

Sobrevivir al Instituto y a la Facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas

Los chicos y chicas jóvenes reciben de la escuela mucho más que una educación en contenidos: se forman en los valores dominantes de nuestra sociedad. A través de las relaciones que se establecen en los centros educativos, se interiorizan las normas de género y la sexualidad al tiempo que muchas otras de clase social, etnia o discapacidad, por citar algunos ejemplos. Pronto aprendemos que la ruptura de los roles de género y de los patrones dominantes se castiga con mecanismos como la injuria, la exclusión social, y en ocasiones, con agresiones. Ser señalado como “mariquita”, “marimacho”, o “travelo” conlleva un estigmatización que acarrea consecuencias tremendas. En este artículo abordaré cómo la homofobia y el heterosexismo están insertos en la construcción misma de la violencia escolar que conocemos como acoso escolar entre iguales o *bullying*. Además intentaré mostrar que ésta violencia tiene un impacto no sólo sobre las minorías sexuales sino sobre el conjunto del alumnado. Me detendré también en las vivencias de las chicas jóvenes señaladas por su masculinidad o sexualidad no normativa, mostrando sus discursos sobre el cuerpo, la identidad, sus estrategias para sobrevivir y reconocerse, y los referentes y modelos que encuentran en la escuela.

Palabras clave: Acoso escolar, *bullying* homofóbico, jóvenes LGTB, masculinidad femenina.

Introducción

El pasado 16 de Marzo de 2010 nos sorprendía positivamente la noticia de un juez de Sabadell, dictando una orden de alejamiento a unos jóvenes declarados culpables de una falta de vejación con las agravantes de abuso de superioridad y actuación con móvil homófobo (1). Es la primera vez en la que un problema como el acoso a un menor por homofobia se sirve de una acción legal con medidas como el alejamiento, una medida frecuente en casos de violencia de género o machista. Tras cuatro vistas fallidas, el juez estaba actuando sobre unos hechos que se remontan a 2004, cuando un joven tuvo que abandonar su ciudad ante la imposibilidad de eludir el acoso que estaba viviendo. Ahora, seis años más tarde, puede regresar a su ciudad con el reconocimiento público de haber vivido una situación injusta.

(1) Barral, Beatriz (2010). “Primera orden de alejamiento en nuestro país por homofobia”, *Cadena Ser*, 16-03-2010. Accesible en: http://www.cadenaser.com/espana/articulo/primer-orden-alejamiento-pais-homofobia/csrsrpor/20100316csrsrnac_3/Tes

Ésta sentencia, junto con otro caso similar, como fue el reciente juicio a cuatro chicas por acoso a una compañera, tal y como reflejaba la prensa el 21 de Enero de 2010 (2), son hechos que evidencian la progresiva conciencia que estamos tomando a la hora de reconocer la severidad de estos actos, así como la necesaria intervención no sólo de los centros escolares sino de todo el marco jurídico institucional. Sin embargo, lo que no es tan frecuente es el reconocimiento de que la homofobia sea el elemento central de estas agresiones. En este segundo caso al que me refiero, se juzgan unos hechos que se remontan a 2007, cuando en el “IES Vallés de Sabadell” (3) una estudiante de entonces 13 años recibió todo tipo de insultos y vejaciones. Esta joven sufrió quemaduras de cigarrillo, amenazas con navajas, fue obligada a comer tierra, etc. Aunque la fiscalía sí constató que se trataba de una falta de “injurias y vejaciones injustas” de las que imputó a las cuatro acusadas, no contempló la homofobia como agravante. Parecería que la homofobia fuera difícil de probar o se tuvieran resistencias a reconocer que es el motor y herramienta de la discriminación.

Estas dos recientes noticias de prensa con las que elijo comenzar este artículo evidencian que el acoso escolar, y en concreto el acoso escolar por homofobia, constituyen problemas que están recibiendo una atención creciente por parte de los medios de comunicación, y cada vez más, por parte de la comunidad educativa y la justicia. Esta atención a menudo se centra en los elementos más morbosos de cada caso, reproduciendo el sensacionalismo ya conocido con el que se trata la violencia en general y que distrae de las causas y elementos específicos de este tipo de violencia. De hecho, podríamos preguntarnos si estamos ante un nuevo fenómeno, como si la sexualidad minoritaria y su visibilidad en los centros escolares así lo fueran, o ante una nueva etiqueta de un problema ya tradicional ligado a los *matones* de los centros escolares. El argumento que desarrollo en este texto trata de evidenciar que la creciente alarma social delimita un problema ya conocido ante el cual estamos tomando cierta conciencia. Abordaré cómo la homofobia y el heterosexismo están insertos en la construcción misma de la violencia escolar que conocemos como “acoso escolar entre iguales” o “*bullying* homofóbico”. Y que ésta violencia tiene un impacto no sólo sobre las minorías sexuales sino sobre el conjunto del alumnado. Finalmente y gracias a una investigación apoyada en un grupo de discusión a jóvenes LGTB y 15 entrevistas a chicas masculinas podré detenerme además en las vivencias de chicas jóvenes señaladas por su masculinidad o sexualidad no normativa, mostrando sus discursos alrededor del cuerpo, la identidad, sus estrategias para sobrevivir y reconocerse, y los referentes y modelos que encuentran en la escuela.

(2)

Baquero, Antonio (2010). “Juicio a 4 escolares por acoso homófobo a una compañera en Sabadell. Un juzgado de Barcelona celebra el primer proceso en España por este tipo de ‘bullying’”, *El Periódico*, 21 Enero de 2009.

(3)

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 gays y lesbianas han convocado una manifestación el viernes en Sabadell”, *La Vanguardia*, 23 Abril, 2008. Accesible en: <http://www.lavanguardia.es/1v24h/20080423/53457464527.htmlpautas>

Educación en valores: “En el pasillo de mi instituto me llaman maricón”.

Los chicos y chicas jóvenes reciben de la escuela mucho más que una educación en contenidos: se forman en los valores dominantes de nuestra sociedad. A través de las relaciones que se establecen en los centros educativos se interiorizan las normas de género y sexualidad, al tiempo que muchas otras sobre la clase social, la etnia, la discapacidad, etc. Pronto aprendemos que la ruptura de los roles de género y los patrones dominantes se castiga con mecanismos como la injuria, la exclusión social, y en ocasiones, con agresiones. Los términos como “mariquita”, “marimacho”, o “travelo” son demasiado frecuentes en cualquier centro escolar y cuando recaen sobre una chica o un chico demuestran un proceso de estigmatización y etiquetamiento de efectos terribles.

Cuando utilizo el término “acoso escolar homofóbico” o “*bullying* homofóbico” quiero señalar justamente estas rupturas a las que acabo de hacer alusión. Son fracturas en las normas que conllevan la injuria, que a su vez sirve para el control social de todo el alumnado. Sea o no parte una minoría sexual. Si tuviera que definir acoso escolar homofóbico diría que son 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. Los agresores, o “*bullies*” (matones) cuando hablamos de los iguales, se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La persona se convierte en víctima y así puede ser descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación. Lejos de la idea común de que éste es un problema exclusivo de jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, veremos que también señala a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género más normativos, o se les asocie con otras personas LGTB. En esta situación encontramos que el entorno de iguales es consciente del acoso y permite que suceda, a espaldas de las personas adultas que desconocen, o que, a su vez, minimizan la situación tomando la decisión de ignorarla. Así se convierten en colaboradores y cómplices por omisión de actuación (Platero y Gómez, 2007: 14). Cuando es una persona adulta quien ejerce la relación de poder con un o una menor estamos ante un abuso más grave, especialmente cuando sucede en el seno de la comunidad educativa. En este texto centraré la atención en el acoso que sucede entre iguales en el seno de la comunidad educativa.

Algunos de los rasgos fundamentales del acoso escolar es que contiene un carácter intencional y causa victimización, tiene lugar en el seno de una relación desigual de poder entre las partes, y lejos de ser ocasional, se mantiene en el tiempo. La intimidación entre iguales puede ser física, verbal o relacional, y demuestra la intencionalidad del agresor o agresores. Podríamos decir que sucede sin provocación (4) previa por parte de la víctima, o bien, que el hecho mismo de ser percibida como una persona con sexualidad minoritaria o como tener una construcción no normativa del género es ya un desafío. 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 sólo 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, gays, transexuales 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.

Se podría argumentar que existen otras formas de acoso y que la sexualidad no es central en esos casos. De hecho, el *bullying* homofóbico es un tipo de violencia entre iguales que tiene algunos elementos comunes con la violencia contra las mujeres o el acoso o *mobbing* laboral: la violencia se utiliza como muestra de poder ante quien tiene pocas posibilidades de defenderse. Para algunos autores y autoras, la homofobia y la transfobia son dimensiones de la violencia de género; se trata de un debate complejo y que no está para nada cerrado ni conceptual ni políticamente. Volviendo a la centralidad de la sexualidad en las diferentes formas de acoso escolar, apelar a la sexualidad es un recurso que está presente en la mayoría de las formas de acoso escolar. Es frecuente que incluso cuando no se trata de alguien perteneciente a una minoría sexual, se produzca el mismo uso de la injuria y muy a menudo se recurre a los apelativos que señalan el exceso o falta de masculinidad, el afeminamiento, la rareza o singularidad que supone esta persona en el conjunto de la clase. De hecho, el acoso no está ligado necesariamente a una idea real de pertenencia a una minoría sexual, incluso cuando la víctima admite ser LGTB; la articulación de la discriminación está vinculada a la conformación de las normas dominantes, fundamentalmente las nor-

(4)

Quiero agradecer a Gerard Coll la conversación alrededor de la intencionalidad y la percepción de la provocación.

mas de género. Normas que a su vez son promovidas por la escuela, y en particular, por el profesorado que interviene reforzando la adscripción de las mismas, señalando a quien las rompe para mostrarles como performar mejor los roles adscritos, siempre en nombre de la institución escolar y el bien común.

Algunos datos: la punta del iceberg de la homofobia

Para entender el acoso escolar necesitamos fijarnos en los datos que tenemos y encontramos que existe investigación desde mediados de los noventa en otros países, estudios en los se afirma que más de la mitad de los padres y madres desconocen que sus hijos e hijas sufren acoso escolar, y que la mayoría se enteran por el centro escolar (Monbusho, 1994). El profesorado también afirma no conocer la incidencia de este acoso escolar (Byrne, 1994; Monbusho, 1994; Defensor del Pueblo - Unicef, 1999) y no sabe cómo afrontarlo. Frente a un alumnado que afirma que el conflicto está en el aula, y que el profesorado “no conoce su realidad”, los propios profesores creen que los problemas están localizados en espacios informales y que son conscientes de los conflictos (Defensor del Pueblo - UNICEF, 2006).

Claramente, sólo los casos más graves son detectados: el alumnado necesita saber qué comportamientos son aceptables y qué cauces son los apropiados para acabar con esta situación, ante la cual el profesorado necesita estar sensibilizado y especialmente alerta. Según el informe del Defensor del Pueblo (1999), el entorno conoce que se está produciendo el acoso escolar, y no actúa para pararlo sino que se comporta más agresivamente tras observar un acto de agresión, produciéndose un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios (Avilés, 2002). El alumnado muy pocas veces lo cuenta al profesorado; para ello eligen a las amistades o, como siguiente opción, a la familia (Defensor del Pueblo - UNICEF, 2006). Influye el miedo a convertirse en una víctima, pero también la pertenencia al grupo cuyos valores se respalda. En este sentido es importante implicar al grupo en el establecimiento de normas claras de comportamiento aceptable, de regulación de las conductas inadecuadas y en la actuación clara ante el acoso escolar.

Es notable señalar que los dos estudios recientes sobre el acoso escolar realizados en el Estado español no incluyen el acoso homofóbico (Centro de Estudios Reina Sofía, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF 2006). Sin embargo, sí tenemos algunos datos aproximados del impacto del acoso escolar, y del acoso escolar homofóbico: el informe presentado en el Parlamento Europeo en 2006, sobre exclusión social de jóvenes lesbianas, gays, bisexua-

les y transexuales mostraba datos alarmantes (Takács, 2006). En una muestra de 700 jóvenes LGTB de 37 países europeos, el 61,2% afirmaba enfrentarse a discriminación en la escuela, el 51,2% en la vida familiar y el 29,8% en sus círculos de amistades. Como veremos, estos datos se repiten y aparecen una y otra vez en los estudios realizados en el Estado Español. Del estudio “Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)” (2007) coordinado por José Ignacio Pichardo (2009) realizado sobre 4.636 cuestionarios a adolescentes, conocemos que, a pesar de la tolerancia y aceptación de la mayoría de sus entrevistados, un tercio de los jóvenes mantiene actitudes homófobas. Se analizan en este estudio el desconocimiento de las realidades de las minorías sexuales que aparecen como un tema tabú, y la ausencia de referentes positivos. En su muestra, el 16% de los jóvenes entrevistados expresa una atracción no heterosexual o no exclusivamente heterosexual. Éste es un dato relevante para empezar a atisbar una posible población diana vulnerable a este tipo concreto de acoso escolar. Otros datos importantes son los que dibujan el tamaño de la homofobia: el 30,5% de los estudiantes entrevistados afirmaba haber realizado insultos o comentarios homófobos; el 29% había tirado cosas, golpeado o aislado a alguien y el 3,2% había participado en una paliza homófoba. El 29,3% además afirmaba haber tratado con desprecio a personas homosexuales a través de burlas, imitaciones o gestos despreciativos. En cuanto a la brecha de género, aparece que las mujeres se muestran con una actitud más tolerante que los varones; mientras, el estudiante inmigrante socializado en países menos tolerantes parece que contribuye a sostener actitudes homófobas. Finalmente, los padres y madres son retratados en este estudio como bastante tolerantes, si bien prefieren abordar estas cuestiones en el seno del hogar.

En el estudio cualitativo realizado por Platero y Gómez en 2007 a jóvenes entre los 17 y los 22 años de Rivas Vaciamadrid (5), encontramos que existe una percepción de estar en un proceso de cambio en torno al tratamiento de la sexualidad en la educación secundaria. Sin embargo, el alumnado también afirma que existe una gran invisibilidad de las sexualidades no normativas, y que han recibido una precaria educación sexual centrada, fundamentalmente, en el riesgo al embarazo y las ITS. En este sentido, destacan la vivencia de la heterosexualidad obligatoria como única forma válida de comportamiento sexual. A ello se une una fuerte rigidez en torno a los roles de género. Dicen tener fuerte sentimiento de pertenecer a las “otras”, una alteridad que implica ser señalados con insultos. En cuanto a la socialización adolescente y los procesos de identificación, señalan una fuerte uniformización como elemento de pertenencia al grupo de iguales. Finalmente apuntan a la existencia de nuevas formas de violencia más

(5)

Quisiera agradecer a Silvia López su colaboración en las entrevistas a doce jóvenes realizadas en Rivas Vaciamadrid.

sutiles, junto con cierta transformación de los modelos de género que no desafían estructuralmente el sexismo y la homofobia (2007:187-205).

En el informe de la FELGT (2009) sobre los jóvenes LGTB, los datos sobre la incidencia de las agresiones homófobas es impresionante: la mitad de los 325 jóvenes LGTB entrevistados tiene una valoración negativa del entorno escolar y familiar. Casi el 60% de los jóvenes LGTB habían vivido agresiones psicológicas en espacios públicos y fueron algo menores en el ámbito escolar. Algo más de un 7% de los jóvenes habían vivido agresiones físicas en espacios públicos, y éstas eran más frecuentes en el espacio escolar. Señalan además la construcción de la masculinidad, como un dato relevante tanto para explicar la mayor tasa de agresiones recibidas, como la propensión a tener actitudes homófobas en varones (Garchitorena, 2009).

En el País Vasco y como parte de la intervención en centros escolares del programa “Hablemos de Homosexualidad” (2009), se destacaba el desconocimiento del profesorado y la alarma entre los padres y madres; las restricciones para poder desarrollar su acción en centros confesionales; la importancia de los espacios informales donde el alumnado aborda las cuestiones sobre la sexualidad y la falta de acción frente a la juventud *trans* (Brosa, 2008).

En un estudio conjunto sobre Cataluña (Arcarons et al, 2009) se indicaban como aspectos relevantes la soledad de la infancia gay y lesbiana y la impunidad del acoso que sucede en el espacio público del centro escolar. En su estudio aparece la percepción de la existencia de una asociación entre ser gay y lesbiana y la inadaptación escolar. Además muestran que no se tiene en cuenta el carácter homófobo de la agresión, y destacan la ausencia de la diversidad sexual en los programas educativos, como una cuestión incómoda en los equipos docentes, así como la importancia de la existencia de una red social fuerte como elemento de prevención, tanto en la familia y las amistades como en el profesorado.

También en el ámbito catalán, Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009) muestran cómo las agresiones en los colegios e institutos suceden especialmente en aquellos espacios en los que el alumnado están menos supervisados, como el patio o vestuario. La ruptura de los patrones de género frente a las actividades de juego o escolares son motivo de burla, discriminación y agresión, formas de acoso que aumentaban una vez ya en el instituto. En este estudio, el profesorado se muestra heterogéneo en sus actuaciones. En muchos casos, el profesorado aparece como cómplice de las agresiones, dada su inacción o falta de habilidad o voluntad para actuar. Incluso se alude a la falta de experiencia del

psicólogo del centro para saber cómo actuar, o la elección de este tipo de derivaciones frente a una posible acción educativa con el conjunto del alumnado, como si se tratara de un problema individual. Además apuntan a cómo, el profesorado LGTB tiene miedo a significarse públicamente por miedo a perder el respeto, a agresiones de sus alumnos, a la falta de apoyo de sus compañeros y a la posible oposición de madres y padres de alumnos, que podrían temer por el “contagio” de sus hijos/as.

La acción educativa sobre el acoso homofóbico, tal y como muestran estos estudios, opta frecuentemente por trasladar a la víctima, castigar a los agresores o agresoras, y mucho menos frecuentemente, intervenir sobre las familias, sobre el aula o el centro escolar (Agustín Ruíz, 2009: 73).

Todos estos datos están dibujando muchas líneas posibles tanto de investigación futura como de intervención educativa. Entre ellas estarían el cuestionamiento de cuál es la acción de los centros educativos con toda la comunidad educativa a la que representan y la falta de la coordinación entre padres, escuela y profesorado. Recordemos que en el marco de la ley de educación 2/2006 vigente se contempla entre los fines de la educación “el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”. Es decir, que a pesar de las resistencias y temores de buena parte del profesorado, y de madres y padres, no sólo la intervención sobre la educación afectivo-sexual es posible, sino además está contemplada como parte de las metas educativas establecidas. Por otra parte, habría que destacar la minimización y falta de mayor conocimiento del impacto de este tipo de violencia en el conjunto del alumnado y la soledad y sufrimiento del alumnado LGTB en particular. En este sentido, habría que apuntar, así mismo, la dificultad para entender las encrucijadas de género y sexualidad como elementos claves para la intervención social. Sin embargo, dicho todo esto, podemos anticipar casi con seguridad que hay mucho que no sabemos aún y que ahí radica mucho del interés por la acción futura. En este sentido, resultaría relevante considerar, entre otras cuestiones a qué estrategias de supervivencia recurre el alumnado, y qué formas sutiles y más evidentes adopta la reproducción de valores heterosexistas, por ejemplo.

Algunas voces sobre la LGTB-fobia desde el alumnado

Este apartado se sirve del grupo de discusión organizado con once estudiantes de educación secundaria y universitarios, de edades comprendidas entre 18 y 33 años, formado por 8 alumnas y 3 alumnos, que se declaran LGTB y uno de ellos se declaraba

heterosexual, y que tuvo lugar en diciembre de 2009. El centro del debate generó una discusión productiva sobre muchos de los elementos clave del acoso escolar homofóbico. Además reconocen los cambios que se han vivido en el Estado español, sobre todo desde la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo. De la misma manera señalan los límites de estos cambios a la hora enfrentarse tanto a la homofobia en la vida cotidiana como a la rigidez de los roles de género.

Sobre el tratamiento de la sexualidad en su educación durante el instituto y la universidad, afirman que se no se habla más allá de la “heterosexualidad constante” -usando las palabras de Elena, de 20 años-. Así, “se supone siempre que a una chica le tiene que gustar un chico”. De hecho y como ilustra Diana de 26 años: “cuando no se habla de la homosexualidad es cuando se empieza a discriminar”. Es su misma ausencia del discurso la que muestra la importancia del tema a tratar. Cuando se relega al grupo de iguales y no se aborda dentro del aula se promueve que la sexualidad no se aborde con las personas adultas ni como algo tan importante como otras cuestiones académicas.

Con respecto al efecto de la injuria, este grupo de alumnas y alumnos señalan los procesos de etiquetado y cómo esta estigmatización de apariencia inofensiva tiene un efecto muy eficaz a la hora de señalar las rupturas con los comportamientos de género más normativos. Elena afirma: “Te dicen maricón. Ya no se refieren a ti como una persona, sino que te reducen a ser una bollera”. De hecho, parte del debate sobre cómo les afectan los insultos nos ha llevado a hablar de cómo se asumen, donde Rebeca, de 21 años, decía: “Hasta que me he acostumbrado a definirme yo, pues he tenido que pelearme mil veces. Te llaman bollera y te peleas. Te llaman marimacho y te peleas. Hasta que te acostumbras, y ¿qué más da lo que digan?”. No sólo el insulto y la injuria tienen el valor de regular el comportamiento de todo el alumnado que ha de conformar unas normas claras sobre las pautas de género y sobre la sexualidad, sino que supone abordar estrategias negativas en el caso del alumnado estigmatizado como LGTB, que han de vivir un proceso personal tener que aceptar y tomar como propio el insulto, o vivir con el peso peyorativo del mismo.

Cuando se les pregunta por con qué estrategias han conseguido pasar con éxito y sin abandonar los estudios por secundaria, bachillerato y universidad muestran un conjunto diverso de opciones personales. Algunas de éstas comprenden la ocultación, la normalización, buscar a otros con quien identificarse, irse a estudiar a otra ciudad, etc. Así, fingir ser heterosexual fue definida como una estrategia muy utilizada, “decir que te gusta el nombre de chico que más suene, que sea más popular” (Mónica, 19 años); “cambiar el nombre de quien te gusta por alguien del sexo

opuesto y mantener el resto de la historia”; etc. Una estrategia que causa sufrimiento y que algunas personas resuelven esperando a que quede poco para que se termine su tiempo en el instituto para poder decirlo y mostrarse. Irse a otra ciudad y para muchos, entrar en la universidad para tener un nuevo comienzo frente a personas que “les conocen de toda la vida” aparece como oportunidades liberadoras para buena parte de las participantes en el grupo de discusión. “Para mí entrar en la universidad fue toda la una liberación. El colegio y el instituto se me quedaban pequeños, sentía que te etiquetan desde pequeña y quería conocer gente” (María, 20 años). A otras personas directamente les han pedido que oculten su sexualidad, como es el caso de Alba de 23 años que su propio novio le pidió que mantuviera en secreto su bisexualidad para no avergonzarle.

El ocultamiento también aparece en el cuerpo y como se percibe o muestra al entorno. A veces tratando de “suavizar” los ademanes masculinos en las chicas y los femeninos en los chicos, por ejemplo frente a una entrevista de trabajo (María), o frente al profesorado. Así, Alira, de 27 años afirma que se ponía un chándal del colegio, lo que tenían en común todo el alumnado y trataba de cubrirse lo más posible para que su cuerpo no fuera “un campo de batalla”, ese cuerpo que le delataba como un varón con aspecto afeminado.

Otra estrategia es buscar con quién identificarse. Encontrar a alguien que les escuche es importante en sus discursos. De manera que “lo que importante es que alguien te entienda, da igual si comparte o no tu sexualidad, que te respete” (Lucía, 21 años).

A otras personas no les quedó otra opción que normalizar la situación y tratar de decirlo. “En teoría sería mejor decirlo sin más. Es un aprendizaje para autoaceptarse. Puede que no te atrevas porque aunque te aceptes el entorno es demasiado agresivo”, afirma Paloma. De hecho, no hay otra opción para aquellas personas que son hipervisibles, como chicos con apariencia afeminada o chicas masculinas, y que de hecho viven con las consecuencias de tener que enfrentarse a la evidencia de su sexualidad no normativa o su identidad de género en conflicto. Para algunas personas supone el rechazo de sus amistades, “cuando lo dices haces una criba de tus amistades, quien vale y quien no” (Abel, 33). Ese rechazo puede provenir no sólo de los iguales, sino de los padres. De hecho, Rebeca de 22 años cuenta cómo su madre le pidió que se fuera de casa, algo que tuvo que hacer con sólo los 13 años e irse a vivir con su padre.

Para Elena, es más fácil que los padres reaccionen diciendo “es una fase que ya se te pasará”, como forma de enfrentarse a la decepción de algo que no se esperaban. Para Diana: “el rechazo tiene que ver con no mostrar una conformidad con los roles de

género”, quieren que “un chico se comporte y tenga aspecto de chico”. De hecho, afirman que “queremos simplificar la realidad para entenderla”. Y a sus ojos, los padres forman parte de ese rechazo social y simplificación de la realidad que viven cada día.

Sobre el uso de las etiquetas sobre la sexualidad, apuntan que “hay gente que está muy perdida y que no sabe lo que es”, aunque también afirman que “esa angustia (de no saber lo que eres) te la provoca la sociedad. Si no existieran las etiquetas, no existiría esa angustia. Te daría igual”, según dice Josué de 21 años. Por otra parte Elena considera que “si no tienes una etiqueta, es como si no existieras”. Y en este sentido, Diana afirma que: “No se trata tanto de no querer etiquetarte para ocultarse, sino de hacer una lucha cotidiana por normalizar y si te dicen de quedar después de las clases, responder simplemente que has quedado con tu novia”.

En relación con el profesorado y el papel que juegan con respecto a la sexualidad, Mónica afirmaba que “Los profes son mayores y tienen una mentalidad diferente. Más que ayudar, que ojalá lo hicieran, por lo menos que respeten”. Otra de las participantes dice que en el aula la ausencia de la sexualidad no normativa es una constante, mientras que se refuerza reiteradamente la heterosexualidad: “los cuentos que nos cuentan desde pequeñas, que nos cuentan nuestros padres y hermanos, los juguetes, en todos las princesas se casan con el príncipe, siempre en una historia heterosexual” (Alba, 21 años). Además, “parece que el papel de los *profes* fuera el de evitar que se sepa, que te conviertas en *algo así*, te tienen que meter miedo. Así están por encima de ti” (Lucía). Se genera una distancia tal con el profesorado que no se les ve como alguien cercano a quien acudir en caso de tener dudas o problemas. Varias de las personas entrevistadas señalaban que: “los *profes* no están preparados, no saben cómo resolver estas situaciones (Mónica y Josué). Tampoco están preparados si eres un *hetero* y tienes prácticas minoritarias (Josué)”. Contaban además que “los profes se enfrentan al dilema de tener que contarle a los padres que su hijo es gay”, sin respetar el proceso de cada persona a la hora de contar “su secreto” a sus padres y traicionando así la confianza y confidencialidad (Elena).

Mónica afirmaba que “si hay un *profe* que *entienda* se enfrenta además a la burla, el cotilleo y machaque. De hecho pierde autoridad y los alumnos se pasan mucho, ridiculizándoles. Dicen cosas que no se atreverían a decir a otros profesores”. Así se enfrentan al acoso escolar de los propios estudiantes. Por otra parte hay alumnos que no quieren mostrar públicamente su apoyo a estos profesores por temor al contagio del estigma y ser tildados ellos mismos de gays o lesbianas (Javi, 25 años). Sin embargo, Josué y Rebeca destacan la importancia de tener profesorado abierta-

mente LGTB, que muestran cotidianamente la aceptación de la sexualidad no normativa y se convierten en modelos para toda la clase.

Al considerar los estereotipos sobre las personas LGTB y qué argumentos articulan los y las jóvenes en la escuela, la deseabilidad social se pone en marcha cuando se dice frente a las personas adultas lo que se cree que se espera oír, mientras que cuando se está en el grupo de iguales se reproduce una postura de rechazo (Gómez y Sánchez, 2007). Este es el caso que relata Elena: “Una vez fueron los de COGAM al instituto a dar una charla y salió el tema trans. La gente se calló y cuando salimos de clase, los chicos decían ‘pero si los transexuales son unos bichos, unos monstruos’. Por su parte Mónica, con el consenso de buena parte del grupo, decía que tras la aprobación del matrimonio gay se ha producido un gran avance, aunque no ataca directamente el problema de la discriminación. Señalan cómo la homosexualidad causaba mofa y rechazo en el pasado, y cómo han dejado de ser consideradas enfermas, pero que persiste la invisibilidad de las lesbianas y la consideración de la bisexualidad como un vicio. Alba añadía que el peso de la discriminación sobre las personas transexuales es más cruel y terrible, al continuar siendo mayoritariamente consideradas como personas enfermas.

Marimachos en la intersección: estrategias para sobrevivir

Las chicas masculinas jóvenes en el sistema escolar se encuentran al menos en la encrucijada de desigualdades estructurales como son el género, sexo, la edad y clase social, en otras. Me servirá justamente del término de ‘interseccionalidad’ para fijarme en esta realidad (Combahee River Collective 1977; Crenshaw, 1989). Me refiero a cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas. La interseccionalidad es un enfoque teórico que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, entre otras categorías sociales, son construidas y están interrelacionadas. No se trata tanto de enumerar y listar todas las desigualdades posibles que afectan a las chicas jóvenes señaladas como masculinas por su entorno, cuanto estudiar aquéllas que son determinantes en cada contexto. Se trata de que exploremos las relaciones mutuas entre estas categorías sociales, tanto para conformar una posible forma de exclusión estructural, como para generar estrategias únicas de afrontamiento y resistencia de las chicas masculinas. Supone un paso más allá en lo que hemos llamado “doble discriminación” como si se pudieran sumar los efectos de cada forma de exclusión, para fijarnos en la “discriminación múltiple”. Escapando de una tendencia asimilacionista que reconozca cada forma de discriminación legitimada, se trata de una mirada compleja que contribuye a eviden-

ciar estrategias de poder, normas sociales naturalizadas, efectos no deseados del activismo o las políticas públicas, y de dar voz a quienes están en los márgenes (Platero, 2009). De esta manera, la realidad de las chicas masculinas nos ayuda a evidenciar las relaciones de poder naturalizadas y no discutidas insertas en las relaciones escolares, en la socialización y valores que rigen la educación.

En esta sección utilizaré tanto el mencionado grupo de discusión sobre la diversidad sexual como las 15 entrevistas realizadas entre diciembre de 2009 y marzo de 2010, a chicas entre 17 y 32 años fundamentalmente residentes en Madrid pero no exclusivamente. Llama la atención la avidez por hablar de estas vivencias de todas las entrevistadas, en las que se mezclan los mensajes: mientras algunas rechazan la masculinidad como algo negativo, otras afirman que aceptar su masculinidad les ha ofrecido una fuente de seguridad personal. En muchas de las entrevistas aparecieron historias que no se habían contado con anterioridad y que estaban cargadas de emotividad. A veces confiadas a modo de secreto y en otras ocasiones, con ganas de “su historia fuera contada y oída por otras marimachos y camioneras más pequeñas”. Llama poderosamente la atención que a pesar de la dureza de algunos hechos relatados, frecuentemente los padres y madres, profesorado u otras personas allegadas no fueron conscientes de las vivencias que relatan.

Comenzaré afirmando que los apelativos de “chicazos, marimachos, camioneras y machorras” son frecuentes para señalar tanto a las entrevistadas como a personas de su entorno, que afirman que: “es un insulto que duele, con segundas” (Lau, 23 años). También aparecen otros apodosos masculinizantes que generan una respuesta violenta y que han tenido que aprender a asumir, optando por “pasar” (Lau; Rebeca, 21, años). La masculinidad se entendería como la apropiación de los espacios, ademanes, comportamientos o formas propias de los varones. Así estas personas que son diagnosticadas como mujeres por nuestra sociedad están desafiando con su existencia, su hipervisibilidad y su deseo los fundamentos de la heteronormatividad. Muestran la combinación especialmente peligrosa al encarnar la masculinidad al mismo tiempo que manifestar deseo por las mujeres (Halberstam, 2009).

Algunas formas de masculinidad son “más sutiles y más acentuadas en la forma de ser y las actitudes” (Clara, 26); son una forma de “actitud dominante y de iniciativa” (Lau); tienen que ver con el aspecto que no encaja “con las barbies y las tías al uso” (Carmen, 18); con “no querer encajar en ningún patrón” (Ana, 19). Lo que casi todas afirman explícitamente es que se produce una asociación inmediata entre masculinidad y lesbianismo. María, de 20 años, decía: “me etiquetaron como lesbiana por mi aspecto mas-

culino antes de yo misma pudiera saberlo”. Es esta combinación la que genera alarma en el entorno familiar y escolar y que hace que puedan narrar problemas desde la misma escuela infantil, a menudo con el deseo de jugar o disfrazarse con personajes o profesiones consideradas masculinas (Lau); ser percibida como un problema en el aula (Carmen) o por el temor del “contagio” a otras alumnas (Ana).

Durante la infancia aparecen ya claramente los insultos que muestran las rupturas, pero también las posibilidades de hacerse pasar por un niño, jugar con niños y niñas. Hay cierta tolerancia hacia estas transgresiones que se entienden como pasajeras, y que, sin duda, son más toleradas durante la infancia que en la adolescencia, cuando ya se percibe como un problema (Halberstam, 2008). De hecho, la percepción equívoca sobre el aspecto y comportamiento aparece progresivamente como un problema, Clara cuenta como “cuando tenía 8 años, un día a la vuelta del cole un grupo de chicos le dijeron al pasar ¿Tú qué eres, chica o maricón?, dando por supuesto que era un chico afeminado”. La mayoría de las entrevistadas afirman que es muy frecuente que se entienda como una fase que ha de pasarse y que el rol las personas adultas es el de dirigir un proceso la feminización de su aspecto y su comportamiento, especialmente cuando se entra en la adolescencia.

En cuanto a las estrategias a las que recurren para “sobrevivir con éxito a la educación secundaria y universitaria” podemos señalar que en las entrevistas aparecen recurrentemente: aquellas asociadas a la invisibilización y el intento de “pasar desapercibida”; las vinculadas a la confrontación; convertirse en una alumna modelo; buscar espacios alternativos a la escuela y tener una vida paralela fuera del centro escolar, a menudo en redes sociales y foros en internet. De una manera dolorosa, pasar desapercibida y tratar de participar lo menos posible tanto en el aula como en la vida social, es una de las estrategias que aparece como más eficaz y recurrente. Estar en clase como si no estuvieras, no hacerte notar, pasar desapercibida, dejar de decir las cosas, son algunas de las formas de supervivencia que señalan las entrevistadas, especialmente en la educación secundaria. El paso de la educación primaria a la secundaria aparece como un momento especialmente estresante, donde aumenta la presión social para conformar las normas y donde las personas adultas, de la escuela y la familia intensifican sus demandas. El profesorado se manifiesta en este sentido como agente activo de socialización de género, con comentarios jocosos y a menudo burlescos que tienen por objeto sancionar las rupturas (“el psicólogo me llamaba Arantxa Sánchez Vicario porque llevaba una cinta en el pelo; me llamaban Manolín para reírse de mí; etc.”). Así Menchu afirma que nadie nunca hizo nada ante las agresiones que vivió, que el profesorado hacía la vista gorda. También Neus dice que optó por llorar en

casa con sus padres y sus amistades y tratar de integrarse al máximo en su grupo de amistades. El ocultamiento, además de ser una estrategia muy costosa, no es de hecho posible para todas las entrevistadas.

Otra de las estrategias elegidas es la de convertirse en una alumna modelo, de forma que su excelencia académica les librase de las críticas tanto en la familia como en la escuela. La búsqueda de una forma de aceptación en las buenas notas es frecuente en buena parte de las entrevistadas, así como una las personas transsexuales del grupo de discusión. Pero, ésta no es una opción posible para todas las entrevistadas, que provienen de diferentes clases sociales, poseen capacidades distintas y habilidades de afrontamiento diversas.

La estrategia opuesta a la ocultación es la confrontación directa, salir del armario “a voces” y hacer de la sexualidad una bandera. Esta opción también es elegida por buena parte de las entrevistadas, que afirman que ante los insultos del entorno “no les quedó otra opción” (Rebeca) y que tuvieron que “aprendieron a pasar” (Neus). Se trata, éste, de un ejercicio de hipervisibilidad que conlleva una sanción social importante y que contiene un gran esfuerzo personal. Esta estrategia es exitosa para algunas de las entrevistadas, en la medida que asumir la injuria y vaciarla de su contenido peyorativo les reportó cierta fuerza. Para otras personas fue una estrategia fallida, en la medida que las consecuencias de las sanciones del entorno sobrepasaron su capacidad de afrontarla. Rebeca cuenta cómo no sólo se metió en muchísimas peleas en las que únicamente se sancionaba su comportamiento y no así el de quien había iniciado la agresión, sino cómo con 13 años su madre le pidió que se fuera de casa. Así pues, tuvo que irse a vivir con su padre divorciado y su novia. Lau, por otro lado, cuenta como el psicólogo del colegio le pidió que dejase el centro escolar tras saber que tenía una amistad especial con una chica. Se intercambiaban notitas en clase y Lau fue acusada de perjudicar su rendimiento. A pesar de las presiones Lau se negó a abandonar el centro privado en el que estudiaba desde la infancia y sus padres nunca supieron que ella tuvo que tomar esta decisión por sí misma, ya que nunca fueron informados por el colegio.

La feminización a demanda es otra estrategia que todas conocen. Una feminización que a veces incluso pasa por no asociarse con otras chicas masculinas, o por mostrar un aspecto más “adecuado” para algunas situaciones, ya sea en la escuela, algún evento o los primeros trabajos. Mostrarse en público con alguna prenda o comportamiento que se construye como femenino, nombrar un chico popular como posible novio, de nuevo tratando de “desaparecer a través de maquillarse o ponerse un vestido, haciendo caso de quienes te piden que te arregles un poco” (María). Esta estrategia es dolorosa y además imposible para buena parte

de las entrevistadas, que preferían “mantener un bajo perfil” o autoexcluirse de situaciones sociales.

Buscar amistades con las que se comparte una vivencia sobre la sexualidad no normativa es frecuente en parte de las entrevistadas. Afirman que aliviaba la sensación de soledad y aislamiento que vivían. Mientras que algunas dicen rechazar a las chicas masculinas y otras personas gays de su entorno, la mayoría afirmaba encontrar en otras personas LGTB y en especial en otras chicas masculinas que “les han enseñado formas de mirar el mundo; mostrado que se puede sobrevivir al instituto, etc.”.

Otra de las estrategias es buscar redes de socialización paralela. Algunas las encontraron en Internet (María) o a través de amistades de otros cursos superiores (Lau), en el barrio (Carmen) o con amistades que se cambiaron de centro escolar (Ana). “Conocer a otras chicas fuera del pueblo, poder hablar con gente más mayor que no les señalara por su sexualidad, poder buscar información de otras chicas como yo” eran algunos de los motivos que les han llevado a la red. Algunas incluso afirman haber llamado a algún teléfono como el GAYINFORM, buscado información de asociaciones LGTB o elegir pasear por Chueca para poder ver a más chicas. “El chasco fue ver que iba a tener que esperar a tener 15 años más para salir con chicas como las que veía en Chueca” (Lau).

Elegir estudiar la carrera universitaria en otra ciudad fue una opción que permitió a algunas entrevistadas poder escapar del control social de sus pueblos y ciudades, donde habían crecido con la misma gente. Elegir vivir en una gran ciudad y/o poder tener un nuevo comienzo fuera del entorno de la educación secundaria aparece como una forma saludable de enfrentarse a la construcción de una identidad en tránsito. Para María, Lau y Alba, el comienzo de la universidad les permitió conocer a otras personas y “reinventarse”. Poder pasar desapercibidas en un entorno bullicioso en el que “había más personas que entendieran”, con más espacios informales que eran a la vez tanto una oportunidad para la relación, como un peligro para la reproducción de las agresiones homófobas. Esta estrategia sólo será posible para algunas de las entrevistadas, cuyos padres apoyaban este proceso, o a costa de compatibilizar sus estudios con trabajos.

Como decíamos anteriormente, los espacios informales dentro de la escuela aparecen como lugares de riesgo; muchas de las entrevistadas afirman que una estrategia de supervivencia consiste en tratar de pasar desapercibidas y usar lo mínimo espacios como los vestuarios, los servicios, el patio o la cafetería. Son espacios de conflicto, especialmente el baño y el vestuario, donde tratan de evitar la ambigüedad y no tener que confrontar lo que creen que otras personas piensan sobre ellas. Mirar a la pared y tardar lo menos posible son mensajes recurrentes.

Si nos fijamos ahora en los mecanismos de la masculinidad podemos encontrar algunos elementos clave en las entrevistas, cómo la percepción de la masculinidad encarnada en cuerpos de mujer hace que aparezcan como eternos jovencitos, como parte de una clase social determinada, o se presentan como muestra de un desajuste personal. El tener el aspecto de ser un eterno jovencito, con los pros y contras que supone, aparece recurrentemente en las entrevistas. La ambigüedad y posibilidad de ser confundida con un chico joven es algo atractivo para muchas de ellas, que juegan con el aspecto, los gestos, la ropa, la voz para poder sostener esta impostura –muchas veces con éxito-. Recuerdan cómo en la adolescencia les han confundido con chicos, y cómo esta situación equívoca les parecía divertida o transgresora. Otras, reconocen que con sus cuerpos, por su medida y posibilidades no podían sino parecer chicos jovencitos. También señalan que ser infantilizado es motivo de no ser tomado en serio, de ser siempre pueril y adolescente, y que esto era un problema a la larga. Carmen y Ana afirman que “a veces les ven como chavales de barrio”, sin entender bien cuál es la asociación entre la masculinidad y la percepción de clase social. Para otras entrevistadas, la manifestación de la masculinidad y el deseo sexual lésbico es percibido por su entorno como una manifestación de un problema sexual, de un desajuste personal que requiere vigilancia por el entorno social. Una alarma social que la escuela reconoce pronto y que activa su intervención con acciones de reajuste.

Los mensajes sobre el propio cuerpo son heterogéneos; muchas muestran el ideal de un cuerpo sin curvas, poco pecho y atlético, con rasgos andróginos. Otras reafirman la necesidad de cumplir con unos cánones de belleza que excluyen la obesidad y la masculinidad. En conjunto muestran una preocupación por la percepción de su cuerpo en el entorno, en el que se encarnan muchos de los discursos sociales sobre la pertenencia y ruptura de las normas de género.

A pesar de los problemas y dificultades que relatan, la mayoría de estas chicas afirman estar a gusto con sus amistades, haber encontrado un grupo de relación con iguales, haber superado las dificultades en la escuela encontrando a alguien que les escuche y les valore. Así, aprenden a asumirse como personas que desean a mujeres y son capaces de enfrentarse a la injuria. Muchas de las chicas entrevistadas rechazan las categorías identitarias sexuales al uso, pero al ser interpeladas sus opciones van desde el lesbianismo (su respuesta mayoritaria), a la bisexualidad y el transgénero.

Cuando se les pregunta por cuáles son los cambios necesarios para reducir la discriminación echan de menos un papel más activo del profesorado tanto a la hora de enseñar sobre la sexualidad como a la hora de intervenir. Señalan que es necesario

mostrar apoyo por el alumnado que habitualmente no habla en clase, que es diferente o que recurre a hacerse “el gracioso” para llamar la atención. Afirman que los padres, y las madres en menor medida, a menudo no conocen sus vivencias y están al margen de muchas de las decisiones que han tenido que tomar, y que desearían haber podido compartir muchos de sus problemas. Reclaman cambios sobre la vida cotidiana en los centros escolares, buscando la aceptación de quienes son señaladas por su aspecto o su sexualidad que puedan paliar su soledad y aislamiento. En este sentido, piden no tener que esperar a tener 30 años para “poder salir por Chueca” y hacer amistades y tener espacios de relación”. En suma, las encrucijadas de masculinidad y género han de entenderse necesariamente junto con las de edad, clase social, etc. La forma en la que se encarna la masculinidad femenina está ligada necesariamente a formas de percepción de la edad, de cierta competencia social y profesional, de capacidad y patología entre otros (Platero, 2009).

Algunas ideas finales

El acoso escolar por homofobia es todavía a día de hoy un problema del que sólo alcanzamos a ver algunas de sus consecuencias más extremas. Estamos aún lejos de conocer el alcance que tiene sobre el conjunto del alumnado, y cuales son las dimensiones y el impacto que tiene a la hora de controlar y articular el comportamiento de género y sexual. Lo que sí sabemos es que es un problema público que está recibiendo una atención creciente; aunque la intervención sobre la sexualidad es una cuestión que genera muchas resistencias entre la comunidad educativa, reticente a abordar una cuestión polémica.

Las entrevistas realizadas con jóvenes LGTB que analizo en este artículo muestran que la sexualidad dista de ser una cuestión privada y por tanto menor; es parte de la construcción misma de la identidad. Por otra parte, la construcción del género y los roles sociales adscritos, su rigidez y cómo reproducen relaciones de poder aparece como un elemento central y a veces ignorado del acoso escolar. De esta forma, el abordaje de la educación afectivo sexual aparece como una necesidad, no sólo porque existan situaciones de acoso escolar por homofobia, sino porque estos hechos son fruto del prejuicio y el desconocimiento del conjunto del alumnado y profesorado. De hecho, las vivencias de las chicas masculinas ponen en evidencia las normas sociales imperantes, que privilegian una percepción del alumnado como heterosexual y que impone un sistema binario de roles de género al que es casi imposible escapar. En conjunto, estos testimonios tienen el valor de denunciar la ineficacia del sistema educativo para entender sus necesidades como estudiantes y como ciudadanas de pleno derecho. Así, la mayoría han pasado por la escuela renunciando a

hablar de muchas de sus experiencias vitales, tratando de cumplir con las expectativas de las personas adultas a quienes temen defraudar, y deseando encontrar infructuosamente quienes les escuche y les apoye. Estas experiencias también nos muestran cómo son capaces de convertirse en las mejores estudiantes, o enfrentarse a las autoridades que les piden que dejen el centro o a una madre que te pide que te vayas de casa, y seguir con su vida con éxito. Son todas ellas historias cotidianas de personas jóvenes y luchadoras de las que tenemos mucho que aprender.

Referencias bibliográficas

- Agustín Ruiz, Santiago** (2009). "Diversidad sexual en las aulas Evitar el bullying o acoso homofóbico", *Cuadernos Plural 2*, Fundación Triángulo, Extremadura.
- Arcarons, A. et al** (2009). "Experiències: bullying homofòbic a catalunya", *ICEV, Revista d estudis de la violència* 8: 2.
- Avilés Martínez, José María** (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre alumnos*, STEESEILAS.
- Avilés Martínez, José María** (2002b). *La intimidación y el maltrato entre iguales en la E.S.O.*, Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid.
- Becerra, Juanjo** (2006). "El Gobierno tiene datos similares a los nuestros sobre bullying", *El Mundo*, Campus, 8 de noviembre 2006: 7.
- Brosa, José Enrike** (2008). "Resultados y experiencias del programa Hablamos 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*. Bilbao: 65-76.
- Byrne, B.** (1994). "Bullies and Victims in a School Setting with Reference in to some Dublin Schools", *Irish Journal of Psychology* 15(4): 574-586.
- Defensor del Pueblo** (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre el acoso escolar*. Madrid.
- 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.
- Díaz-Aguado, María Jesús** (2005). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*, Madrid, Comunidad de Madrid.
- Garchitorena, Marta** (2009). *Informe Jóvenes LGTB*, Madrid, FELGTB.
- Gómez Mirón, Julia y Sánchez García, Maite** (2007). *Las diferentes miradas de las y los adolescentes de puente de Vallecas sobre la homosexualidad*, Curso de Experto en Políticas Sociales de Infancia, Trabajo Inédito.

- Halberstam, Judith** (2008). *Masculinidad Femenina*. Madrid, Egales.
- Martín Seoane, G.; Pulido Valero, R.; Vera Gomez, R.** (2005). *Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid: Análisis y posibilidades de intervención*, Madrid, Premio de Psicología del Colegio Oficial de Psicólogos.
- Mombusho (Ministry of Education)** (1994). *The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education*. Tokyo, Ministry of Education.
- Olweus, D.** (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata.
- Pichardo Galán, José Ignacio** (2006). "Especificidad del Acoso Escolar por Homofobia", en Genereño Lasnasa, Jesús y Pichardo Galán, José Ignacio (Coord.) (2006), *Homofobia en el sistema educativo*, Madrid, COGAM, pp. 17-20.
- Pichardo Galán, José Ignacio et al.** (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales; Ayto. de Coslada (Madrid) y Ayto. de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria).
- Pichardo Galán, José Ignacio (ed).** (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. La homofobia en los centros educativos*, Madrid, La Catarata.
- Platero, Raquel y Gómez, Emilio** (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Madrid, Talasa.
- Platero, Raquel** (2008). "La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid", *Información psicológica*, 94: 71-83.
- Platero, Raquel** (2009). "La masculinidad de las biomujeres: marimachos, chicas, camioneras y otras disidentes", Jornadas Estatales Feministas de Granada, 6 de Diciembre de 2009. Accesible on line: http://www.feministas.org/IMG/pdf/Mesa_memoria_franquismo_-_R-platero.pdf
- Platero, Raquel** (2009). "La discriminación múltiple y la interseccionalidad", *Curso MAFOREM: Agentes de Igualdad III*, CFR0012008-274-001, Julio 2009.
- Serrano, Ángela e Iborra, Isabel** (2005). *Violencia entre Compañeros en la Escuela*, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia.
- Soriano, Sonia** (2004). "Adolescentes gays y lesbianas en el ámbito educativo: análisis de la realidad y líneas generales para una propuesta educativa", *Orientaciones*, 8.
- Takács, Judit** (2006). *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender People in Europe (LGBT)*, ILGA-Europe and IGLYO.