta que compta, com qui no vol la cosa, un grup supremacista o que ratllaria la supremacia. I no passa res. I dius escolta, però aquests no els hi posen denúncies, eh? Té el marxamo de totes i cadascuna de les administracions o tots els ministeris d'Educació. En recordo la conversa amb aquesta companya que deia mira que l'he utilitzat anys, i no havia vist aquest paràgraf. Doncs jo sí que l'he vist. Doncs el veus perquè dius a veure si l'única lectura i després passes la prueba del algodón; aleshores parlavem de la Rosa Parks? Al llibre de text o al llibre d'exercicis, que és en blanc i negre? Al llibre d'exercicis estava a les planes que més es miren o a la pared? O a un lloc que no es vegi com el final? I sobre els paragrafs? I a la Jane Austen? I al Martin Luther King?

Jo he fet sempre; recompte de quines autores surten, què fan, on estan, quin tamany té el text... sempre. Tampoc no és tan difícil. És a dir, si el que t'ofereix el llibre de text són 6 lectures, no és tan difícil. I després en la reproducció d'imatges, a mi, per exemple, em va semblar gairebé amoral que el llibre de text de primer de l'ESO o de segon de l'ESO, hi havia suposadament un vídeo curt de Sudàfrica, on sortia una parella blanqueta prenent-se unes begudes, mentre qui els servia era personal negre, hispano-africà. Però esque resulta que els plans de viatge d'aquesta parella era anar a llogar un helicòpter per veure no sé què i després anar amb unes barques d'aquestes blanques a tota velocitat. Tot això té un cost, no només econòmic. Que tu els hi parlis a alumnes d'un centre públic com el nostre, que tenim alumnat de pla de xoc, i parles que les vacances ideals són aquestes....no ho trobo bé.

Després sortia el Nelson Mandela, òbviament no es deia que havia estat empresonar trenta nou anys em sembla. O que hi havia hagut un règim de l'apartheid. D'això no se'n parlava gens. Però si es deia que havia estat president de Sud-àfrica. Això és representatiu dels llibres de text, que es queden pensant en un model d'alumne de classe mitja-alta que estudia anglès. Jo el que faig amb això és escombrar cap a casa.

### **Protocols contra l'assetjament al col·lectiu LGBTI**

Nosaltres som un centre que tenim ESO, Batxillerat, però també tenim famílies professionals i entre les famílies professionals una molt important és la de tèxtil, moda i confecció. Allà és on es visibilitzen més alumnes LGBTI i en concret, alumnes trans.

En aquesta especialitat, doncs al llarg dels anys hi ha hagut certs enfrontaments entre els de manteniment de fred i calor. Alumnat que acostuma a ser "macho machito" i alumnat que es presenta com a alumne trans o que no ho és, però que és percebut per la seva expressió de gènere. I aleshores, en aquest cas, crec que era una noia trans, una professora em va avisar que aquesta alumne havia anat al esbarjo i després de tornar s'havia trobat una peça de roba que ella portava. No sé si era la jaqueta o una mena d'americana blanca i li havien escrit en anglès "*man*".

Es va parlar amb l'alumne, es va parlar a tutoria i vaig proposar que una de les persones que es contactés i em van dir que sí, per fer una xerrada de sensibilització tant a l'alumnat com al professorat, era al Cristian.

Jo vaig proposar el seu nom justament perquè vaig veure que tenia molt material desenvolupat sobre l'assetjament. Tots sabem que l'assetjament va dirigit a les persones que són o són percebudes com persones LGBTI, i que aquest és 5 vegades superior que el dels joves.

Em consta que es va contactar amb un col·lectiu, no recordo el nom. El cap d'estudis de la tarda tenia molt clar que havia d'haver sancionat. Això és sancionable i sé que s'estàn prenent cartes en l'assumpte. Això acaba de passar i jo em vaig entrar perquè la classe d'aquesta professora era just després de l'esbarjo i em va dir "Mira Teresa, ha passat això" i la meua reacció va ser parlar amb direcció. Perquè estem parlant d'un alumne de torn de tarda amb el que jo no tinc contacte ni conec la branca.

Crec que per abordar situacions d'assetjament escolar per motius d'OSIEG s'ha de fer unes distincions, malgrat que en els centres posen molt d'èmfasi en el que diuen "comissió de convivència". Potser també per una qüestió del nombre de persones, que són i a on s'arriba, però el cap d'estudis de Formació Professional parlava de delictes d'odi i això segons com, pot ser delictes d'odi i per tant, s'ha d'estudiar bé.

Va haver-hi un alumne justament que va fer un vídeo meravellós sobre assetjament com a un dels productes que es feien a la classe d'anglès quan treballàvem la diferència entre iguals. I trobava que hi havia molta resistència, sobretot per part d'un sector de nois en particular. I aleshores vaig trobar un vídeo que crec que funcionarà i va funcionar. És un vídeo que és de cadets militars dels Estats Units. És un vídeo preciós. El que diu aquest vídeo és: "He fet *bulling*. M'han fet *bulling*." El vídeo és d'un minut. Acaba fent una promesa, acaba dient: "Potser m'han fet *bulling*. Però jo prometo no fer."

Aquest vídeo va arribar molt bé. Aquests són els recursos que hem de fer. Per tant, el que sí que veus és que tot suma. Me'n recordo que vaig a treballar en un altre institut al que jo convidava a la Cati. Des de aquell moment jo passava a ser la lesbiana, almenys durant dos mesos. Feien l'associació fins que algú t'acabava preguntant i tampoc es tracta de mentir.

Algun docent em venia fent alguna pregunta: *"Tu, renyaries a una nena per anar de la mà amb una altra nena?"*, per exemple. I és més important la pregunta que la resposta. Però així veus que és necessari no només per a aquelles persones que dissortadament pateixen per ser-ho, ser percebudes. Però també per a la resta és imprescindible per a tothom, però per a tothom que no normalitzem, que no acceptem la broma LGTBIfòbica, que no acceptem la broma misògina, que no acceptem el masclisme. És fonamental. Perquè els feminicidis, els delictes d'odi, les morts per violència de gènere, són la punta de l'iceberg. És a dir, a mi m'agrada aquella frase que *"el genocidi no va començar a les cambres de gas"*. Comença amb la deshumanització, amb el menysteniment, amb el ignorar, amb el fer broma, amb el no escoltar, amb el no donar la paraula...

I per això, hem de ser més, hem de ser més que ens commogui, hem de ser més que ens entenguem i no tenir por a equivocar-te. És a dir, he conreat fracassos sí, però explicant gramàtica també. Tinguem la humilitat de dir potser no ho encertaré a la primera. Però seguiré intentant-ho tot i per això és important per mi reciclar i guardar.

Arribar al cor de l'adolescent costa. Jo quan tinc els alumnes de l'Autònoma que son joves és diferent. És diferent. Te'ls poses a la butxaca en un tres i no res. Per edat, per proximitat... Amb el David del que parlàvem fa un moment, vam fer un taller d'escriptura, en anglès. Jo esque tinc debilitat per el David i puc dir que ho fa molt bé, però és veritat. Però el següent que es va fer en català. I al sortir em va dir que havia anat molt malament. Però no, solament no has tingut el plus d'anar de nadiu.

Els altres docents hem de tenir altres recursos. Fa uns dies vaig tenir la sort de coincidir amb els de quart, i va ser fabulosa la rebuda. I em tingut moments d'aquells que ens barallem, però les abraçades d'ahir eren com eren. I has d'estar disposat a estar en aquesta muntanya russa i has d'estar disposat a saber que no complauràs a tothom i que hi haurà gent que intentarà fer-te la traveta sempre. Però el món és més gran que el teu centre, el teu entorn immediat. I que hi ha una cosa que es diu recerca, que hi ha comunitats i has de tenir els teus referents. I sí, potser ens denunciaran, si farem passar un mal tràngol.

Però ho has de tenir clar. Per això, contestant a la teva pregunta, doncs no ho sé. Espero que entre totes, tots i totes i cada vegada més. I jo crec que és un punt de no tornada. Penso que cada vegada són més. Doncs sí, marcarem la diferència. Les dones només fa cent anys que tenim dret a vot jo ho recordo sempre. Ho sigui, el poder l'han tingut i el tenen els homes. Les persones LGTBI encara són condemnades, encara són perseguides en no sé quants països del món. El matrimoni igualitari acaba d'arribar a Estats Units ni tan sols un president com l'Obama. Per tant, hi ha molt recorregut a fer. Però jo sí que sóc optimista mirant el futur.

**El canvi és lent però imparabile**

Crec que és com totes les lluites d'alliberament. Penso que mirar el que ha estat els moviments, per exemple, d'alliberació dels afroamericans a Estats Units, et fa veure com després de l'esclavitud no van ser flors i violes i romaní. Van venir els linxaments i després dels linxaments no tenien el dret a vot. Això ho expliquen molt bé pel·lícules de ficció i tants i tants documentals. Vull dir que els drets els has de guanyar i reivindicar cada dia.

I no oblidem, jo penso que per això torno al punt de partida; mirar en la mesura del possible espais que siguin segurs que treballin dia a dia. Estem parlant de drets humans, que tinguin un reconeixement per part de la comunitat mundial de Nacions Unides, d'Unicef o el Departament d'Educació per exemple.





## El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa<sup>1</sup>

Cristian Carrer Russell<sup>2</sup>

Recibido: 8 de marzo de 2018 / Aceptado: 22 de junio de 2018

**Resumen.** El derecho a la igualdad de niños, niñas y adolescentes, indistintamente de su orientación sexual e identidad de género, ha sido consagrado por distintas iniciativas internacionales. El creciente interés que recibe el acoso escolar homofóbico y transfóbico (AEHT) por parte de distintos agentes sociales sugiere la conformación de un dispositivo gubernamental. Esta investigación explora el AEHT a partir de la identificación de efectos, discursos y prácticas, por medio de producciones narrativas con la comunidad educativa, uno de los agentes que configuran este dispositivo. Los resultados señalan que en la comunidad educativa: a) se reproducen los discursos hegemónicos en relación con el AEHT; b) se identifican los elementos característicos del AEHT en un eje de visibilidad - invisibilidad; c) se naturaliza el sistema sexo-género heteronormativo y las categorías binarias generizadas en el espacio educativo, a la vez que se desarrollan mecanismos de poder/saber para erradicar los efectos de este mismo sistema; y d) se atribuye la agencia y responsabilidad de intervención sobre el AEHT a las agentes educativas adultas. El estudio propone la diversidad afectiva-sexual como paradigma de “diferencia distribuida o no localizada” que ofrece una alternativa al discurso hegemónico heteronormativo de sexo-género.

**Palabras clave:** Acoso escolar homofóbico y transfóbico; dispositivo; heteronormatividad; diversidad afectiva - sexual; producciones narrativas.

## [pt] O dispositivo do assédio escolar homofóbico e transfóbico: vozes de uma comunidade educativa

**Resumo.** O direito à igualdade de crianças e adolescentes, independentemente de sua orientação sexual e identidade de gênero, tem sido reconhecido por diversas iniciativas internacionais. O crescente interesse que recebe o assédio escolar homofóbico e transfóbico (AEHT) por parte de distintos agentes sociais sugere que se estabeleça um dispositivo governamental. Esta pesquisa problematiza/aborda o AEHT propondo identificar os efeitos, discursos e práticas através de produções narrativas com a comunidade educativa, um dos agentes que configuram este dispositivo. Os resultados assinalam que na comunidade educativa: a) se reproduzem os discursos hegemónicos relativos ao AEHT; b) identificam-se os elementos característicos do AEHT num eixo de visibilidade-invisibilidade; c) naturaliza-se o sistema sexo-género heteronormativo e as categorias binárias de género no espaço educativo, ao mesmo tempo que se desenvolvem mecanismos de poder/saber para erradicar os efeitos deste mesmo sistema e d) atribui-se a capacidade e responsabilidade de

<sup>1</sup> El artículo forma parte del Programa de Doctorado “Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo” del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona (España).  
E-mail: russell.cristian91@gmail.com

intervenção sobre o AEHT às agentes educativas adultas. O estudo propõe a diversidade afetivo-sexual como paradigma de “diferença distribuída e não localizada” que oferece uma alternativa ao discurso hegemônico heteronormativo de sexo-gênero.

**Palavras-chave:** Assédio escolar homofóbico transfóbico; dispositivo; heteronormatividade; diversidade afetivo-sexual; produções narrativas.

## [en] Homophobic and transphobic Bullying Dispositive: Voices in an educational Community

**Abstract.** The right to equality of children and adolescents, regardless of their sexual orientation and gender identity, has been acknowledged by various international initiatives. The growing interest in homophobic and transphobic bullying (HTB) by different social agents suggests the formation of a governmental device. This research explores the HTB by means of identifying effects, discourses and practices through narrative productions with the educational community, one of the agents that make up this device. The results indicate that in the educational community: a) the hegemonic discourses related to the HTB are reproduced; b) the characteristic elements of the HTB are identified in an axis of visibility - invisibility; c) the heteronormative gender-sex system and the gendered binary categories are naturalized in the educational space, while mechanisms of power / knowledge are developed in order to eradicate the effects of this same system; and d) the agency and responsibility for intervention on the HTB are assigned to adult education agents. The study proposes affective-sexual diversity as a paradigm of "distributed or non-localized difference" that offers an alternative to heteronormative sex-gender hegemonic discourse.

**Keywords:** Homophobic and transphobic Bullying; Homophobia; Dispositive; Heteronormativity; narrative Productions.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. La reproducción de las formas sociales de concebir el AEHT. 4.2. La visibilidad del AEHT lingüístico. 4.3. La invisibilidad en el AEHT. 4.4. La naturalización de la heteronormatividad y la construcción de las identidades generizadas. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Carrer Russell, C. (2018): El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa, *Sociedad e Infancias*, 2, 211-232.

## 1. Introducción

Distintas iniciativas legales internacionales han consagrado el derecho a la igualdad de niños, niñas y adolescentes indistintamente de su orientación sexual e identidad de género. Podemos destacar el artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño [1989] (2006), que protege a niños/as y adolescentes de la discriminación por su condición social o su forma de expresión o la declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2008), firmada por 66 Estados Miembros, que condena las violaciones de los derechos humanos basadas en la orientación sexual y la identidad de género. Este contexto ha facilitado la aprobación de leyes de carácter autonómico dirigidas a combatir este tipo de discriminaciones. En el Estado español, las comunidades autónomas de Galicia, Canarias, Cataluña, Extremadura, Murcia, Islas Baleares, Comunidad de Madrid y Navarra (por orden de aprobación) cuentan con dicho marco legislativo. A nivel estatal, en septiembre de 2017, se admite a trámite en el Congreso de los Diputados la propuesta de Ley

de Igualdad LGTBI impulsada por la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). Uno de los ámbitos tratados por estas leyes antidiscriminatorias es la educación.

El alumnado que habitualmente es objeto de discriminación pertenece a comunidades minoritarias, de grupos estigmatizados por la sociedad o son personas con características individuales percibidas como indeseables y/o negativas, por ejemplo el sobrepeso, problemas en el habla o una orientación sexual diferente a la heterosexual (INUVE, 2011). Si bien esta última discriminación está presente en el contexto social en general, diferentes autores/as se han interesado por el fenómeno a nivel escolar (Platero, 2007, 2008, 2010; Garchitorena, 2009; Marshall, 2010; Hadler, 2012; Caminos y Amichetti, 2015; De Stéfano *et al.*, 2015; Pichardo *et al.*, 2015; Duque y Teixidó, 2016).

Para comprender la problemática resulta necesario comenzar por definir el concepto de acoso escolar. Una de las formulaciones de calado es la propuesta por Dan Olweus quien define el acoso como “comportamiento intencionado y repetidamente negativo (desagradable o hiriente) por parte de una o varias personas, dirigido a otra persona que difícilmente puede defenderse” (Olweus, 2007: 2).

La conjunción entre homofobia y lesbofobia, definida como una actitud o disposición negativa hacia la homosexualidad (Campo *et al.*, 2013), la transfobia, definida como comportamientos, actitudes y sentimientos negativos dirigidas hacia personas trans y basadas en la expresión de su identidad de género (Molina *et al.*, 2015) y el acoso escolar, configuran nuestro objeto de estudio, el acoso escolar homofóbico y transfóbico (en adelante AEHT<sup>3</sup>). Lucas Platero (2008) lo define de la siguiente manera:

Aquellos comportamientos violentos por los que una persona se expone repetidamente a la exclusión, el aislamiento, la amenaza, los insultos y las agresiones, tanto por parte de sus iguales (una o varias personas que están en su entorno más próximo) como por personas adultas, en una relación desigual de poder donde los agresores o bullies se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género normativos (Platero, 2008: 73).

El informe “Homofobia en el sistema educativo” (español) señalaba, en el año 2006, la falta de atención institucional y académica sobre este fenómeno (Generelo y Pichardo, 2006). El mismo año, se presenta en el Parlamento Europeo un Informe sobre la exclusión social de jóvenes LGBT (Takács, 2006) en el que se muestran datos alarmantes: más de 700 jóvenes pertenecientes a 37 países europeos formaron parte del estudio que reveló que los jóvenes LGBT afrontan prejuicios y

---

<sup>3</sup> Durante el texto nos referimos a las siglas AEHT aunque en las producciones narrativas se hace referencia a bullying homofóbico. La decisión de utilizar las siglas AEHT para referirnos al objeto de estudio fue posterior a las producciones narrativas y con la intención de sintetizar y simplificar.

discriminación en su vida diaria, donde el 61,2% afirma enfrentarse con la discriminación en las escuelas.

Es a partir del año 2007, con el libro *Herramientas para combatir el bullying homofóbico* (Platero y Gómez, 2007) cuando el estudio del AEHT entra en la agenda académica en el Estado español. En Cataluña, Gerard Coll Planas y Miquel Missé (2009) realizan el “Diagnóstico de las realidades de la población LGTBI de Barcelona” donde señalan que el 45,5% de las personas encuestadas declaran haber vivido AEHT, hacen hincapié en el heterosexismo, la falta de referentes LGTBI, y alertan sobre la invisibilidad del fenómeno. Así mismo, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea comenta que “las medidas antiacoso, cuando están implantadas, lo son de forma genérica y cuando el acoso es motivado por causas de orientación sexual o de género pueden ser poco efectivas” (FRA, 2016: 10).

Recurriendo a estudios realizados por fundaciones y asociaciones hallamos que un estudio de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales [FELGTB] (2012), muestra que 653 participantes habían sufrido situaciones de acoso escolar y relaciona el acoso escolar homofóbico con el riesgo de suicidio en jóvenes LGTB. El Observatorio Contra la Homofobia [OCH] (2017) señala en “El Estado de la LGBTIfobia en Cataluña 2016”, que el 13,1% de las denuncias recibidas pertenecen al ámbito educativo, siendo la tercera causa de incidencias que registra la entidad.

Diversos autores/as encuadran la homofobia y la transfobia dentro de las prácticas de poder sustentadas en el sistema sexo-género heteronormativo (Butler, 1990; Foucault, 2001; Platero, 2008) que se sirve de la violencia homofóbica. Este sistema establece una lógica de funcionamiento lineal y de categorización binaria entre el sexo biológico de la persona, determinado por las características sexuales primarias, y los roles de género relacionados a unos atributos sociales y culturales esperados que definen al hombre masculino y a la mujer femenina. Todo ello acompañado de la complementariedad obligatoria del deseo heterosexual excluyendo a cualquiera que no reproduzca las normas, siendo potencial víctima de sufrir discriminación por su orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género.

Existe cierto consenso en comprender el AEHT como el rechazo, la discriminación, exclusión, violencia desde instituciones, estructuras sociales y personas individuales hacia quienes no conforman las normas de género y aquellas que sienten atracción por personas de su mismo sexo. Los efectos de la violencia homofóbica y transfóbica pueden llevar al abandono del centro, la desmotivación personal e incluso a comportamientos autolesivos (Takács, 2006; Platero y Gómez, 2007; Platero, 2008, 2010; Hadler, 2012; Martxueta, 2014; Garrido y Morales, 2014).

## **2. El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico (AEHT)**

El creciente interés de diferentes agentes sociales, políticos e institucionales por el AEHT junto a la proliferación de discursos y prácticas sobre el mismo, apuntan a la

constitución de un dispositivo gubernamental<sup>4</sup> de poder/saber (Abadía, 2003; Foucault, 1975; Fanlo, 2011; Dallorso, 2012) abocando una mayor atención sobre el fenómeno que se desarrolla en la presente investigación. Todo ello indica que es un campo de estudio e intervención en continuo movimiento con necesidad de ser tratado.

Entendemos como dispositivo la red relacional que establecen un conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos y proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que tienen como función producir subjetividades y como objetivo controlar/administrar comportamientos (Deleuze, 1989; Rose, 1996; Fanlo, 2011; Dallorso, 2012; Eliécer, 2013). La red busca determinados efectos para alcanzar un objetivo político específico y la relación entre estos elementos dispone y ordenan una manera de funcionar así como:

Un conjunto de saberes que describen, explican, legitiman, aseguran o respaldan la autoridad de ese poder para funcionar de una manera y no de otra. Se trata, entonces, de una red de relaciones en las que está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad (Fanlo, 2011: 3).

El dispositivo articula una multiplicidad de relaciones que configura una determinada forma de ejercicio de poder y de configuración de saber. Un saber es la suma de las prácticas y los discursos que los legitiman y argumentan (Guasch, 2007). Saber y poder funcionan de manera conjunta para definir qué se considera correcto y cuál es la forma adecuada de actuar. Las formas de poder/saber configuran la subjetividad de las personas al definir aquello que describen (Fanlo, 2011).

Caracterizar el dispositivo AEHT nos permite pensar las acciones de prevención y gestión de los comportamientos discriminatorios como estrategia de poder. Nos permite reflexionar sobre el tipo y la forma de conocimiento que se produce: “no solamente cada dispositivo incluye saberes múltiples, transversales, ramificados, sino que el propio dispositivo se convierte en un medio productor de saber” (Berten, cit. en Abadía, 2003: 42). Finalmente, permite enfatizar los procesos de normalización y regulación de comportamientos y mostrar el carácter ambivalente de los dispositivos. Efectivamente, la identificación y señalamiento de dispositivos de poder es usado habitualmente como forma de denuncia. En este trabajo abordamos un dispositivo de poder con el que fácilmente podemos empatizar. En resumen, exploramos la constitución gubernamental social del AEHT para comprender cómo las comprensiones de diferentes agentes de una comunidad educativa construyen el fenómeno investigado y producen ciertas dinámicas sociales en un marco de saber/poder.

En el marco de la investigación sobre el AEHT en una comunidad educativa, la cual entendemos que está conformada por las familias, alumnado, profesorado, personal de atención y servicios, y dirección/administración (Traver, Sales, y

---

<sup>4</sup> Durante el texto, haremos referencia al concepto de dispositivo (entendiendo éste como gubernamental). El criterio escogido es para facilitar el ritmo de lectura a la hora de referirnos al dispositivo AEHT.

Moliner, 2010), nos preguntamos ¿cómo se concibe el AEHT, qué significados se le atribuye, cómo es vivida la problemática del AEHT por parte de diferentes agentes educativas?

El objetivo es explorar el AEHT a través de la noción de dispositivo gubernamental, a partir de las comprensiones por parte de una comunidad educativa en Hospitalet de Llobregat (Barcelona). Una investigación en la que, a través de Producciones Narrativas (Balasch y Montenegro, 2003), exploramos la problematización del AEHT por las diferentes agentes que conforman la comunidad educativa. Utilizamos la metáfora de la difracción (Haraway, 1991; García y Montenegro, 2014), queriendo apuntar a formas de generar conocimiento que no sigan la idea de la representación de la realidad sino la de producir nueva teoría y aportar una diversidad de miradas sobre el fenómeno investigado. En definitiva, identificar los elementos que convierten al AEHT en un problema de interés público.

### 3. Metodología

Las Producciones Narrativas (PN) recogen experiencias de las personas participantes para dar cuenta de diversas formas de vivir la temática estudiada, enfatizando, más que en el reflejo de la historia personal de las participantes, en cómo las personas se sitúan frente al fenómeno (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Las PN con miembros de la comunidad educativa nos servirán para explorar el dispositivo AEHT, ya que el mundo social está atravesado por narrativas y narraciones que no sólo relatan nuestras vivencias, sino que tienen un papel fundamental como constructoras de significado. Adoptamos la propuesta de Balasch y Montenegro (2003), inspirada en la premisa epistemológica de los conocimientos situados de Donna Haraway (1991), según la cual el conocimiento es generado por unas condiciones semiótico-materiales que localizan una mirada parcial y situada en un momento sociohistórico determinado sobre el fenómeno de estudio, en nuestro caso el AEHT.

La narrativa es una conexión parcial con el objeto de estudio desde especificidades semióticas-materiales que implican considerar el producto de la investigación no como una “descripción objetiva” o “relativa” del mundo, sino como una perspectiva encarnada, responsable y limitada de la conexión entre la investigadora y objeto de estudio: una conexión que excede a su representación en el informe de investigación (Balasch y Montenegro, 2003: 46).

La técnica se concreta en una serie de encuentros entre las posiciones de la persona investigadora y las personas participantes a través de sesiones de diálogo y discusión sobre el fenómeno social tratado, en este caso el AEHT. El proceso tiene como resultado un texto híbrido conjunto desde una enunciación localizada y situada acerca del AEHT (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014).

La construcción conjunta del texto implica la participación activa de las personas que configuran la comunidad educativa, buscando una comprensión más profunda sobre el AEHT (Mendía *et al.*, 2014). En este sentido, las PN son un

producto de la relación entre las personas participantes y quienes investigan, sujetos múltiples inmersos en relaciones de poder (Gandarias y Pujol, 2013) que imbrican la clase, la edad, la sexualidad y el rol dentro de la comunidad educativa. Cuatro agentes relevantes participaron en el trabajo a resultas de los contactos a través del Observatorio Contra la Homofobia y el Ayuntamiento de Hospitalet (Barcelona):

- Directora del Instituto y profesora de física y química, 42 años, heterosexual.
- Profesora de Catalán y Coordinadora de Bachillerato, 60 años, heterosexual.
- Alumna de 2º de Bachillerato, 17 años, lesbiana.
- Madre en el AMPA del Instituto (Asociación de Madres y Padres y Alumnado), 47 años, heterosexual.

Para la participación del alumnado, decidimos conjuntamente con la dirección, realizar dos charlas en el marco curricular del plan tutorial sobre temáticas LGTBI, haciendo énfasis en el AEHT. Al finalizar la charla se facilitaba un mail donde el alumnado que quisiera participar pudiera ponerse en contacto, de esta manera accedimos a la participación de la alumna. Para acceder al profesorado, se decide en una reunión con el claustro de profesorado y tiene como criterio principal (además de la voluntad de participar) el número de horas que pasa en el espacio educativo en su actividad docente, con el pretexto de estar más familiarizada con los espacios, con el centro y tener en su haber más tiempo para posibles detecciones y/u observaciones sobre posibles situaciones discriminatorias. Así mismo, la Asociación de Madres y Padres (AMPA) escogió en una reunión a la persona para participar en la investigación que creyeron más indicada, el principal criterio que sopesaron fueron los años en que de forma activa había participado en la gestión del AMPA y en mantener una comunicación fluida con el centro educativo. Así mismo, no podemos afirmar que las narraciones de la participante sean representaciones del pensamiento de todas las personas integrantes de la asociación, ya que como hemos comentado, las producciones narrativas construyen conocimiento a través de la historia encarnada y personal de la persona participante en un momento determinado sobre una cuestión determinada.

Las narrativas duraron cuatro meses, se llevaron a cabo entre dos y cuatro sesiones de diálogo y discusión con cada participante. Previamente a las sesiones narrativas se realizó un guion que sirvió de estructura general para guiar las conversaciones. La primera sesión consistió en una conversación a partir de unos ejes de discusión acordes con los objetivos de la investigación y la literatura académica revisada. El guion se tuvo en cuenta en la primera sesión, ya que en el transcurso de las narrativas y en el proceso de textualización de cada una de ellas, apareció información de manera espontánea que modificó el mismo proceso de recogida de información incorporando nuevas interrogaciones (Mendía *et al.*, 2014).

Realizadas las primeras sesiones de conversación, se produce un primer texto a partir de las narraciones ofrecidas por las participantes, textualizando con sus propios recursos lingüísticos el diálogo producido durante las sesiones (Biglia y Bonet, 2009). Esta primera versión fue enviada a cada participante para que pudiera concurrir a las modificaciones pertinentes y se programó una segunda

sesión de discusión para seguir tratando las temáticas de interés hasta conseguir un texto producido con el que las diferentes agentes educativas se sintieran reflejadas e identificadas en relación con el AEHT.

En la construcción de las narrativas se garantiza la confidencialidad y el anonimato tanto de las personas participantes como de las identidades que aparecen en el transcurso de las conversaciones, eliminando las situaciones fácilmente identificables por las características específicas que harían sencilla su identificación. Algunos de los fragmentos utilizados para realizar el análisis han sido traducidos del idioma en que se expresa la narrativa (del catalán al castellano).

El procedimiento de análisis consistió en una lectura exhaustiva de las narrativas y, siguiendo la propuesta de Heather Fraser (2004), adaptándola a las particularidades de la investigación, identificamos: (1) temáticas comunes que emergieron en las textualizaciones (pensadas previamente y las que surgieron en el transcurso de las narrativas); (2) cómo se revelaron las diferentes posiciones de sujeto; y, (3) la relación de las enunciaciones narrativas con la teoría académica seleccionada que permitiera ayudarnos a desarrollar los temas de interés.

## **4. Resultados**

### **4.1. La reproducción de las formas sociales de concebir el AEHT**

En las narrativas las participantes reproducen los discursos socialmente establecidos por el AEHT, coincidiendo mayoritariamente con los desarrollos académicos que intentan explicar el fenómeno:

La homofobia es la intolerancia a que el amor se exprese indistintamente del sexo al que vaya dirigido. Es odio a lo distinto, por el hecho de que el amor sea expresado de manera diferente y el bullying homofóbico está relacionado con algo más personal, con los ataques personales hacia otro diferente, tiene que haber una relación entre las personas (AMPA, 2016).

Este fragmento enfatiza tanto el aspecto actitudinal (“intolerancia”/“odio”) como el conductual de la homofobia (“ataques”, “relación”). El fragmento reproduce la concepción de la “homofobia” como la “fobia/odio” al otro como individuo que puede recibir comportamientos violentos. Además, instala dos posiciones de sujeto, observamos como el AEHT está dirigido hacia “otro diferente/ a lo distinto”. Lo diferente está relacionado con una orientación sexual no heterosexual y a una identificación de género no atribuida a características biológicas.

Veamos el siguiente fragmento:

Entiendo la homofobia como reacciones, posiciones, actitudes de determinadas personas [...] hacia a otras que no se identifican con uno o otro sexo en función de sus características biológicas [...] y a personas que aman a personas del mismo sexo (Directora, 2016).



Se enuncia la visión hegemónica de lo que constituye la homofobia, reproduciendo los discursos predominantes, donde la homofobia está dirigida hacia personas que sienten una atracción sexual hacia personas de su mismo sexo y a personas cuya identificación consigo mismas rompe o escapa del binarismo de género (hombre y mujer) asociado a unas características biológicas, haciendo presencia el esencialismo biológico por el cual una persona tiene que atribuirse al género que corresponde con el sexo asignado al nacer.

En las narrativas muestran que la legitimación de la discriminación viene dada por relaciones de poder entre la persona que discrimina y la persona discriminada:

Y claro el que lo hace (discriminación) se tiene que sentir fuerte, tiene que pensar que puede meterse con él por temas de orientación sexual y/o identidad de género, así porque sí, mientras depende de la otra persona si responde o no, supongo que tiene que ser difícil y muchos deben de sentirse débiles en este aspecto, ver que te señalan por cómo quieres o por cómo uno se siente, y saber que eres la minoría, todo esto se tiene que trabajar (Directora, 2016).

El fragmento da cuenta que el dispositivo AEHT produce distinciones de sujeto agresor/víctima-heterosexual/no heterosexual. Dichas posiciones generan asimetría, el “fuerte” contra el “débil” estableciendo una relación desigual. El entender la desigualdad en términos cuantitativos reproduce la jerarquía de poder, la heterosexualidad como mayoría y la homosexualidad y transexualidad /transgenerismo como minoría. El “saber” que eres la minoría sitúa a esa persona en un plano diferente, “desadaptado” del contexto social hegemónico, en este caso la mayoría heterosexual. Manifiestan, en parte, lo que Joan Merino (2008) explicita con relación al agresor, (1) desequilibrio de poder y (2) ausencia de provocación por parte de la víctima; y en relación con la víctima, (1) sentimiento de exclusión e indefensión, y (2) percepción del agresor como más fuerte.

Aparece también el carácter temporal y repetitivo que define el AEHT (Borrillo, 2001; Merino, 2008; Platero, 2008):

Me imagino de que te machaquen una y otra vez cada día, debe ser durísimo (AMPA, 2016).

No tiene que ser fácil que cada dos por tres se metan contigo por motivos de orientación o identidad (Alumna, 2016).

Es una cuestión de respeto (el no ejercer bullying), de tolerar al diferente, no debería pasar nada, pero pasa y ya sabemos que los niños y niñas de hoy en día se meten con todo una y otra vez, y esto es una cosa más (la diversidad afectiva-sexual). Si lo viven de pequeños no pasa nada, pero si lo desconocen, entonces es cuando tienes los problemas, y tenemos que enseñar a respetar y aceptar, ya desde casa. Hay un trabajo que se hace en casa que debe compaginarse con el trabajo que se hace en la escuela (AMPA, 2016).

El AEHT está relacionado con la concepción de conductas de ataque iterativas realizadas en el marco de un contexto relacional dicotómico en términos de poder

que dibuja dos tipos de sujetos, es decir, existe una producción de subjetividades enredadas en el dispositivo, las personas “intolerantes” o “que desconocen” y quienes se caracterizan por tener formas de expresar y/o relacionarse fuera de la norma heterosexual o que no se identifican de una manera binaria con uno u otro género. La niñez es entendida como sujeto que hay que educar, evitando cualquier cuestionamiento acerca de las relaciones sociales y de poder en las cuales se encuentra implicada (Carli, 2002). Son las personas adultas las que tienen que “enseñar” para modelar a semejanza, en este caso, el derecho a la igualdad y a no ejercer discriminación. Es como si la niñez fuera el reverso del adulto, que éste tiene que ir construyendo a su medida (Vergara *et al.*, 2015).

Además, el dispositivo regula saberes sobre los sujetos y sus prácticas, por ejemplo, es evidente que el “acoso” debe contemplar que sea mantenido en el tiempo, sino hablamos de violencia esporádica.

Los términos utilizados en las PN reproducen e ilustran el dispositivo que construye el AEHT como un problema debido a los efectos negativos que puede tener sobre la víctima, asumiendo que tienen unas características específicas en términos de género y/o de orientación sexual que las vulneran en el espacio educativo. Así mismo, el dispositivo puede invisibilizar episodios violentos que han sucedido esporádicamente, dando a la temporalidad un elemento definitorio para ser considerado acoso escolar.

## 4.2. La visibilidad del AEHT lingüístico

Las narrativas expresan la presencia constante de AEHT lingüístico como elemento omnipresente en el espacio educativo:

El lenguaje homofóbico está presente en todos los sitios, arraigado, da igual que la intención sea hacer daño o no con el insulto, es fácil salir a los pasillos y escuchar la palabra maricón por parte del alumnado [...] y tanto que es una base para la discriminación, refuerza la negatividad que pueden tener los chavales sobre la homosexualidad, se tiene que intervenir siempre, este tipo de insultos son una base que puede conducir al bullying homofóbico, el insulto, y más si no se actúa, normaliza estas maneras de hacer y dirigirse a la gente, es secundario la intencionalidad de la persona que insulta (Profesora, 2016).

La enunciación de la profesora, refuerza el dispositivo AEHT, los insultos homofóbicos tienen una carga simbólica en sí mismos, un daño inherente que hace que la palabra tenga más fuerza. La intervención pasa por la prohibición del uso de estas palabras. Si eliminas el uso, eliminas el insulto. De todas formas, las PN resaltan tensiones entre participantes en relación con la utilización y expresión del lenguaje homofóbico. Encontramos dos posiciones diferenciadas. Por un lado, el lenguaje homofóbico sirve de base, de retroalimentación a los aspectos afectivos (“negatividad”) y comportamentales, (“bullying”) del AEHT. La profesora añade un elemento interesante que es la pasividad hacia la presencia del AEHT lingüístico y la permisibilidad no consecuencial exenta de reprobación ante la intencionalidad iterativa del insulto, que conduce a una normalización de los actos verbales discriminatorios (Borrillo, 2001; Pichardo *et al.*, 2015).

En cambio, la alumna, enuncia una posición diferente:

[...] a mí, que una amiga me diga, por ejemplo, bollera en un tono cariñoso es aceptable. Entre nosotras utilizamos este lenguaje de forma amistosa y afectiva. Es más, la mayoría de insultos que escucho en la escuela son con esta intencionalidad (expresión de afecto) [...] conozco a mucha gente que se identifica como maricón o bollera, porque son lo que son y están orgullosos de serlo, nadie se tiene que esconder (Alumna, 2016).

En algunos contextos, utilizar este lenguaje puede entenderse como “camadería” y muestra de afecto. La alumna resignifica el insulto, eliminando los atributos peyorativos y negativos y transformándolo en orgullo (Gould, 2009). La apropiación del insulto es una estrategia de cuestionamiento, una salida a dicha norma heterosexual en el lenguaje a la vez que genera una tensión en el propio dispositivo AEHT, ya que tiene como objetivo la no presencia de lenguaje homofóbico y/o transfóbico en el espacio educativo.

En las narrativas, aparece la problematización de la presencia de este tipo de lenguaje en relación con las categorías e identidades sexuales no normativas:

No hay insultos asociados a la heterosexualidad, hay que preguntarse por qué, en cambio te podría decir sinónimos y sinónimos que puedes escuchar fácilmente para referirse a un gay o a una lesbiana en tono despectivo, y se utiliza en el día a día (AMPA, 2016).

Las agentes educativas adultas niegan el discurso de la alumna. El dispositivo actúa omitiendo el relato de las transformaciones que la afectan. La responsabilidad de la educación recae en las personas adultas y niega otras formas de entender el insulto, como un uso relacional de apropiación orgullosa de la identidad sexual.

El dispositivo AEHT incide en un campo compuesto por una heterogeneidad de factores que hacen visible la presencia continuada de lenguaje homofóbico en el espacio educativo y que según las comprensiones de las agentes educativas (excepto la de la alumna) se relacionan con una problemática urgente a intervenir. Las personas adultas construyen su responsabilidad mediante la intervención frente al lenguaje homofóbico omnipresente en estos espacios. Las narrativas indican que el dispositivo convierte cualquier insulto referido a la orientación sexual o identidad de género como un síntoma de peligro a tratar, dando el papel de intervención a las personas adultas, el dispositivo no tiene en cuenta la forma de entender la vida de la intervenida (la alumna).

#### **4.3. La invisibilidad en el AEHT**

Las narrativas relatan cómo el AEHT, en otros aspectos, está invisibilizado. Las agentes educativas identifican elementos que contribuyen a la invisibilidad del fenómeno. La propia invisibilidad la asocian a una característica fundamental del AEHT (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008). Ninguna de las participantes relata haber vivido o tener consciencia de AEHT en el Instituto, teniendo en cuenta que es una problemática que existe:

[...] aquí en el Instituto, que yo sepa, nunca hemos detectado un caso de bullying homofóbico. Pero es que el bullying en general ya va enterrado, imagina el homofóbico, supongo que más porque es un tema que aún se tiene que tratar. Seguro que tenemos problemas de este tipo pero no lo sabemos ver [...]. Sería positivo que alguien nos pudiera formar (al profesorado) para detectar posibles casos o al menos para manejar unos recursos que nos hiciera ensanchar la mirada en todo el Instituto (Profesora, 2016).

La cita anterior alude a la dificultad en la detección de las discriminaciones con la necesidad de intervenir. En términos de dispositivo, se le asignaría al profesorado el papel de vigilancia - atención ("detectar posibles casos"), una línea de subjetivación que concibe el AEHT como un problema pendiente a abordar en el contexto educativo, siendo necesaria la actuación en relación con los efectos negativos del fenómeno.

Desde el AMPA vemos positivo todo lo que sea formación, nosotras también necesitamos, la escuela lo tiene que ofrecer de alguna manera u otra. Cuantos más estemos formados, más ojos entrenados para ver si alguien lo está pasando mal, y entonces solucionarlo, explicar que eso no se puede hacer (AMPA, 2016).

El dispositivo construye una jerarquía de posiciones respecto al conocimiento de AEHT y la manera de abordarlo. La figura de la persona experta tiene que venir desde fuera de la comunidad educativa para formar al profesorado y a las familias en la "detección" del problema. El alumnado quedaría en el último eslabón de esta jerarquía. El dispositivo genera que los agentes de la acción sean las personas adultas, "entrenadas" para ver. La responsabilidad de la solución recae en ellas, siendo el alumnado, sujeto receptor de la intervención. Siguiendo a Carli (2002), la niñez y la adolescencia son conceptos entendidos como sujetos de intervenciones profesionales y disciplinarias.

Otro elemento que se relaciona con la invisibilidad del AEHT es el temor y/o la percepción de inseguridad en el espacio educativo por personas que no siguen los patrones normativos en relación con la sexualidad (Penna, 2015). La directora y la profesora lo expresan de la siguiente manera:

El problema lo tenemos en la invisibilidad de las personas homosexuales en el espacio educativo [...] creo que es porque piensan que la escuela no es del todo segura para ellas (Profesora, 2016).

Todavía hoy desgraciadamente cuesta exteriorizar la homosexualidad porque la aceptación en el entorno de la persona puede no ser vista con la normalidad por todo lo negativo que se puede asociar (Directora, 2016).

Didier Eribon (2004) relaciona la inseguridad que pueden percibir estas personas jóvenes con lo que denomina el horizonte a la injuria. Es decir, el temor al observar y reconocer que son vulnerables psicológica y socialmente por compartir ciertas características susceptibles de discriminación y agresión, en este caso, una orientación sexual, identidad o expresión de género distinta a la normativa. En

referencia a este elemento, la alumna precisa que la invisibilidad se da más en las etapas iniciales de la Educación Secundaria y lo relaciona con la dificultad de visibilizar la orientación sexual en el espacio educativo:

En la ESO tiene que costar más porque es justo cuando la gente empieza a darse cuenta de lo que le gusta o no le gusta. Tú piensas más por el qué dirán, por si te quedas sola, no sabes si eres la única a que le está pasando, en Bachillerato no tanto, es más visible porque la gente ya lo tiene más claro, aceptado y ves que no eres la única que pasa por todo esto (Alumna, 2016).

[...] luego no pasa nada, pero al principio, entre que no sabes qué pasa, sensación de soledad, te descubres, puede pasar tiempo, y en la escuela, por lo menos en mi caso, no me explicaron nada. Una después conoce, sale, se divierte, y ya ve que no está sola, pero hasta entonces, se puede pasar mal (Alumna, 2016).

La invisibilidad por lo tanto jugaría con la tensión de si las personas que rompen las normatividad impuesta en el espacio educativo “se muestran” o no y cuándo deciden hacerlo “visible” en el contexto escolar. La visibilidad de las personas que no siguen los patrones hegemónicos en relación con la sexualidad, depende de la apropiación de las personas en un proceso de asunción de la identidad en el marco del imperativo heterosexual que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras (Butler, 2002). Si en los espacios educativos no existen discursos que “visibilicen” otras formas de habitar la sexualidad, sin otros modelos referenciales, es posible el desajuste de subjetividades supuestas y reales, mensajes contradictorios sobre lo que se espera de niños y niñas y adolescentes y lo que algunas de estas personas pueden sentir.

La percepción que en ocasiones la educación está pensada y dirigida hacia la población heterosexual es otro elemento que contribuye a la invisibilidad. Veamos el siguiente fragmento:

A veces la educación no está pensada para nosotras [lesbianas], la típica charla que vienen a hacernos sobre educación sexual, sólo hablan de enfermedades de transmisión sexual y de sexo seguro, que ya me parece bien. Pero ¿tú crees que mencionan alguna cosa de interés para las lesbianas? No, es dirigida hacia la heterosexualidad, a mi realmente me da igual cómo poner un preservativo, que adapten las charlas a todas las personas (Alumna, 2016).

La invisibilidad está relacionada con lo que Generelo, Pichardo y Galofré (2008) denominaron “jóvenes transparentes” para referirse a los niños y niñas y adolescentes LGTBI, ya que parece que no tuviesen sexualidad o ésta no tuviera cabida en los centros educativos, por lo menos, en las charlas escolares sobre educación sexual. El discurso de la alumna apunta a que hay que plantearse tener en cuenta la educación sexual y afectiva para romper con las normatividades impuestas en materia de sexualidad. El modelo ilustrado parte de una visión sanitaria, (cómo poner el condón), y no desde una visión sexo-afectiva que

contemple la diversidad sexual. El debate de introducir la sexualidad en los espacios educativos tiene que darse, si no podemos caer en la reproducción de la ocultación de la misma en los contextos educativos. Si bien las narrativas mencionan trabajo en este aspecto, enuncian una insuficiencia que debe ser atendida.

En términos de dispositivo, la regulación incide en la invisibilidad del AEHT, que genera desigualdades en el espacio educativo. Es necesario hacer la pregunta ¿para quién es invisible? Las PN enuncian que la invisibilidad es notoria en las agentes educativas, poniendo el acento en la falta de mecanismos y de recursos que permitan visibilizar el fenómeno y cómo el silencio o la pasividad puede comportar efectos negativos. El dispositivo actúa con el objetivo de prevención/atención como agencia en las personas adultas. El alumnado pasa a ser el receptor, el observado, el intervenido. Por contrapartida, para las personas que pueden ser objeto de AEHT, el fenómeno sí que está presente y es visible en sus vidas cotidianas. Siguiendo a Deleuze (en Dallorso, 2012), el dispositivo plantea líneas de fuerza de desequilibrio en el ejercicio del poder, generando desigualdades dependiendo desde qué posición se hable o se intervenga y está relacionado con las líneas de visibilidad, la función es hacer ver, está dirigido a “aflorar” situaciones discriminatorias para su inmediata atención y según los discursos presentes, siempre desde una visión adultocéntrica.

#### **4.4. La naturalización de la heteronormatividad y la construcción de las identidades binarias generizadas**

El dispositivo AEHT está inserto en una sociedad heteronormativa y en la propia comunidad educativa, aun siendo críticas con el AEHT, aparecen enunciaciones que reproducen las normas binarias en términos de género y de sexualidad. Analicemos el siguiente fragmento:

[...] y el hombre tiene que ser hombre, es lo que le pasaba a este chico, le gustaba el maquillaje y los otros chicos no lo entendían, te dirán que sí, pero está claro que no (Profesora, 2016).

El género se configura como un dispositivo de poder establecido a través de los términos de discursos culturales hegemónicos que lo han definido de manera binaria y dicotómica, elaborando restricciones enmarcadas en un lenguaje de racionalidad universal, desde las que se han definido las formas imaginables del género. Aludiendo a la cita, un hombre tiene que ser hombre y no le puede gustar el maquillaje, porque eso es pensable culturalmente para una mujer. Las categorías vienen dadas con una carga de contenido previo a unas cualidades específicas asociadas a la correspondencia entre el sexo biológico y la performatividad de género permite ser inteligible culturalmente (Butler, 2002).

La heteronormatividad como eje central de lo público puede comportar prácticas excluyentes a las personas que no encarnan los patrones hegemónicos de la sexualidad y opera también en el espacio educativo. A modo de ejemplo:

En el Instituto no tenemos constancia de familias LGTBI. Lo sabemos entre otras cosas, porque a la hora de hacer la matrícula ya preguntamos en la solicitud, y ahora que pienso, en la solicitud que dispone el centro tenemos las opciones padre/tutor y madre/tutora, lo deberíamos cambiar, porque claro estás limitando posibilidades donde no tienen cabida las familias LGTBI. Se me ocurre poner responsable 1 o responsable 2. Nos lo tenemos que pensar, como te decía siempre hay cosas en las que tenemos que mejorar (Directora, 2016).

Las solicitudes de matrícula formarían parte del dispositivo AEHT como elemento a repensar para dar cabida y visibilidad a todas las realidades afectiva-sexuales que pueden estar presentes en el funcionamiento y quehacer diario del centro educativo, siguiendo la función de hacer ver la heterogeneidad en el campo de la diversidad sexual y familiar.

Las PN reproducen dos categorías de pensamiento binario. Veamos el siguiente fragmento:

[...] Llegué a pensar que no era normal para la sociedad. Los heterosexuales no tienen este problema, está claro que una persona puede tener diversos problemas pero en el campo de la sexualidad no se planteaban nunca si no es normal, y claro en la escuela tienes miedo de decirlo, te callas por temor, porque tienes las dudas de ser aceptada. El mostrarte, a mí no me ha pasado, pero conozco personas que sí, puede llevar a que en la escuela se puedan meter contigo (Alumna, 2016).

El primer binarismo es la división excluyente entre heterosexual/no heterosexual. Esta oposición se halla en una red de otras oposiciones que sustentan y afectan a nuestros discursos y prácticas. Foucault la plantea como la oposición en normal/(a)normal, donde la heterosexualidad goza de ser la norma y todo lo que se desvíe de ésta queda relegado a unos márgenes sociales con posibilidad de recibir sanciones sociales prescriptivas.

El fragmento ilustra cómo la invisibilidad de las sexualidades disidentes genera un sentimiento de “ser inadaptado” para las personas que las ocupan en una identidad sexual disidente. Siguiendo a Fuss (2001), la heterosexualidad normativa depende en gran medida de que la homosexualidad esté estigmatizada y en el “anonimato”.

El dispositivo AEHT opera dentro de un entramado de relaciones, donde lo no heterosexual puede quedar en el ostracismo de una forma excluyente, invisibilizado en oposición a la visibilidad de la norma heterosexual, lo público como espacio de la heterosexualidad y lo privado como espacio de lo no heterosexual.

El segundo binarismo es la división excluyente de masculinidad/feminidad asociado al género. Para las agentes educativas es un elemento a tener en cuenta por el riesgo a sufrir AEHT. Analicemos el siguiente fragmento:

La homosexualidad es ser menos hombre, obviamente quien muestre ser afeminado tendrá más riesgo de recibir bullying pero estos (los chicos) también se meterán con las chicas que muestren ser masculinas, porque todavía no está bien visto [haciendo referencia a las personas homofóbicas] (Directora, 2016).

Hay una oposición entre “hombre” y “homosexual” (afeminado), indicando la legitimidad de ejercer violencia a quien rompa la norma de género, porque lo “normal” es que el hombre se muestre como un hombre, es decir, bajo ciertas representaciones de lo que significa la masculinidad (Bonino, 2003). De la misma manera, se establece una oposición entre “mujer” y “homosexual” (masculina), porque lo “normal” en una mujer es que se muestre como una mujer, es decir, bajo ciertas representaciones de lo que significa la feminidad.

Otro elemento destacado en las PN es la atribución de la estética y de actitudes asociadas a la masculinidad/feminidad en la expresión de género:

Pienso que era gay, pero nunca me lo llegó a decir, le gustaba la ropa de chica, aunque nunca se llegó a vestir como tal, llevaba un cabello largo, muy bonito, cuidado, llevaba unas mallas [...] yo siempre pensaba que tenía una sensibilidad diferente que los otros chicos (Profesora, 2016).

Se enuncia la reproducción del discurso binario masculino/femenino atribuyendo la feminidad al ser gay. La atribución asociada culturalmente al género femenino rompe las normas del género, un “hombre de verdad” no puede gustarle o llevar ropa de mujer porque si no será entendido por los demás como gay. Esto, además, afecta a los heterosexuales femeninos, pudiendo ser discriminados por una expresión de género distinta a la esperada (Bonino, 2003).

Se enuncian las maneras en la que se construye lo masculino y femenino como diferente, esta manera de entender el género y su expresión refuerza los binomios que subyacen a la discriminación ejercida a través del AEHT. Las comprensiones que declaran las agentes educativas sobre el fenómeno se asientan sobre la base de comprender la “desviación” de las normas de género y del deseo sexual como algo fijo y esencial.

Como plantean Martxueta y Etxebarria (2014), los estereotipos y prejuicios afectan a todas las personas, también en las personas que se identifican como LGBTI<sup>5</sup>, produciéndose prejuicios y discriminaciones dentro del mismo colectivo, mostrando también la discriminación que puede producirse dentro del propio colectivo LGBTI. Nadie escapa de los discursos discriminatorios de los que la sociedad está impregnada y que están arraigados, reproduciendo prejuicios entre los diferentes grupos, cayendo en los estereotipos y roles hegemónicos de masculinidad y feminidad. Veamos el siguiente ejemplo:

[...] y a mi amigo gay [...] tiene amigos gays que se “meten” con él porque lleva bolso a la escuela, o porque es una locaza, y a veces esto molesta, a mí personalmente me da igual (Alumna, 2016).

Vemos como personas LGBTI reproducen el sistema sexo-género. En este caso, e indistintamente de la orientación sexual, otros gays se meten con el amigo de la alumna, donde el castigo viene dado por el incumplimiento de la expresión de

---

<sup>5</sup> Utilizo el acrónimo LGBTI bajo el marco legal de la Ley 11/2014 para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales i intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia, entendiendo las variaciones del acrónimo (LGBT, LGBTQ, LGBT+...) que pueden utilizarse dependiendo el contexto y la autoría.



género esperada impuesta por la normatividad del género, refiriéndose a él como “una locaza”.

Por lo tanto, el dispositivo AEHT no sólo está relacionado con la regulación de efectos, discursos y prácticas de personas que encarnan la normatividad en términos de sexualidad. La articulación de la discriminación está vinculada a la conformación de normas dominantes, fundamentalmente las normas de género (Platero, 2010), la finalidad es regular dichas normatividades, también impuestas y presentes en el colectivo LGTBI, siendo principal operar en contra de la opresión que puede ejercer el sistema sexo-género heteronormativo y las formas de pensamiento binarias generizadas que pueden encontrarse en los espacios educativos.

Según Deleuze (citado en Dallorso, 2012), el dispositivo produce líneas de subjetivación, es decir, cuando el poder se ejerce sobre sí mismo. Alude a la producción de la conformación de un sujeto no discriminador por motivos de orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género, persiguiendo el horizonte de la ausencia de situaciones discriminatorias. Así mismo, la producción de un alumnado no discriminador es pensada desde parámetros adultocéntricos en un binarismo transversal persona adulta/niño, niña o adolescente. El dispositivo exige mayor control por parte de las instituciones como la familia o la escuela. El resultado es una restricción de su autonomía y de implicación (Gaitán, 2010) en los procesos de transformación social en los que pueden estar inmersos, en el caso que nos atañe, el derecho a la igualdad y la no discriminación por orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género.

## 5. Discusiones y conclusiones

La pretensión del trabajo es pensar el AEHT como resultado de múltiples procesos abiertos y elementos en continua configuración. La generación del dispositivo pretende ser un mecanismo de regulación de lo que es permitido y aceptable, en el contexto educativo, determinado actualmente por las normatividades impuestas de la sexualidad hegemónica (Borrillo, 2001; Platero, 2010). Una herramienta reguladora de efectos, discursos y prácticas que van encaminados a intervenir en los mecanismos preventivos para incidir en el derecho a la igualdad y no discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género o expresión de género en los espacios educativos y que gira alrededor de la comprensión y atención del fenómeno.

Las diferentes agentes educativas comprenden el AEHT como un problema social a ser tratado y definen un campo de poder/saber donde convergen agentes, acciones y futuros deseables, un campo que configura el dispositivo AEHT.

El dispositivo establece una relación antagónica entre víctima y victimario y sitúa en una jerarquía de posiciones a las diferentes agentes que conforman parte de la comunidad educativa. Encontramos la cristalización del AEHT en el sujeto que produce la discriminación homofóbica y transfóbica, la vigilancia comportamental para proteger el bienestar (atención/protección) y la interiorización subjetiva de los valores de diversidad e igualdad (pedagogía social).

La jerarquía de posiciones ilustra la configuración del propio dispositivo como una genealogía en la intervención sobre el AEHT. El conocimiento experto por parte de profesionales vuelve a ser la cúspide de esta jerarquía, que transmite el conocimiento para la intervención al profesorado que lo demanda con la misión de “saber ver la discriminación”, de “detectar posibles casos” y deja en el último escalón al alumnado (criaturas y adolescentes), que deben ser las personas intervenidas. El dispositivo, por tanto, actúa apropiando de agencia y responsabilidad a las personas adultas (profesorado, dirección, familias). El dispositivo pasa por intervenir en los diferentes elementos que las agentes educativas enuncian en las narrativas, siendo principal, el traspaso del campo del AEHT de la invisibilidad a la visibilidad y cuya finalidad es la administración de comportamientos, con objeto de dar eficacia a comportamientos aceptables en el espacio educativo donde una orientación sexual, identidad de género o expresión de género diferente a la normativa no pueda ser motivo de discriminación. Los resultados expuestos están interrelacionados, en una especie de bucle, donde prima el eje de la visibilidad/invisibilidad, por ejemplo, la presencia constante de AEHT lingüístico o la invisibilidad de la discriminación homofóbica y transfóbica que dificulta la detección de situaciones para la intervención.

El dispositivo está inserto en un contexto de tensiones y entramados a veces contrapuestos para su finalidad misma. Las narrativas enuncian unas contradicciones entre el dispositivo AEHT y la naturalización del sistema sexo-género heteronormativo. La problematización del AEHT como problema social de interés público ilustrada en el discurso de las agentes educativas colisiona con el concepto opuesto de la naturalización (Foucault, 1999) que es reificada en el sistema sexo-género heteronormativo presente (en parte) en las narrativas de las participantes.

Siendo críticas con el fenómeno, se evidencia la presencia reificadora de dicho sistema que excluye a determinadas identidades habitables y que pueden ser destinatarias de AEHT (personas que se identifican como LGBTI o que no siguen los patrones de género hegemónicos). El sistema es sustentado en binarismos excluyentes (heterosexual/no heterosexual o masculinidad/feminidad) que presentan dos posiciones de sujeto con claras asimetrías de poder, relegando a la subalternidad a quien no sigue las normatividades impuestas de la sexualidad.

En relación con la agencia para la intervención, el dispositivo también genera dos sujetos diferenciados, el mundo adulto como agente activo y responsable de intervenir para solucionar el problema del AEHT y el mundo infanto-juvenil, pasivo, observado e intervenido y desprovisto de agencia y autonomía donde carece de reflexión e implicación en la transformación de las relaciones sociales. El dispositivo AEHT entiende la niñez y la adolescencia como objeto de protección y de control, situando al alumnado en la opacidad en cuanto a sus interpretaciones de la realidad y la capacidad de incidencia en el entorno educativo (Vergara *et al.*, 2015). De acuerdo con Vásquez (2013), el adultocentrismo articula saberes y prácticas que conforman la disciplina de las instituciones, como la escuela. El dispositivo es generado desde lo adulto, y por tanto, los saberes y prácticas instaladas como permitidas pueden tener el riesgo de excluir las vivencias y narrativas de niños, niñas y adolescentes.

La comprensión de la generación del dispositivo gubernamental AEHT es relevante para actuaciones de investigación/intervención que de ellas se derivan, es decir, la manera en la que se piensa un problema o fenómeno social influye en las “soluciones” o “los pasos” a dar para seguir investigando o interviniendo. El comprender los significados atribuidos al fenómeno de estudio permite enmarcar el dispositivo en un campo concreto de posibilidades para su funcionamiento. El dispositivo concibe el AEHT como un problema social, plantea un horizonte deseable de ausencia de discriminación, donde intervienen diferentes agentes proponiendo líneas de acción que inciden en el espacio educativo.

Proponemos la diversidad afectiva-sexual y de género, concepto recogido en el articulado de la Ley 11/2014, apartado de educación, como elemento característico y definitorio (Marshall, 2010; Martxueta y Etxebarria, 2014; Penna, 2015) en la configuración del dispositivo AEHT, entendida como paradigma de diversidad de “diferencia no distribuida o no localizada” y no desde la centralidad del discurso heteronormativo del sistema sexo-género que reproduce su naturalización esencialista y las formas de pensamiento generizadas de forma binaria que sustenta la violencia homofóbica y transfóbica. Buscamos: (1) dejar de concebir la heterosexualidad como una concepción neutra y esperada; (2) trabajar en pro de una multiplicación de modelos sexo-afectivos que permitan una visibilidad de la variedad sexo-afectiva de la sociedad; (3) trabajar en la producción de narrativas alternativas que no alimenten la otredad y la exclusión generando estereotipos y prejuicios sustentados en los binarismos hombre/mujer, heterosexual/no heterosexual, adulto/infanto-juvenil; y (4) proveer de agencia y autonomía al alumnado para que forme parte activa de los ámbitos de decisión relevantes en la vida social, como es el espacio educativo.

Los denominados nuevos estudios de la infancia (James y Prout, 1997; Burman, 1998; Gaitán, 2006; Vergara *et al.*, 2015) son una propuesta plausible para cuestionar el dispositivo AEHT que orienta principalmente su acción hacia el mundo infanto-juvenil donde se produce la discriminación pero dotando de agencia a las personas adultas sin una reflexión sobre la capacidad de niños, niñas y adolescentes sobre el fenómeno.

Con ello pretendemos encaminarnos hacia una distribución no jerárquica del poder (Foucault, 2001) donde la diferencia no sea vista desde esos parámetros, adultocéntricos, centrales y públicos. No atribuir la diferencia a lo no normativo en términos de centralidad, sino una distribución de la diferencia, que lo heterosexual, que lo normativo (opción que muchos y muchas personas encarnan) sea válido desde una posición descentralizada, donde las personas que no siguen los patrones normativos queden relegadas a una posición de vulnerabilidad (Citeroni y Cervantes, 2004).

Adoptar una descentralidad del sistema sexo-género puede contribuir a avances en relación con el AEHT, flexibilizando su supuesta naturalidad y rigidez dada, tratando el AEHT (en la medida de lo posible) como una oportunidad educativa que trabaje las consecuencias de la discriminación y ponga énfasis en la diversidad y convivencia de las diferentes realidades afectiva-sexuales en los espacios educativos, teniendo en cuenta a las personas intervenidas (niños, niñas y adolescentes) que formen parte activa de la transformación social en las relaciones de poder en las que son protagonistas.

En aras de dar una mayor comprensión del dispositivo AEHT como mecanismo regulador en los contextos educativos, sería interesante abordar “el papel” de otros agentes sociales relevantes para la configuración del mismo (como puede ser el marco legal, los medios de comunicación o el activismo LGBTI, la administración pública...) y su interrelación con la comunidad educativa.

Finalmente, vemos necesario en posteriores trabajos profundizar en el análisis del dispositivo en espacios educativos intentando descubrir los efectos, discursos y prácticas singulares que responden a la emergencia del mismo, permitiendo una mayor comprensión sobre su funcionamiento, que nos encamine hacia nuevos planteamientos de intervención que desdibujen los efectos negativos del AEHT, minimicen los daños y el sufrimiento que comportan a las personas que viven la discriminación y favorezcan espacios propicios para la convivencia en la diversidad.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abadía, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(6), 29-46.
- Balasch, M., Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Biglia, B., Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1).
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-36.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Burman, E. (Ed.) (1998). *Deconstructing Feminist Psychology*. London: Sage.
- Butler, J. (1990). *Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault*. Teoría Feminista y Teoría Crítica. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Camino, M., Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *{PSOCIAL}*, 1(2), 17-32.
- Campo, A., Herazo, E., Oviedo, H. C. (2013). Sustantivos para definir homofobia. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(3), 287-294.
- Carli, S. (2002). *La memoria de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Citeroni, T., Cervantes-Carson, A. (2004). Protección, afirmación y sexualidad sin poder: un proyecto político y normativo para la construcción de los derechos sexuales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 19(3 (57)), 687-715.
- Coll-Planas, G., Missé, M. (2009). *Diagnóstico de las realidades de la población LGTB de Barcelona*. Barcelona.
- Dallorso, N. S. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. *Espiral (Guadalajara)*, 19(54), 43-74.
- De Stéfano, M., Puche, L., Pichardo, J. I. (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (82), 49-60.
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier et al., *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa, 1990.

- Duque, E., Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
- Eliécer, J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa*, (19), 79-99.
- Eribon, D. (2004). *Insult and the Making of the Gay Self*. Duke University Press.
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte rei: Revista de Filosofía*, 74, 1-8.
- Foundation Rights Agency. (2016). *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people* (en línea). <http://fra.europa.eu/en/publication/2016/professional-views-lgbt-equality>, acceso el 15 de noviembre de 2017.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). *La Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Fuss, D. (2001). Theorizing Hetero- and Homosexuality. En S. Seidman, J. C. Alexander (Coords.), *The New Social Theory Reader: Contemporary Debates* (pp. 347-352) Londres: Routledge.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 29-42.
- Gandarias, I., Pujol, J. (2013). De las Otras al No(s)otras: encuentros, tensiones y retos en el tejido de articulaciones entre colectivos de mujeres migradas y feministas locales en el País Vasco. *Encrucijadas - Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5(0), 77-91.
- García, N., Montenegro, M. (2014). Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athena Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 63-88.
- Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGTB*. Madrid: FELGTB.
- Garrido, R., Morales, Z. (2014). Una aproximación a la Homofobia desde la Psicología. *Propuestas de Intervención. Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(1), 90-115.
- Generelo, J., Pichardo, J. I. (Coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Generelo, J., Pichardo, J. I., Galofré, G. (Coord.) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial, 2008.
- Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB.
- Gould, D. B. (2009). *Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight against AIDS*. University of Chicago Press.
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Hadler, M. (2012). The influence of world societal forces on social tolerance. A time comparative study of prejudices in 32 Countries. *The Sociological Quarterly*, 53(2), 211-237.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- INJUVE (2011). *Jóvenes y Diversidad Sexual*. Madrid: INJUVE.
- James, A., Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd edition. Basingstoke: Falmer Press
- Marshall, D. (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación : Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 51-66.
- Martínez-Guzmán, A., Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125.

- Martxueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271.
- Martxueta, A., 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. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35.
- Mendía, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., Azpiazu, C. (Eds.) (2014). *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Donostia – San Sebastián: Hegoa Publicaciones.
- Merino, J. (2008). El acoso escolar - bullying. Una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS). ICEV. *Revista d'Estudis de la Violència*, (4), 3, 1-17.
- Molina, N. E. Guzmán, O., Martínez-Guzmán, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa, 17(3), 71-82.
- Observatori Conta l'Homofòbia. (2017). *Estado de la LGTBIfobia en Catalunya 2016*.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Bergen: Publicaciones del Research Centre for Health Promotion.
- Organización Naciones Unidas. (2008). *Declaración sobre orientación sexual e identidad de género de las Naciones Unidas* (en línea). <https://www.uv.mx/uge/files/2014/05/Declaracion-Sobre-Orientacion-Sexual-e-Identidad-de-Genero-de-las-Naciones-Unidas.pdf>, acceso el 28 de enero de 2018.
- Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B., Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Platero, L. Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Platero, L. (2007). ¡¡Maricón el último!! Docentes que actuamos ante el acoso escolar. *ICEV. Revista d'Estudis de la Violència*, (3), 2, 1-14.
- Platero, L. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *INFORMACIÓ PSICOLÒGICA*, 0(94), 71-83.
- Platero, L. (2010). Sobrevivir al instituto y la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, (89), 39-58.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: un meta-análisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.
- Rose, N. (1996). *Inventing Ourselves. Psychology, Power and Personhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Takács, J. (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe* (en línea). [http://www.presidencia.ccoo.es/comunes/recursos/99922/doc21162\\_Report\\_Social\\_Exclusion.pdf](http://www.presidencia.ccoo.es/comunes/recursos/99922/doc21162_Report_Social_Exclusion.pdf), acceso el 15 de noviembre de 2017.
- Traver, J. A., Sales, A., Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño* (en línea). <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>, en línea el 29 de enero de 2018.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

# Control, categories socials i interseccionalitat: repensant la pràctica de l'educació social

Cristian Carrer i Patricia Aljama

## La praxi de l'educació social com a gestió poblacional

En els darrers temps ha proliferat un debat sobre la definició i les competències de les professionals de l'educació social i de l'aplicació pràctica dels coneixements als contextos i circumstàncies on intervenen. En aquest article reflexionem sobre les pràctiques d'intervenció de les professionals de l'educació social, específicament, en el desenvolupament de projectes d'acció, perquè defineixen subjectes i corporalitats a les quals van dirigides.

És inevitable assumir que la intervenció social s'inscriu en un marc de control, on l'exercici professional té uns límits determinats per una sèrie de reglaments, protocols i guies que estableixen el que «s'ha de fer i com cal actuar». Aquesta protocol·lització fa que les professionals no disposin d'eines per donar resposta o per afrontar situacions conflictives, tenint en compte les múltiples i variades subjectivitats amb les quals intervenen diàriament (ZURITA, 2019) i que, a més, són susceptibles als fenòmens socials i

experiències personals prèvies. És a dir, centrar-nos no només en les subjectes «discriminades», «vulnerables» o «precàries», sinó eixamplar l'anàlisi cap als fenòmens socials que són, en gran part, responsables d'aquestes subjectivitats.

Diferents agents han contribuït a la problematització de fenòmens socials on proliferen discursos i pràctiques sobre diferents problemàtiques, apuntant a la constitució d'un dispositiu governamental de poder/saber.

El concepte de dispositiu fa referència a un espai topològic d'elements múltiples interrelacionats entre ells que guien el comportament humà cap al que és esperable en un context determinat. Aquest necessita un conjunt de sabers i procediments que descriuen, expliquen i legitimen una manera de funcionar (i no una altra), articulant una multiplicitat de relacions que conformen pràctiques biopolítiques (FOUCAULT, 2007), és a dir, de gestió de subjectivitats que possibiliten l'exercici de pràctiques socials amb la finalitat d'administrar comportaments i que

■ **Cristian Carrer**, doctorand en el Programa Persona i Societat en el Món Contemporani del Departament de Psicologia Social en la línia d'investigació de Poder, Subjectivitat i Gènere. Coordinador tècnic a l'Observatori contra l'Homofòbia.

■ **Patricia Aljama**, doctora en Psicologia Social per la Universitat Autònoma de Barcelona. Col·labora amb l'Observatori Contra l'Homofòbia.

**Les pràctiques de gestió de subjectivitats possibiliten l'exercici de pràctiques socials amb la finalitat d'administrar comportaments i que acabem reproduint de manera quasi natural.**

acabem reproduint de manera quasi natural.

Caracteritzar les pràctiques professionals de l'educació social com un element del dispositiu ens permet pensar en les accions de prevenció i gestió dels comportaments discriminatoris com a estratègia de poder, reflexionar sobre el tipus i forma de coneixement que es produeix, emfatitzar els processos de normalització i regulació de comportaments i mostrar el caràcter ambivalent del mateix dispositiu. No obstant això, l'abordatge de la pràctica professional des d'una perspectiva governamental ens ajuda a recuperar una anàlisi positiva del poder, complementària a les habituals comprensions en termes de resistència, posant èmfasi en la capacitat innovadora i transformadora en un sentit crític i polític de les intervencions socials.

L'article té com a objectiu generar un pensament crític sobre l'ús de les categories identitàries, els seus límits, les seves interseccions i les implicacions socials i educatives que poden tenir tant per la població atesa com per les professionals de l'educació social. Per a la reflexió utilitzarem a mode d'exemple

el fenomen social de l'assetjament escolar per motius d'orientació sexual, identitat i/o expressió de gènere

(en endavant, *assetjament escolar per OSIEG*).

**El dispositiu com a reproductor de categories identitàries**

La societat utilitza categories diàriament per classificar la població en diferents grups i/o col·lectius. El debat d'activistes amb orientacions i identitats no normatives, i que s'ha traslladat a alguns espais acadèmics sobre la pertinença de l'ús de categories identitàries, propicia un espai de reflexió sobre els possibles efectes de poder que es desprenen de les accions educatives i les intervencions socials per gestionar certs col·lectius.

Sota la lògica del dispositiu, els i les educadores socials intervenen sobre persones que, per accedir a un determinat programa o projecte, han de complir certs requisits. Aquests es defineixen sota determinades categories, sovint dicotòmiques, que acaben produint subjectivitat, afectant la identificació personal. Això és degut al fet que la identitat és



**Es tracta de gestionar subjectivitats segons lògiques identitàries que donen sentit a la categorització de col·lectius que cal protegir o sobre els quals cal intervenir.**

producte d'una acció social mitjançant la qual ens anomenen, defineixen i categoritzen d'una manera

situant-nos com a pertanyents o no a un determinat col·lectiu. Es tracta de gestionar subjectivitats segons lògiques identitàries que donen sentit a la categorització de col·lectius que cal protegir o sobre els quals cal intervenir, perquè les seves vides puguin ser dignes i mereixedores de ser viscudes.

L'ús de categories socials centrades en la identitat pot generar efectes d'essencialització. És a dir, defineixen persones o col·lectius, seguint una lògica 1) immutable i perdurable en el temps i en els diferents contextos d'intervenció; 2) homogeneïtzadora de trets i característiques, i 3) normalitzadora, ja que regula les corporalitats, identitats i pràctiques dels subjectes d'intervenció produïts. A més, la construcció identitària dibuixa uns límits que produeixen mecanismes d'exclusió, per rebutjar aquelles experiències que no poden ser lligades sota les lents de la categoria social, cosa que vulnera el dret de gaudir d'una ciutadania plena en relació amb la resta d'experiències (GANDARIAS ET AL., 2019).

Les professionals de l'educació social no escapen a la lògica de la categorització identitària, de ma-

nera que en els seus grups de treball trobarem subjectivitats marcades per diverses característiques que poden donar lloc a situacions de vulnerabilitat. Per exemple, en l'assetjament escolar per OSIEG, podem apreciar que la gestió està relacionada amb la diversitat afectiva sexual i de gènere, articulada sota l'acrònim LGTBI, que dibuixa uns subjectes que cal atendre/protegir davant d'una societat heteropatriarcal que els situa com a víctimes potencials de rebre discriminació.

Els centres educatius de Catalunya tenen a disposició el *Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront de l'assetjament escolar a persones LGTBI* elaborat per la Generalitat de Catalunya l'any 2017. El títol del protocol estableix que el subjecte d'intervenció (el que necessita atenció/protecció) ha d'identificar-se sota l'acrònim LGTBI, excloent d'aquesta atenció persones que no s'hi identifiquen, ja sigui perquè no hi encaixen o bé perquè no són pensades per la definició categorial, i situacions que poden ser desiguals o resultar

discriminatòries, com, per exemple, un noi amb una expressió de gènere efeminada que s'identifica com a heterosexual.

Tant la pràctica educativa com la intervenció social es troben sota el control del dispositiu governamental, que, mitjançant la categorització i la idoneïtat de certes subjectivitats, estableix qui pertany o no a cert col·lectiu i, per tant, a qui s'inclou o no en un programa o projecte educatiu, o qui està subjecte a l'aplicació de determinats protocols. L'etiquetatge categorial defineix la persona, s'identifiqui o no amb la categoria i/o amb la resta de persones adscrites a la categoria, perquè acostumen a ser conceptes rígids, dicotòmics, estàndard. A més, situa la persona en una posició de vulnerabilitat i/o necessitat social que l'allunya d'aquelles persones amb qui no comparteix l'etiqueta, fet que produeix un distanciament entre els que se situen dins i fora de la norma social.

La reïficació de categories hermètiques lligades a sistemes binaris i dicotòmics d'un ordre social dominant crea un nosaltres vers uns altres, on l'atenció/protecció només està focalitzada en aquestes alteritats que, casualment, solen ser les subjectivitats marcades pel discurs suposadament progressista de la diversitat i que impedeixen agrupar esforços per intervenir en els siste-

mes socials que subordinen determinades diferències. Per tant, tot i que la categoria pot ser una tècnica de visibilització, també és una tècnica subjecta a un poder de control social.

### **Interseccionalitat com a eina analítica i d'intervenció**

Les lògiques identitàries permeten implantar mesures per intervenir en processos de subalternització i donar visibilitat a col·lectius que han reclamat mesures d'implementació centrades en l'atenció/protecció. D'aquesta manera, les lògiques identitàries han estat molt útils per a certs moviments socials, com els feminismes o el moviment LGTBI, per aconseguir importants reivindicacions, ja que contribueixen a establir un sentiment de pertinença i enarborar uns objectius comuns.

No obstant això, aquesta lògica té els seus límits, cosa que produeix tensions per donar compte de la gran variabilitat interna que hi pot haver en aquestes categories identitàries i el risc de caure en un reduccionisme, que pot resultar contraproduent a l'hora d'intervenir en diferents problemàtiques socials en les quals operen les professionals de l'educació social.

La perspectiva interseccional ha guanyat presència en diferents àmbits institu-

**La interseccionalitat  
assumeix que les  
categories socials  
estructuren la societat  
i són clau perquè  
l'acció política i educativa  
doni accés a la igualtat.**

cionals i socials. El concepte, desenvolupat per Kimberlé Crenshaw (1989)

en l'àmbit del dret per denunciar la indefensió de les dones negres discriminades laboralment, ajuda a entendre com la construcció de lleis antidiscriminatòries produeix una delimitació categorial exclouent, ja que tracta les discriminacions per separat, sense tenir en compte que la persona pot ser discriminada per la posició específica que ocupa en diversos eixos de diferenciació social com el gènere i la raça.

La interseccionalitat assumeix que les categories socials estructuren la societat i són clau perquè l'acció política i educativa doni accés a la igualtat, l'equitat i altres formes de justícia social. Tanmateix, considera que les categories poden esdevenir eixos d'opressió, ja que aquestes no són neutrals sinó que es construeixen socialment a partir de la seva interrelació. A més, marquen les nostres identitats, esdevenen rellevants en determinats contextos i situacions, i produeixen sistemes de diferenciació social.

Els processos de diferenciació i/o asimetria solen marcar aquelles subjectivitats que escapen de les normes dominants i hegemòniques, establertes a través de

pràctiques institucionals, socials, culturals i econòmiques. D'aques-

ta manera, certes característiques són posades en el lloc de la diferència de forma sistemàtica, i configuren processos d'inclusió/exclusió. La interseccionalitat aposta perquè un tret identitari característic i/o marca d'opressió no sigui un atribut fix i estable, sinó un conjunt de disposicions materials i semiòtiques que es poden «activar» depenent dels contextos socials.

El protocol anteriorment mencionat no caracteritza interseccionalment les persones que pateixen la discriminació; per tant, la intervenció pot produir una homogeneïtzació categorial que incideixi en una intervenció identitària que no tingui en compte les possibles diferències convergents (per exemple, una noia trans gitana).

Les diferències es construeixen a través d'interaccions diàries, influïdes per dinàmiques socials, que es produeixen en un determinat context. Per tant, per abordar les especificitats de les categories que estructuren la subjectivitat és necessari mostrar com es configuren les diferències; és a dir, analitzar la configuració semioticomaterial i com els tipus de fenòmens que poden relacionar-se amb la situació

**El perill de les  
perspectives o conceptes  
«de moda» és que  
poden caure en un  
buidatge de contingut  
o en usos de forma  
acrítica.**

no són ontològicament diferents, sinó que suposen formes d'assemblatge i articulació en la distribució de privilegis i exclusions (GANDARIAS ET AL., 2019).

En el cas de la noia trans gitana en situació d'assetjament, la perspectiva interseccional reflexiona per descentralitzar aquesta anàlisi identitària i analitzar els mecanismes de subalternització que estarien operant. És a dir, observar les maneres com l'heteropatriarcat, el racisme, el sexisme i l'LGTBI-fòbia (entre altres) reproduïen imaginariis al voltant de la seva subjectivitat que poden acabar justificant la pràctica discriminatòria de l'assetjament per part de qui l'exerceix. En el context de la intervenció, és important que obrim la mirada i tinguem un coneixement proper de la persona per tal d'establir prioritats i aplicar diverses estratègies per treballar la diversitat com la creació de grups heterogenis quant a formació, vivències, cultura, procedència, etc., i fomentant el treball per projectes, de caràcter comunitari i que avança progressivament.

Imagineu que volem realitzar un taller per abordar l'LGTBI-fòbia en el grup classe de la noia trans gitana. Per a una intervenció interseccional, s'hauria de conèixer el

context de l'escola i les característiques de l'alumnat, i veure quins eixos

estan manifestant-se a l'aula, facilitant un espai per tractar la diversitat afectiva sexual i de gènere, i que, de ben segur, en aquestes narratives afloraran altres eixos de desigualtat que caldrà tractar. Aquesta tasca ha de ser continuada, invertint recursos materials, econòmics i humans que permetin el seguiment de les situacions que es van duent a terme en els espais d'intervenció.

### **Interrogant els límits de la interseccionalitat**

Tot i el valor analític que pot tenir la perspectiva interseccional per intervenir en les problemàtiques socials i en les desigualtats, s'ha de prestar atenció a les lectures i possibles aplicacions que se'n fan. El perill de les perspectives o conceptes «de moda» és que poden caure en un buidatge de contingut o en usos de forma acrítica. A continuació, mencionem tres dificultats conceptuals que reproduïen efectes que la mateixa interseccionalitat intenta evitar en la seva projecció pràctica.

La primera dificultat és reproduir l'homogeneïtzació de la diversitat d'ex-

periències. Mentre s'exerceix una crítica a l'homogeneïtzació i essencialització de les lògiques identitàries, es corre el risc de fer el mateix de nou, però aquesta vegada amb subcategories que sorgeixen de l'encreuament de diferents eixos d'opressió, com, per exemple, prendre per igual les experiències de totes les gitanes o de totes les lesbianes i no veure'n l'heterogeneïtat.

Una altra dificultat és tractar les característiques socials que ens defineixen com una suma d'opressions, tot assumint que les urgències dels projectes educatius i/o intervencions socials han de ser dirigides a aquelles persones que tenen unes característiques diferencials que les defineixen (suposadament) com a «subjectes més vulnerables». Per exemple, hi haurà una lectura de més vulnerabilitat d'una dona gitana trans que pateix assetjament per OSIEG a l'escola que d'altres experiències subjectives. El risc de fixar-nos en la suma de diferències individuals és que aquestes siguin captades pel projecte del multiculturalisme neoliberal. Aquest esgrimeix la inclusió de la diversitat sexual (LGTBI), ètnica, entre altres, a través de la propagació de la idea que la inclusió de la diversitat sexual i ètnica en projectes educatius o d'intervenció social o, fins i tot, en les polítiques públiques genera *ipso facto* processos de-

mocratitzadors i interseccionals. Tanmateix, posa en el centre la responsabilitat dels individus en l'(auto)regulació dels seus comportaments com a objectiu principal. Si seguim amb l'exemple esgrimit en l'article, la responsabilitat d'una situació d'assetjament escolar per OSIEG recau principalment en la persona que exerceix la pràctica discriminatòria (no és inclusiva amb la diversitat sexual i/o ètnica), deixant al marge tot el sistema estructural que envolta la pràctica social.

Per acabar, la dificultat pràctica de l'aplicació de la interseccionalitat pot quedar en una exposició d'intencions que no superen la mera descripció de la realitat dels contextos que suposadament es volen transformar, sent poca i/o inexistent la seva aplicació en el terreny de la pràctica professional.

### **De les categories a les pràctiques: la praxi de l'educació social com a generadora de subjectivitat**

Fer una lectura de les pràctiques professionals de l'educació social a través del dispositiu permet pensar en la manera en què es materialitzen les pràctiques que s'exerceixen, en la seva construcció en relació amb coneixements, institucions, reglaments, protocols

**Les pràctiques  
professionals de  
l'educació social formen  
part d'un dispositiu  
que es converteix en  
un mitjà productor  
de coneixement i  
un generador de  
subjectivitat.**

i normatives que cal aplicar i que determinen les condicions de la realitat social; i, a la fi, la praxi professional en els dife-

rents camps on intervé. Les pràctiques professionals de l'educació social formen part d'un dispositiu que es converteix en un mitjà productor de coneixement i un generador de subjectivitat.

Realitzar una lectura interseccional de determinades violències transcendeix la dimensió interpersonal i els espais on es duen a terme les intervencions, ja que estan sostingudes per patrons històrics de discriminació i exclusió en les quals es troben certs col·lectius, com les persones amb sexualitats dissidents. Tanmateix, aquests espais també esdevenen oportunitats per a un canvi transformador.

Imaginem la següent situació: la noia trans gitana que hem esmentat anteriorment i que està sent assetjada per part d'uns companys de classe. Reflexionar sobre el caràcter del dispositiu i fer una lectura interseccional hauria de permetre accions en la intervenció social amb diverses conseqüències: (1) agència, tenint en compte les narratives i trajectòries vitals prèvies i

els coneixements de les persones i col·lectius; (2) participació, col·lectivització dels processos d'intervenció i (3) inci-

dència en els mecanismes que reproduïxen les diferències i, per tant, en les asimetries. A la pràctica significaria validar els coneixements de l'experiència de la noia trans gitana, i superar una anàlisi i intervenció en la dimensió interpersonal (per exemple, entre persones agressores i persones agredides), interrogant-se per les estructures de poder que fixen la legitimitat de pràctiques discriminatòries com en aquest cas pot ser el sexisme, el racisme, l'LGTBI-fòbia o el classisme.

La intervenció no ha de focalitzar-se únicament en la protecció/atenció de la noia trans gitana, sinó, per exemple, a establir un espai d'expressió sobre les vivències en relació amb la sexualitat del grup classe i veure les diferències depenent de la posició encarnada des de la qual parlen.

Passar de les categories a les pràctiques comporta comprendre i explicar els fenòmens en els quals intervé la praxi de l'educació social, des de la complexitat que determina les seves configuracions, en esce-

**Les professionals han de repensar els models normatius, incorporar nous sabers, mantenir un esperit crític i facilitar espais per compartir i dialogar sobre les nostres experiències entorn de la subjectivitat.**

naris on les identitats marcades com a «diferents» estan en permanent construcció dinàmica dins de diferents entramats de dominis de poder. Pensant en la metàfora d'artesanía (ROY, 2020), passar de les categories a les pràctiques significa teixir una troca amb les respostes al perquè de les discriminacions, no centrant-nos solament en les subjectivitats basades en característiques personals (de caràcter identitari), sinó en els fenòmens socials que marquen els nostres cossos, experiències, emocions i, òbviament, identitats. És aquí on l'aplicació d'una mirada interseccional ens pot ajudar a plantejar nous reptes en la praxi educativa i d'intervenció social que s'esdevinguin en un acte d'artesanía continua, adaptant-nos a les situacions particulars, en el cas per cas, defugint (en certa manera), de fórmules preestablertes i homogènies, sense oblidar els contextos socials on estem inserides.

Les professionals han de repensar els models normatius, incorporar nous sabers, mantenir un esperit crític i facilitar espais per compartir i dialogar sobre les nostres experiències entorn de la subjectivitat, on totes

puguin sentir-se reconegudes i interpel·lades, i on es puguin generar vincles de confiança i de coneixement de l'altre, amb l'ob-

jectiu de pal·liar les ferides socials. Com hem assenyalat al principi de l'article, l'agència ens permet intervenir, formar part del dispositiu biopolític, encaminant-nos cap a una posició pedagògica transformadora dels contextos rígids i travessats per les normes imposades. D'aquesta manera, si abordem els fenòmens socials que s'esdevenen en les praxis de l'educació social, incorporant una mirada crítica a la intervenció social i/o pràctica educativa, podem assolir un horitzó en el qual continuar pensant i recreant. 

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics*. Chicago: University of Chicago Legal, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- GANDARIAS, Itziar; MONTENEGRO, Marisela; PUJOL, Joan. «Interseccionalidad, identidad y articulación: hacia una política de la agregación», *Feminismo/s*. Núm. 33, 2019.
- ROY, Senén. «La incomoditat en educació», [en línia]. *Social.cat*, 2020. [Consulta: setembre de 2021].
- ZURITA, Úrsula. «Violencia escolar en México por identidades y sexualidades no normativas: una mirada desde la interseccionalidad». [en línia]. *Acta Sociológica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. [Consulta: setembre de 2021].

## CITA ARTICLE

CARRER, Cristian; ALJAMA, Patricia. “Control, categories socials i interseccionalitat: repensant la pràctica de l’educació social”. *Quaderns d’Educació Social*. Col·legi d’Educadores i Educadors Socials de Catalunya. Núm. 23 (desembre 2021), p. 72-81.

## RESUM

Les professionals de l’educació social intervenen amb subjectes que s’identifiquen amb diverses categories socials que s’entrecreuen i que poden esdevenir opressores. Aquest article reflexiona al voltant de la pràctica professional com a element d’un dispositiu governamental que incideix sobre els processos de subjectivació.

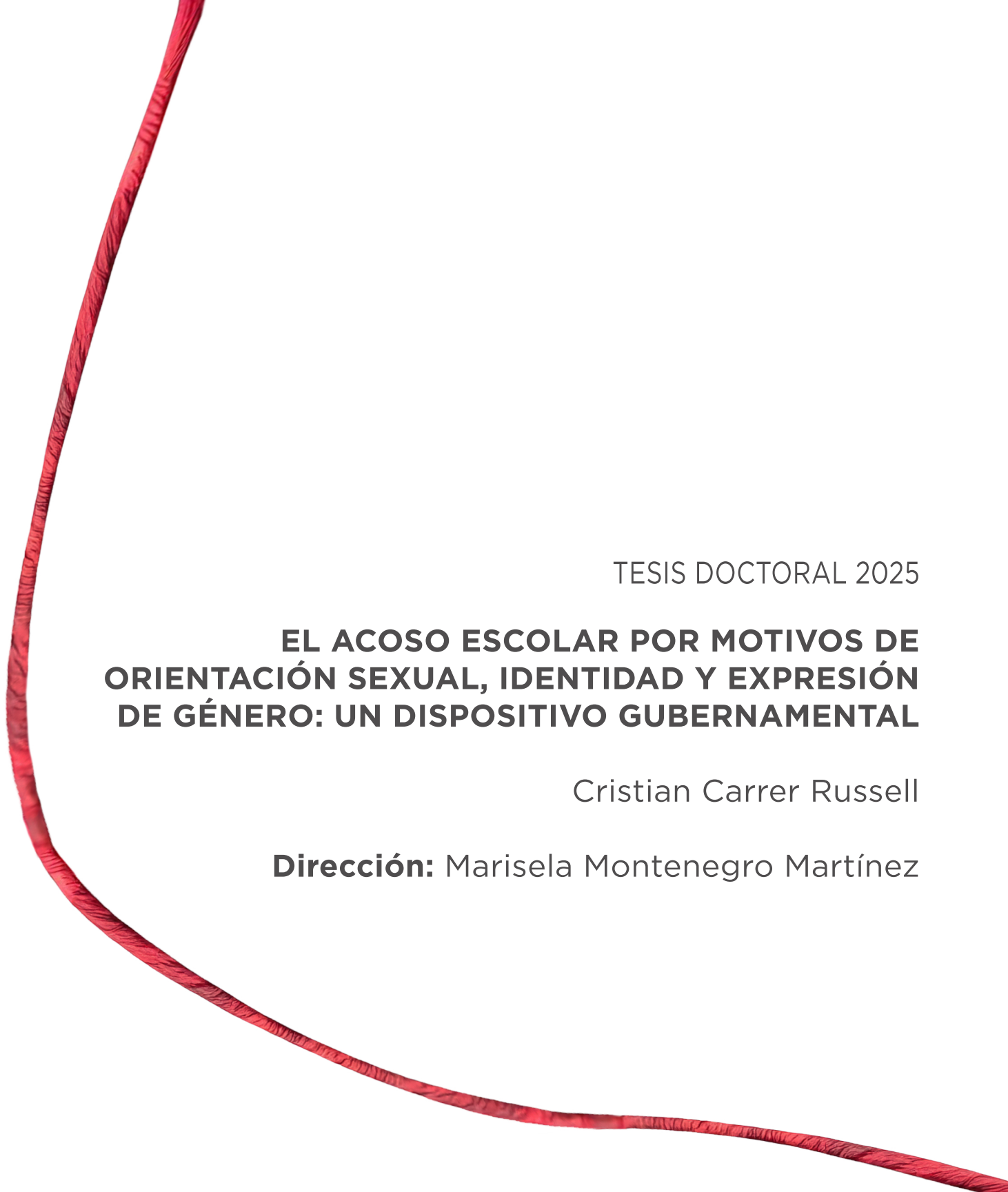
**Paraules clau:** dispositiu governamental, educació social, interseccionalitat

## ABSTRACT

Professionals of social education intervene with subjects in different social categories that are mixed and can become oppressive. This article reflects about the professional social practice as a governmental device that influences the processes of subjectivation.

**Keywords:** governmental device, social education, intersectionality





TESIS DOCTORAL 2025

**EL ACOSO ESCOLAR POR MOTIVOS DE  
ORIENTACIÓN SEXUAL, IDENTIDAD Y EXPRESIÓN  
DE GÉNERO: UN DISPOSITIVO GUBERNAMENTAL**

Cristian Carrer Russell

**Dirección:** Marisela Montenegro Martínez