



# LGBT-FOBIA EN LAS AULAS 2015

¿Educamos en la Diversidad Afectivo-Sexual?

Grupo de Educación de COGAM.



INFORME COMPLETO.

# LGBT-FOBIA EN LAS AULAS 2015

¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?

Grupo de Educación de COGAM

---

**Equipo de investigación Educativa del Grupo de Educación de COGAM:**

**Coordinador-Investigador:** Eduardo Benítez Deán.

**Voluntarios/as Equipo Investigación:** Alejandro González De San Eustaquio, Álvaro Ros Penche, Andrés Urdiales Fabian, Daniel Romero López, David Clemente Delgado, Elena Yáñez Pérez, Jose A. M. Vela, Juan Manuel Carrasco Estévez, Juan Manuel Matos López, Marina Martínez Sáinz, Nicolás Marugan Zalba, Sara Guilló Sáez y Wendy Sánchez Cedres.

**Colaboradores/as:** Anna, César, Christian, Esther, Juanjo, Julia, Paloma, Patricia, Rafael.

**Agradecimientos:**

ILGA-Europe, alumnado y profesorado participante, Centros Educativos solicitantes del programa de charlas de COGAM-Educación, voluntariado de charlas de COGAM-Educación, César Barrantes, Guillermo Barón, Adrián Penalva, Jose Ignacio Pichardo, Mario Gatti & Ángel Lázaro.

Cita sugerida: COGAM, (2016a). Benítez, E. (Coord.). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM.

Subvenciona:



Edita:



Desarrollo proyecto:



Más información sobre esta investigación y recursos en: <http://cogameduca.wordpress.com>

---

**Edita:** COGAM  
C/ Puebla, 9 – 28004 Madrid  
Tel.: 91 522 45 17  
E-mail: [educacion@cogam.es](mailto:educacion@cogam.es) (admón.)  
[www.cogam.org](http://www.cogam.org)

COGAM es una asociación perteneciente a la FELGTB



**Subvenciona:** European Region of the International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA-Europe).

**Desarrolla el proyecto:** Grupo de Educación de COGAM.

**Coordinación proyecto:** Eduardo Benítez Deán. [edu.profebio@gmail.com](mailto:edu.profebio@gmail.com) (coord.)

**Técnica de investigación:** Sara Guilló Sáez. [tecnico.educacion@cogam.es](mailto:tecnico.educacion@cogam.es)

**Traducción Español-Inglés por:** César Lestón Alonso.

**Diseño de Portada e Ilustraciones:** Guillermo Barón Plana.

**Registro Propiedad Intelectual:** M-001862/2016

**Imprime:** DISYCOM.

Más información sobre esta investigación y recursos en: <http://cogameduca.wordpress.com>

## Índice

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Índice .....                                                                                                           | 4  |
| Abreviaturas .....                                                                                                     | 6  |
| Introducción .....                                                                                                     | 7  |
| Marco teórico y antecedentes. ....                                                                                     | 8  |
| Objetivos “LGBT-fobia en las aulas 2015” .....                                                                         | 11 |
| En próximas publicaciones: .....                                                                                       | 11 |
| Metodología .....                                                                                                      | 12 |
| Descripción de la muestra de alumnos/as .....                                                                          | 13 |
| Resultados y discusión .....                                                                                           | 15 |
| 1. Identidad de género y orientación afectivo-sexual del alumnado .....                                                | 15 |
| 1.1 Identidad de género .....                                                                                          | 15 |
| 1.2 Orientación afectivo-sexual del alumnado. ....                                                                     | 17 |
| 2. Los centros educativos. Un entorno hostil para la diversidad afectivo-sexual y de<br>identidades de género. ....    | 19 |
| 2.1 Percepción de un ambiente LGBT-fóbico por el alumnado. El rechazo social como<br>modo de discriminación. ....      | 19 |
| 2.2 La agresión como expresión extrema de la intolerancia LGBT-fóbica. ....                                            | 21 |
| 3. La comunidad educativa a través de los ojos del alumnado que no cumple los cánones<br>hetero- y cisnormativos ..... | 23 |
| 3.1 Víctimas de la agresión LGB-fóbica en los centros de Educación Secundaria de la CAM.<br>.....                      | 23 |
| 3.2 Percepción de la discriminación por el alumnado LGBT. ....                                                         | 28 |
| 3.3 Vulnerabilidad y sensación de desprotección. ....                                                                  | 30 |
| 3.4 Miedo, ocultación y LGBT-fobia interiorizada. ....                                                                 | 35 |
| 4. Bases individuales que sustentan la conducta LGBT-fóbica. ....                                                      | 46 |
| 4.1 Conducta individual del alumnado ante situaciones de discriminación hacia<br>compañeros/as LGBT. ....              | 46 |
| 4.2 Percepción de LGBT-fobia y comportamiento del alumnado. ....                                                       | 49 |
| 4.3 Estereotipos y prejuicios como base del comportamiento LGBT-fóbico del alumnado.<br>.....                          | 51 |
| 4.4 Diferencias de género .....                                                                                        | 68 |
| 4.5 Diversidad cultural .....                                                                                          | 74 |
| 4.6 Nivel socioeconómico .....                                                                                         | 79 |

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5. Respuesta del profesorado y del entorno familiar del alumnado ante la discriminación                           |     |
| LGBT-fóbica .....                                                                                                 | 81  |
| 5.1 Opinión del alumnado respecto de la actuación del profesorado.....                                            | 81  |
| 5.2 Capacidad de actuación de profesorado.....                                                                    | 85  |
| 5.3 Rechazo familiar a la diversidad afectivo-sexual.....                                                         | 93  |
| Reflexión final para la comunidad educativa .....                                                                 | 98  |
| Conclusiones .....                                                                                                | 100 |
| De la identidad de género y orientación afectivo-sexual del alumnado. ....                                        | 100 |
| De la percepción general de LGBT-fobia en el entorno educativo. ....                                              | 100 |
| De la vivencia de la Educación Secundaria del alumnado que no cumple los cánones heterocisnormativos. ....        | 101 |
| Del comportamiento individual de los/las alumnos/as ante situaciones de acoso LGBT-fóbico .....                   | 102 |
| De los estereotipos y prejuicios como base del comportamiento LGBT-fóbico .....                                   | 103 |
| De las diferencias de género .....                                                                                | 103 |
| De la diversidad cultural y el nivel socioeconómico .....                                                         | 104 |
| De la respuesta del profesorado y del entorno familiar del alumnado ante la discriminación .....                  | 104 |
| Propuestas de actuación .....                                                                                     | 106 |
| Glosario .....                                                                                                    | 108 |
| Referencias citadas.....                                                                                          | 111 |
| ANEXOS .....                                                                                                      | 119 |
| Anexo I. Tabla reporte delitos por homofobia Junio 2014-Junio 2015.....                                           | 119 |
| Anexo II. LGTB-fobia interiorizada por el alumnado de esta muestra. Desglose por orientación afectivo-sexual..... | 120 |
| Anexo III. Mapa ILGA de los Derechos de las personas LGBT en el mundo a 2015. ....                                | 123 |
| Anexo IV. Direcciones y contactos de interés .....                                                                | 124 |

## Abreviaturas

APA: Asociación Americana de Psicología/ Asociación Americana de Psiquiatría.

Art.: Artículo.

CAM: Comunidad Autónoma de Madrid.

COGAM: Colectivo de Gays, Lesbianas, Bisexuales y Transexuales de Madrid.

DAT: Dirección de Área Territorial.

DO: Departamento de Orientación.

FELGTB: Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales.

FRA: Agencia para los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (en inglés, Fundamental Rights Agency of the European Union)

ILGA: Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex.

LGB: Lesbianas, Gays y Bisexuales ([véase glosario](#)).

LGBT: Lesbianas Gays Bisexuales y Transexuales ([véase glosario](#)).

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

OBERAXE: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.

ODIHR: Oficina para las Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (Departamento integrado en la OSCE)

OMS: Organización Mundial de la Salud.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

OSCE: Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa.

PAT: Plan de Acción Tutorial

ROC: Reglamento Orgánico de Centros.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNGA: Asamblea General de Naciones Unidas.

## Introducción

El estudio que tiene entre sus manos es el resultado de la colaboración altruista y sin ánimo de lucro del voluntariado del [Grupo de Educación del Colectivo de Gays Lesbianas Bisexuales y Transexuales de Madrid \(COGAM\)](#). Desde el año 1997 este grupo desarrolla una intensa labor de intervención educativa a fin de prevenir, detectar y resolver posibles situaciones de acoso escolar basadas en la orientación afectivo-sexual o identidad de género del alumnado. Dicha actividad se enmarca dentro del programa [Red de Educación para el fomento de la diversidad, la igualdad de oportunidades, la paz, la convivencia en las aulas y la educación en valores](#) y se desarrolla a través de charlas-taller dirigidas tanto al alumnado de educación primaria y secundaria, como a las asociaciones de madres, padres y tutores/as de alumnos/as y a la formación de profesorado.

El profundo compromiso social que une al voluntariado del Grupo de Educación ha permitido que, tras la publicación del informe [“Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?”](#), se haya mantenido una intensiva labor de monitorización de los niveles de homofobia en las aulas de la Comunidad de Madrid. En estrecha colaboración con los centros educativos, a quienes agradecemos enormemente su compromiso con la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género, nuestros voluntarios/as han podido experimentar de primera mano la discriminación, intolerancia y odio hacia las personas lesbianas, gays, bisexuales o transexuales que, aún hoy en día, se detecta entre el alumnado. El miedo a la penalización de la diferencia, el pánico a visibilizarse como LGBT ante sus compañeros/as, docentes y/o

familiares, la soledad causada por la exclusión del grupo, el sufrimiento de agresiones físicas, verbales, amenazas, chantajes, ciberacoso y otras formas de violencia forman parte de la extensa colección de testimonios que el voluntariado de Educación acumula en su experiencia a pie de aula.

Con esta investigación, en la que han participado 5.605 alumnos/as de Educación Secundaria de la CAM y 30 profesores/as en activo, se pretende transmitir al conjunto de la comunidad educativa el dolor de este alumnado y reflexionar sobre los diversos obstáculos que impiden satisfacer la necesidad, que desde nuestra posición voluntaria como agentes de la educación sentimos primordial, de **prevenir, detectar y atajar** el sufrimiento de los/as jóvenes que son víctimas de la **violencia LGBT-fóbica**.

Desde el Grupo de Educación de COGAM estamos profundamente convencidos/as de la inmensa capacidad del alumnado para convertirse en motor de cambio de su propio entorno. Para alcanzar esta meta la comunidad educativa debe trabajar de manera conjunta y sistémica y para ello cuenta con la poderosísima herramienta que es la [educación en valores morales para la convivencia democrática](#). Es decir, desterrar la intolerancia y la violencia de nuestras aulas y sociedad fomentando el desarrollo de los alumnos/as como ciudadanos/as tolerantes y enseñando a convivir en el [respeto de los Derechos Humanos](#) que, en definitiva, se traducen en los valores de **libertad, igualdad de derechos y oportunidades y solidaridad**.

*Eduardo Benítez Deán.*

Coord. Equipo de Investigación Educativa.

Visite nuestro blog para más información sobre esta investigación y recursos:  
<http://cogameduca.wordpress.com>

## Marco teórico y antecedentes.

La diversidad afectivo-sexual y de identidad de género es una realidad en todas las comunidades. La población es diversa y la presencia de personas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales (LGBT) en la vida cotidiana no es ya una novedad para ningún ciudadano/a. Con el tiempo, las sociedades, especialmente la española, han ido reaccionando a las demandas de derechos humanos propuestas por el colectivo LGBT y se han adaptado a los tiempos, a la tolerancia y al respeto. La sensibilidad de lo políticamente correcto ha incluido las distintas diversidades. Racismo, sexismo, xenofobia y homofobia se reconocen como rasgos negativos a erradicar de las conductas con el fin de obtener una sociedad inclusiva, abierta, plural y, por ello, rica en recursos humanos.

Sin embargo, tolerar la diversidad no es un trabajo que se consiga solo con unas leyes y buena voluntad. Es un trabajo de educación y aprendizaje, de valoración de los potenciales humanos y sus virtudes, y no del rechazo a la diferencia. Este aprendizaje se realiza, sin duda, a lo largo de la experiencia vital pero es en los primeros años de nuestra vida cuando se adquieren los recursos que nos van a servir para relacionarnos y prosperar en sociedad (Allemand, Steiger, & Helmut, 2015)

Como recogen las sucesivas leyes orgánicas de educación, el periodo educativo representa un punto fundamental en la adquisición de conocimientos y habilidades que permiten un desarrollo y crecimiento de las potencialidades humanas, así como el desarrollo de la persona en torno a los principios democráticos de convivencia, derechos y libertades fundamentales (Artículo 27 de la Constitución Española).

La importancia de la educación es tal que la Convención sobre los Derechos del Niño de la Naciones Unidas dispone que los Estados han de tomar las medidas para encaminar la educación de los/as menores a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades e inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales” y “de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas [...]” (art. 29).

Se espera que los niños/as<sup>1</sup>, adolescentes y jóvenes, adquieran las habilidades sociales y aprendan los valores que la sociedad respeta y fomenta a través de su paso por las instituciones educativas. Es por ello decisivo prestar mucha atención a la formación de los/as menores para saber si se están adquiriendo tanto los conocimientos como los valores sociales. Estos incluyen la tolerancia y el respeto hacia los semejantes en su diversidad.

El colectivo de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales de Madrid (COGAM) realiza un trabajo de interés público en defensa de los Derechos Humanos, y de manera especial de los derechos de las personas LGBT. Como ya se ha mencionado, dentro de sus actividades se incluyen la educación y la formación. Gracias a este acercamiento a las aulas, el colectivo toma contacto con la realidad de los alumnos/as desde la práctica educativa y ha tenido la oportunidad de constatar lo que los informes sobre educación y homofobia vienen anunciando desde hace tiempo.

---

<sup>1</sup>A pesar de que el Grupo de Educación de COGAM muestra reticencias respecto del binarismo de género implícito en esta fórmula de lenguaje inclusivo, será la que se utilice en el presente documento a fin de facilitar la lectura del mismo por el público general.

En el año 2005, COGAM realiza la primera investigación basada en encuestas directas en Madrid sobre la situación en las aulas, con el título “Homofobia en el sistema educativo”. En dicho estudio se reseña que, al igual que en el resto de Europa, las aulas no son espacios seguros para los/as adolescentes LGBT. Como en otros estudios posteriores, se detecta que las burlas y la exclusión se dan de forma continuada para una minoría del alumnado. Los insultos están banalizados y, en el caso de la especificidad LGBT, son especialmente dañinos pues estos/as jóvenes no suelen contar con el amparo de su familia ya que su diferencia sexo-afectiva es desconocida en el hogar de muchos de ellos/as. El acoso homófobo<sup>2</sup> es más dañino, por lo tanto, que otros tipos de acoso.

En el 2006 la Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales en Europa (ILGA Europe) presenta un informe (Takács) sobre cómo los jóvenes europeos afrontan la discriminación y exclusión en su vida diaria, incluyendo la escuela. Del mismo modo, relaciona de forma directa el acoso escolar por homofobia con el fracaso escolar, el bajo rendimiento académico y consecuencias psíquicas graves.

En el mismo año, un estudio de Naciones Unidas sobre violencia contra la infancia (2006) explica que los/as menores pasan más tiempo al cuidado de las instituciones educativas que en sus hogares por lo que la protección contra la violencia en los centros educativos es una prioridad. Una forma de

violencia a la que están expuestos los menores es el acoso entre compañeros. Una de sus manifestaciones es la violencia de género y, por lo tanto, la homofobia (Pichardo, 2008).

La violencia sufrida por los/as menores implica como consecuencia una susceptibilidad mayor a problemas sociales, emocionales y cognitivos que pueden proyectarse durante toda su vida, además de problemas de salud y riesgos de exclusión social (COGAM-FELGTB, 2012).

En el año 2010 el Instituto de la Juventud, que depende del Gobierno central, a la luz de los resultados de las recientes investigaciones, ve la necesidad de realizar un estudio con más recursos con el objetivo de aproximarse a las opiniones y actitudes de los/as adolescentes españoles en torno a la diversidad sexual, especialmente sobre los estereotipos y prejuicios sobre lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT). En dicho estudio (Santoro, 2010) se ratifican los resultados de trabajos anteriores señalando lo habituales que son en la vida cotidiana los comportamientos y actitudes homófobas y poniendo de manifiesto los peligros de la homofobia en el sistema educativo como causante de casos de exclusión, acoso escolar y violencia física y psíquica entre los/as adolescentes.

Según los informes mencionados, a pesar de que en materia de tolerancia LGBT ha habido un gran avance en los últimos años, “las escuelas e institutos suponen un ambiente hostil donde la violencia o su amenaza están casi constantemente presentes” (Santoro, 2010). Y sin embargo, las instituciones educativas hacen caso omiso e ignoran este tipo de agresiones. El profesorado evita tratar los temas de diversidad sexual por su propia homofobia o por falta de materiales y

<sup>2</sup> El término “homofobia” recoge el odio y rechazo hacia las personas homosexuales y heterosexuales no normativas. El significado se ha ampliado incluyendo la comunidad homosexual, bisexual y transexual y no solo homosexuales. En este estudio nos hemos inclinado por la utilización del término, sinónimo pero más inclusivo, de lgbt-fobia. Es decir, el odio o rechazo a toda persona que pueda ser o ser tomada como lesbiana, gay, bisexual o transexual.

formación<sup>3</sup>. Persisten los insultos, la homofobia y la discriminación, a menudo camufladas como bromas, lo que impide el desarrollo de la solidaridad al no percibirse la discriminación como tal.

Los estudios confirman que, si bien los homosexuales tienen las cosas difíciles en las instituciones educativas, las personas bisexuales sufren de mayor incompreensión aún y, por su parte, son las personas transexuales las que más rechazo y falta de empatía sufren por parte de los/las jóvenes españoles, centrando su estereotipo en “personas excesivas” (Ibid).

El Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, en junio de 2011, adoptó la resolución 17/19, la primera relativa a derechos humanos, orientación sexual e identidad de género. Dicha resolución abrió el camino para un informe preparado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos<sup>4</sup>, poniéndose de manifiesto la necesidad de implementar medidas para poner fin a la violencia y discriminación, incluyendo orientación sexual e identidad de género, pues también son tipificados como violaciones de las normas internacionales de Derechos Humanos. Específicamente, las personas LGBT sufren un riesgo específico de ser víctimas de violencia por su orientación sexual e identidad de género. Estos ataques se basan en una corrección o castigo que se impone sobre

aquellos que se cree que desafían las normas de género.<sup>5</sup>

La posición de contacto con los/as adolescentes en los talleres de prevención del acoso escolar LGBT-fóbico de COGAM-Educación, permite a este colectivo confrontar la información de los diversos estudios y realizar una comprobación propia de primera mano. En el año 2013 el grupo de educación de COGAM, gracias a los socios/as y el voluntariado, realizó un [estudio en las aulas](#) destinado a comprobar la evolución de los niveles de homofobia (COGAM, 2013). A pesar de que la mayoría de los/as jóvenes son tolerantes con la diversidad LGBT, los resultados, siete años después del primer estudio realizado por COGAM, continuaron siendo alarmantes por un alto índice de actitudes homófobas<sup>6</sup>: más de un 30% de los estudiantes aseguraba que las personas LGBT sufren discriminación.

De nuevo, COGAM-Educación se acerca a las aulas con el presente informe para evaluar la evolución de la LGBT-fobia en los institutos madrileños, continuando la labor del equipo previo. A este trabajo se añaden perspectivas y ajustes propios que pretenden indagar en nuevas cuestiones que añadan claves de trabajo en la lucha contra la homofobia.

<sup>3</sup> En noviembre de 2015, se presentó “[Abrazar la Diversidad: Propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia](#)”, un manual de consulta en línea que facilita herramientas para trabajar la diversidad afectivo sexual en todos los niveles educativos. (Pichardo, 2015)

<sup>4</sup> Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “[Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género](#)” (A/HRC/19/41).

<sup>5</sup> [Nacidos Libres e Iguales. Orientación sexual e identidad de género en las normas internacionales de derechos humanos](#). Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 2012.

<sup>6</sup> Este estudio recogía las actitudes homófobas hacia personas homosexuales, bisexuales o heterosexuales no normativas.

## Objetivos “LGBT-fobia en las aulas 2015”

Con este estudio el grupo de Educación de COGAM pretende profundizar en las dinámicas socio-educativas que median las situaciones de intolerancia LGBT-fóbica en las aulas de la CAM. Los objetivos específicos planteados para el presente estudio son:

- Comparar los valores obtenidos para los indicadores de LGBT-fobia en la comunidad educativa del curso 2012-2013 con los niveles en el curso 2014-2015.
- Conocer la situación actual en cuanto a la agresión verbal LGBT-fóbica en los centros escolares.
- Dilucidar los posibles motivos por los que el alumnado LGB no se visibiliza en su clase y su relación con la interiorización de prejuicios LGBT-fóbicos.
- Destacar la realidad y opinión del alumnado Trans\* de la muestra.
- Estudiar posibles relaciones entre los prejuicios sexistas y transfóbicos y el comportamiento LGBT-fóbico del alumnado.
- Conocer el nivel de aceptación de modelos familiares no hetero- y/o cis-normativos entre el alumnado.
- Analizar la influencia de los cánones heteropatriarcales de género en los comportamientos y actitudes LGBT-fóbicos del alumnado.
- Valorar la influencia del nivel socioeconómico en las dinámicas de acoso LGBT-fóbico.
- Profundizar en la opinión del profesorado respecto de su capacidad de respuesta ante las situaciones de intolerancia LGBT-fóbica.

## En próximas publicaciones:

Como parte de la labor investigadora comprometida con los cambios sociales del voluntariado del grupo de Educación de COGAM, paralelamente a este estudio se ha desarrollado una línea de investigación sobre ciberacoso LGBT-fóbico que verá la luz próximamente. En ella:

- Analizaremos la magnitud de las agresiones LGBT-Fóbicas basadas en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) entre el alumnado de la CAM (*cyberbullying*)
- Trataremos de definir las características temporales y los espacios online en que se produce el ciberacoso.
- Conoceremos los modos y formas de acoso a través de los que se manifiesta con mayor frecuencia la LGBT-fobia en Internet.
- Profundizaremos en la opinión del profesorado respecto de su capacidad de respuesta ante las situaciones de intolerancia LGBT-fóbica en Internet.
- Mostraremos la opinión y capacidad de actuación ante el odio en Internet de otras instituciones y autoridades públicas competentes en materia de educación.

## Metodología

Esta es una investigación educativa basada en métodos sociológicos de corte cuantitativo. Los resultados que se presentan corresponden a dos muestras diferentes: alumnado y profesorado.

La técnica de muestreo utilizada con el alumnado consiste en una encuesta que consta de 21 preguntas cerradas y un último espacio para que el alumnado dé su opinión o comente su experiencia personal. De los 21 ítems, 5 son de identificación (3 dicotómicas, 1 numérica y 1 de opción múltiple de respuesta única), 5 son cuestiones de opción múltiple de respuesta única y 11 están basados en una escala tipo-Likert adaptada para facilitar la comprensión del alumnado. Esta varía ligeramente con respecto a la escala utilizada en 2012-13, eliminándose grados de desacuerdo y planteándose enteramente como un menor o mayor grado de acuerdo. Asimismo, cuando ha sido posible, los ítems se han planteado evitando modificadores oracionales o verbos con connotaciones negativas.

El muestreo ha sido realizado durante el curso escolar 2014-2015 por el voluntariado del Grupo de Educación de COGAM, habiendo recibido formación previa para asegurar un resultado adecuado.

Debido a que las charlas son requeridas por los centros educativos, es imposible hacer un muestreo probabilístico. Por ello se ha seleccionado un muestreo por cuotas, para llegar a ser lo más representativo posible. Finalmente se ha encuestado a un total de 5.605 alumnos/as de 39 centros educativos distribuidos en las 5 Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) que solicitaron participar en nuestro programa de charlas ([véase descripción de la muestra de alumnos/as más](#)

[adelante](#)). El 98% de los centros solicitantes de charlas son de titularidad pública, representando los centros privados y concertados tan solo el 2% de la demanda recibida por COGAM.

Es preciso resaltar el compromiso de los centros participantes con la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y tomar en consideración el que, en algunos de ellos, el propio profesorado ya viene interviniendo en este sentido antes de la impartición de nuestros talleres. Es muy posible que, de aumentar la participación de aquellos centros que no solicitan nuestro programa de charlas, los niveles de LGBT-fobia registrados en este estudio se viesen incrementados.

Por otra parte, a fin de asegurar la comprensión de los términos contemplados en la encuesta, ésta es completada por el alumnado al final de la charla. Los conceptos aprendidos durante el taller ayudan a enfrentar la correcta realización de la encuesta, es por ello que se realiza al final de la clase, ya que partimos de la premisa de que el alumnado tiene un gran desconocimiento previo sobre los mismos, asumiendo que esta decisión puede llevar a potenciales sesgos.

En cuanto a la muestra de profesorado, se ha optado también por una metodología cuantitativa con ítems de respuesta cerrada o abierta según el caso. El tamaño de esta muestra es de un total de 30 docentes en activo de las distintas DAT de la CAM, de los cuales 12 son personal del Departamento de Orientación, 10 profesores/as de materia, 6 además de profesores/as de materia son tutores/as de grupo y 2 son solamente tutores/as de grupo. Para la tabulación y análisis de los datos se ha utilizado el programa Microsoft Office Excel (2007).

## Descripción de la muestra de alumnos/as

| Tamaño muestral                                 | Comunidad de Madrid<br>2013/14 <sup>[A]</sup> | Muestra Investigación<br>2014/15 | Muestra Investigación<br>2012/13 |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Nº Alumnos Centros públicos<br>ESO, PCPI Y FPB. | 133.701                                       | 5.605 <sup>[1]</sup>             | 5.272                            |
| % Alumnos Centros públicos,<br>ESO PCPI, FPB.   | 100%                                          | 4,19%                            | 4,11%                            |
| Nº de Centros de Educación<br>Secundaria        | 342                                           | 39                               | 37                               |
| % Centros de Educación<br>Secundaria            | 100%                                          | 11,40%                           | 10,79%                           |
| Nº de Aulas                                     | -                                             | 297                              | 252                              |

| Diversidad cultural                                                                                                           | Comunidad de Madrid<br>2013/14 <sup>[A]</sup> | Muestra Investigación<br>2014/15 <sup>[2]</sup> | Muestra Investigación<br>2012/13 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------|
| Nº Alumnos extranjeros en<br>Enseñanzas de Régimen<br>General en Centros Públicos<br>desde infantil hasta ESO. <sup>[B]</sup> | 101.365                                       | 1.328                                           | 1.317                            |
| % Alumnos extranjeros                                                                                                         | 16,2%                                         | 23,68%                                          | 24,98%                           |

| Diversidad cultural                                                                                                                       | Comunidad de Madrid<br>2013/14 <sup>[A]</sup> | Muestra Investigación<br>2014/15 <sup>[2]</sup> | Muestra Investigación<br>2012/13 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------|
| Nº Alumnos extranjeros en<br>Enseñanzas de Régimen<br>General en centros públicos,<br>concertados y privados desde<br>infantil hasta ESO. | 132.473                                       | 1.327                                           | 1.317                            |
| Rumanía                                                                                                                                   | 24.743<br>18,7%                               | 151<br>11,38%                                   | 160<br>12,15%                    |
| Marruecos                                                                                                                                 | 19.647<br>14,8%                               | 114<br>8,59%                                    | 86<br>6,53%                      |
| Ecuador                                                                                                                                   | 16.376<br>12,4%                               | 205<br>15,45%                                   | 333<br>25,28%                    |
| China                                                                                                                                     | 7.640<br>5,8%                                 | 36<br>2,71%                                     | 51<br>3,87%                      |
| Colombia                                                                                                                                  | 6.605<br>5%                                   | 86<br>6,48%                                     | 104<br>7,90%                     |
| Perú                                                                                                                                      | 6.278<br>4,7%                                 | 83<br>6,25%                                     | 104<br>7,90%                     |
| República Dominicana                                                                                                                      | 5.580<br>4,2%                                 | 67<br>5,05%                                     | 75<br>5,69%                      |
| Bolivia                                                                                                                                   | 5.406<br>4,1%                                 | 52<br>3,92%                                     | 74<br>5,62%                      |
| Bulgaria                                                                                                                                  | 3.157<br>2,4%                                 | 16<br>1,21%                                     | 26<br>1,97%                      |
| Polonia                                                                                                                                   | 2.861<br>2,2%                                 | 14<br>1,06%                                     | 42<br>3,19%                      |
| Resto nacionalidades                                                                                                                      | 34.180<br>25,8%                               | 503<br>37,91%                                   | 262<br>19,89%                    |

| Alumnado por sexo biológico | Comunidad de Madrid<br>2013/14 <sup>[A]</sup> | Muestra Investigación<br>2014/15 | Muestra Investigación<br>2012/13 |
|-----------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Femenino ESO                | 48,7%                                         | 49,07%                           | 49,51%                           |
| Masculino ESO               | 51,3%                                         | 50,93%                           | 50,49%                           |

| Curso                                                   | Comunidad de Madrid<br>2013/14   | Muestra Investigación<br>2014/15 <sup>[1]</sup> | Muestra Investigación<br>2012/13 |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------|
| Nº Alumnos C.públicos ESO,<br>PCPI , FPB Y BACHILLERATO | 199.620 <sup>[A]</sup>           | 5.605                                           | 5.272                            |
| ESO C.públicos                                          | 126.731 <sup>[A]</sup><br>62,41% | 5.074<br>90,53%                                 | 4.927<br>93,46%                  |
| 1º ESO                                                  | 36.589 <sup>[B]</sup><br>18,33%  | 371<br>6,62%                                    | 564<br>10,70%                    |
| 2º ESO                                                  | 33.095 <sup>[B]</sup><br>16,58%  | 1.255<br>22,39%                                 | 1.318<br>25,00%                  |
| 3º ESO                                                  | 29.969 <sup>[B]</sup><br>15,01%  | 1.609<br>28,71%                                 | 997<br>18,91%                    |
| 4º ESO                                                  | 27.078 <sup>[B]</sup><br>13,56%  | 1.839<br>32,81%                                 | 2048<br>38,85%                   |
| PCPI/FPB                                                | 6.970 <sup>[A]</sup><br>3,49%    | 194<br>3,46%                                    | 311<br>5,90%                     |
| Bachillerato                                            | 65.919 <sup>[A]</sup><br>33,02%  | 194<br>3,46%                                    | 0<br>0,00%                       |
| No asignado <sup>[3]</sup>                              | 0<br>0,00%                       | 143<br>2,55%                                    | 34<br>0,64%                      |

| Dirección de Área Territorial<br>(DAT)         | Comunidad de Madrid<br>2013/14 <sup>[C]</sup> | Muestra Investigación<br>2014/15 <sup>[1]</sup> | Muestra Investigación<br>2012/13 |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------|
| Nº Alumnos centros públicos<br>ESO, PCPI y FPB | 118.794                                       | 5.605                                           | 5.272                            |
| Capital                                        | 38.019<br>32,00%                              | 2.265<br>40,41%                                 | 2.401<br>45,54%                  |
| Norte                                          | 9.931<br>8,36%                                | 388<br>6,92%                                    | 612<br>11,61%                    |
| Sur                                            | 38.660<br>32,54%                              | 1.179<br>21,03%                                 | 1.457<br>27,64%                  |
| Este                                           | 21.338<br>17,96%                              | 1.370<br>24,44%                                 | 737<br>13,98%                    |
| Oeste                                          | 10.846<br>9,13%                               | 403<br>7,19%                                    | 65<br>1,23%                      |

[1] Se incluyen: 3 centros concertados con un total de 638 alumnos/as; 194 alumnos/as de bachillerato y 143 procedentes de otros programas de formación (mayoritariamente ciclos de formación profesional de grado medio).

[2] Alumnado cuyos tutores legales nacieron en un país extranjero.

[3] Se incluyen otros programas de formación (mayoritariamente ciclos de formación profesional de grado medio).

[A] Datos y cifras de la Educación 2014-2015.

[B] Banco de Datos Estructurales General (DESVAN) Instituto de Estadística Comunidad de Madrid. Datos correspondientes al curso escolar 2013-2014.

[C] Banco de Datos Estructurales General (DESVAN) Instituto de Estadística Comunidad de Madrid. Datos correspondientes a Municipio Madrid y áreas metropolitanas norte, sur, este y oeste.

## Resultados y discusión

### 1. Identidad de género y orientación afectivo-sexual del alumnado

#### 1.1 Identidad de género

En nuestra muestra participan un total de 9 alumnos/as que se declaran transexuales. Estos son: tres chicos transexuales ([véase glosario](#)), escolarizados en el segundo, tercer y cuarto curso de Secundaria Obligatoria y seis chicas transexuales del tercer y cuarto curso de ESO, PCPI/FPB y otros programas formativos (véase Tabla 1).

La prevalencia real de las identidades trans\* ([véase glosario](#)) en España es un dato desconocido hasta la fecha, los estudios más comúnmente citados basan sus estimaciones en datos clínicos de personas transexuales, mayores de 15 años y que han recibido <<diagnóstico clínico de disforia de género>> (Gómez Gil et al., 2005)<sup>7</sup>. Considerándose comúnmente en dichas estimaciones solo a aquellas personas que han recibido intervenciones hormonales y/o quirúrgicas (Herrero & Díaz de Argandoña, 2009; Domínguez, García & Hombrados, 2011). Por tanto, estos estudios no serían en realidad un reflejo del número real de personas Trans\* ([véase glosario](#)), ni tampoco de la variedad de vivencias de las personas transexuales (Platero, 2014). En todo caso, estas cifras resultarían representativas de la prevalencia e incidencia de aquellas personas transexuales en las que concurren a su vez un <<diagnóstico>> de disforia de género y <<síntomas>> de disforia anatómica.

Las asociaciones españolas de familias de menores transexuales ([Ej. página web de la asociación Chrysalis, entrada sobre prevalencia de la transexualidad](#)) reclaman cifras que no invisibilicen ni simplifiquen la realidad de sus hijos e hijas trans\* y, apoyándose en una extensa revisión bibliográfica (Olyslager & Conway, 2007; Reed et al., 2009; Horton, 2008; Fielding et al., 2012 entre otros), señalan que los datos reales de menores transexuales podrían arrojar una prevalencia del 0,1% (1/1000) o superior.

En nuestro estudio observamos que se mantiene la razón de sexos indicada por otros investigadores (García & Hombrados, 2011), siendo mayor el número de alumnas transexuales (70% aprox.) que de alumnos transexuales (30%) [Tabla 1]. En lo que respecta a la prevalencia, nuestras cifras concuerdan con las indicadas por las asociaciones de familias de menores trans\*, siendo la representación del alumnado transexual del 0,16% sobre el total de la muestra e indicando, por tanto, una **prevalencia de 1,6/1000 alumnos/as**.

Tomando en consideración la cifra anterior podemos estimar que, según el número de alumnos/as matriculados en ESO y PCPI/FPB en centros de titularidad pública de la Comunidad

---

<sup>7</sup> El Grupo de Educación de COGAM y su Equipo de Investigación Educativa no comparten la visión patologizante transmitida por la terminología de los estudios clínicos acerca de la transexualidad (Roselló, 2013). Este es el motivo por el que se muestran en cursiva y se anima al personal investigador clínico-sanitario a requerir y buscar formación específica en buenas prácticas para la no patologización, estigmatización ni exclusión social de las personas trans\*.

de Madrid (Datos y Cifras de la Educación, 2015), el número de alumnos/as transexuales de nuestras aulas podría ascender a 214. Es decir, siendo 344 los centros públicos que imparten ESO, **el 60% de los centros de Educación Secundaria Obligatoria podrían tener un alumno/a transexual entre su alumnado.** De acuerdo con la memoria estadística del Programa LGTB de la Comunidad de Madrid, durante el curso 2014 se atendió a un total de 28 menores por temas relacionados con la identidad de género; un artículo periodístico de 2014 (Larrañeta, 2014) indicaba que la Unidad de <<Trastornos>> de Identidad de Género del Hospital Ramón y Cajal atendía a un total de 45 menores; según informa Violeta Herrero, portavoz del grupo de Transexuales de COGAM y colaboradora de la Fundación Daniela, las cifras que barajan en torno al número de menores trans\* que reciben algún tipo de atención sanitaria en la Comunidad de Madrid sería algo superior a un centenar. En cualquier caso las cifras *oficiales* parecen subestimadas con respecto a la evidencia aportada por este y otros estudios, por lo que muy plausiblemente exista un elevado número de alumnos/as trans\* que o bien, en el mejor de los casos, no la precisan o bien, en el peor de los casos, no están recibiendo la atención sanitaria que merecen.

¿Está preparada la comunidad educativa para asegurar que el paso de este alumnado por la etapa de la Educación Secundaria resulte en una vivencia positiva donde se respete y fomente la libre construcción de su identidad? De acuerdo con las investigaciones precedentes, el entorno educativo no solo no está preparado para acompañar a los/as menores trans\* en su desarrollo (Platero, 2010; Platero, 2014) sino que dificulta su día a día con espacios segregados (ej. aseos, actividades, deportes etc.) (Puche, 2012).

Dado que en la encuesta utilizada se pregunta al alumnado de forma binaria acerca de su sexo biológico (macho o hembra) y su identidad de género (chico o chica) y no se ofrecen otras posibles alternativas sobre su identidad de género ([véase glosario](#)) es posible que en este estudio no se haya visto reflejada la totalidad del alumnado que no conforma los roles tradicionales de género por lo que **el porcentaje de alumnos/as con identidades trans\* en las aulas de la CAM probablemente supere al indicado anteriormente.** A fin de no simplificar ni normativizar la realidad del alumnado de esta muestra, a partir de este punto nos referiremos a este alumnado como trans\* y no como transexual en el sentido estricto del término ([véase glosario](#)).

| Identidad de género | F.a.         | % Sobre total muestra | 1º ESO         | 2º ESO         | 3º ESO         | 4º ESO         | Bachillerato   | FPB/PCPI       | OTROS          |
|---------------------|--------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Chica transexual    | 6            | 0,11%                 | 0,00%          | 0,00%          | 0,19%          | 0,05%          | 0,00%          | 0,70%          | 0,52%          |
| Chico transexual    | 3            | 0,05%                 | 0,00%          | 0,08%          | 0,06%          | 0,05%          | 0,00%          | 0,00%          | 0,00%          |
| Chica cissexual     | 2.745        | 49,02%                | 48,92%         | 52,63%         | 46,36%         | 49,37%         | 48,19%         | 74,13%         | 26,80%         |
| Chico cissexual     | 2.846        | 50,82%                | 51,08%         | 47,29%         | 53,39%         | 50,52%         | 51,81%         | 25,17%         | 72,68%         |
| <b>TOTAL</b>        | <b>5600*</b> | <b>100,00%</b>        | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> | <b>100,00%</b> |

Tabla 1. Desglose de la muestra por identidad de género y estudios. (\*5 encuestas no pudieron ser clasificadas conforme a los criterios de esta tabla).

|                     | % Sobre total muestra |
|---------------------|-----------------------|
| Alumnado cissexual  | 99,84%                |
| Alumnado transexual | 0,16%                 |

Tabla 2. Porcentajes de representación de la población cissexual y transexual en nuestra muestra.

## 1.2 Orientación afectivo-sexual del alumnado.

En la muestra que se presenta el 6,4% del alumnado declara ser LGB, el 47% de este se declara homosexual y el 53% bisexual ([véase glosario](#)). Un 4,4% del alumnado indica no conocer su orientación afectivo-sexual [Figura 1a]. Entre el alumnado LGB [Figura 1b] la mayor representación la tienen las chicas, siendo bisexuales un 2,43% de la muestra y lesbianas un 1,6%. En menor porcentaje encontramos a los chicos bisexuales y gays que suponen el 0,94% y 1,41% de la muestra respectivamente. Estas cifras son semejantes a las obtenidas en el estudio desarrollado por COGAM en el curso 2012-2013 (COGAM, 2013, pág. 13).

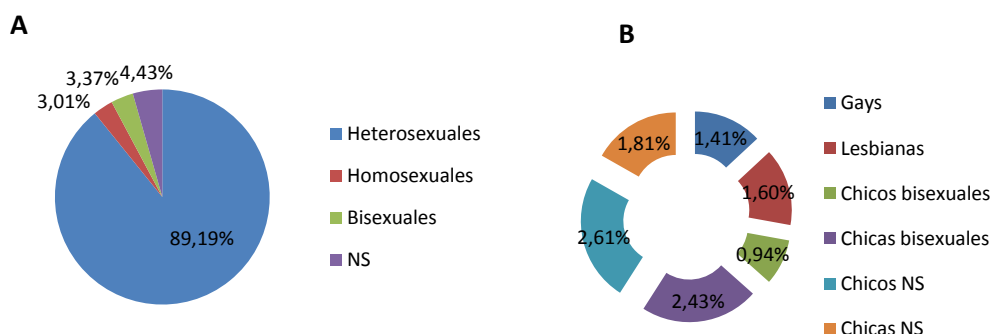


Figura 1. A) % de alumnos/as por orientación afectivo-sexual en la muestra. B) Desglose del % de alumnos/as LGB en la muestra.

En el análisis por curso puede observarse que el alumnado que no define su orientación afectivo-sexual ([véase glosario](#)) tiende a decrecer conforme avanza su paso por la etapa de la educación secundaria [Figura 2 y Figura 3] (reduciéndose de casi el 8% del alumnado en Primero de ESO a tan solo el 2% en el Bachillerato). En consonancia con las menores dudas del alumnado, a lo largo de la ESO se observa un aumento tanto del alumnado que se define como heterosexual como del alumnado que se define como LGB. [Figura 2]. Si se considera la disminución del porcentaje de alumnos/as que declaran no saber su orientación y el aumento que se produce en aquellos/as que se declaran LGB o heterosexuales en el paso de un curso a otro en la ESO [Tabla 3], se observa que de Primero a Segundo el número de alumnos/as que definen su orientación es semejante entre LGB y heterosexuales, sin embargo, la mayor parte del alumnado que define su orientación en el paso de Segundo a Tercero se define como LGB y en el paso a Cuarto la mayor parte del alumnado que define su orientación se declara heterosexual. Tomando el dato general para toda la ESO podemos decir que, **entre el alumnado que define su orientación a lo largo de la ESO algo más del 50% es LGB.**

Aunque al término de la ESO y en el paso al Bachillerato no existen grandes diferencias en los alumnos/as que siguen sin definir su orientación [Figura 2] (es posible que este porcentaje de alumnos/as no haya encontrado una opción que refleje su atracción afectiva y/o sexual hacia otras personas - o la ausencia de la misma - entre las opciones de nuestra encuesta y que, por tanto, se identifiquen con otras orientaciones afectivo-sexuales ([véase glosario](#)) que no se contemplan en los términos en que se plantea esta encuesta), llama la atención que el porcentaje de alumnos/as que se declara LGB prácticamente se duplica, disminuyendo el porcentaje que se identifican como heterosexuales. Como se verá más adelante, es posible que en el bachillerato el alumnado LGB encuentre un espacio de mayor libertad y seguridad que

permita el reconocimiento de su propia diferencia con respecto al canon impuesto por la heteronormatividad ([véase glosario](#)). Por ello, la **cifra real de alumnos/as de Educación Secundaria que se identifican con una orientación afectivo-sexual no heterosexual podría ser superior al 8,6% (6,4% LGB +  $\frac{1}{2}$  4,43%NS) y ascender hasta un 15,1% del alumnado**. Esta última cifra se asemeja a la obtenida en 2008 por el Área de Educación de la FELGTB en un estudio realizado con un tamaño muestral de 4.500 adolescentes (FELGTB, 2009).

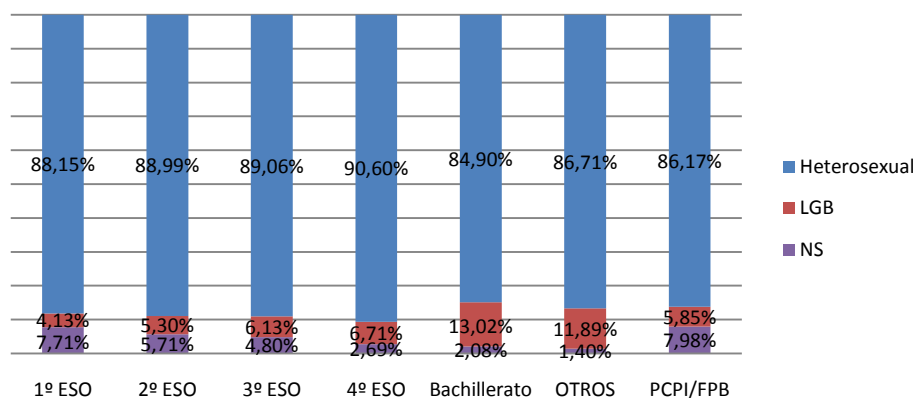


Figura 2. % de alumnos/as por orientación afectivo-sexual en la muestra. Desglose por curso.

|           | NS     | LGB    | Het.   |
|-----------|--------|--------|--------|
| 1º-2º ESO | -2,01% | +1,17% | +0,84% |
| 2º-3º ESO | -0,91% | +0,83% | +0,07% |
| 3º-4º ESO | -2,12% | +0,58% | +1,54% |
| ESO       | -5,03% | +2,58% | +2,45% |

Tabla 3. Diferencia porcentual en el número de alumnos/as que declaran no saber su orientación, ser LGB o ser heterosexuales en el paso de un curso a otro en la ESO.

Al desglosar por género el porcentaje de alumnos/as que no definen su orientación [Figura 3], se observa que, si bien en los cursos del primer ciclo de ESO (Primero y Segundo de ESO; en este estudio se considera la organización del sistema educativo previa a la LOMCE) el porcentaje de chicos y chicas es semejante, en el segundo ciclo el porcentaje de chicos que aún no han definido su orientación supera considerablemente al de las chicas de cada curso y, en el bachillerato, el mayor incremento con respecto a Cuarto de ESO entre el alumnado LGB corresponde a los chicos gays y bisexuales. Como se discutirá a lo largo de este estudio, **parece existir un sesgo de género que, más marcadamente (pero no exclusivamente) en el caso de los chicos, frena el desarrollo de la auto-identificación con una orientación no normativa durante la ESO**.

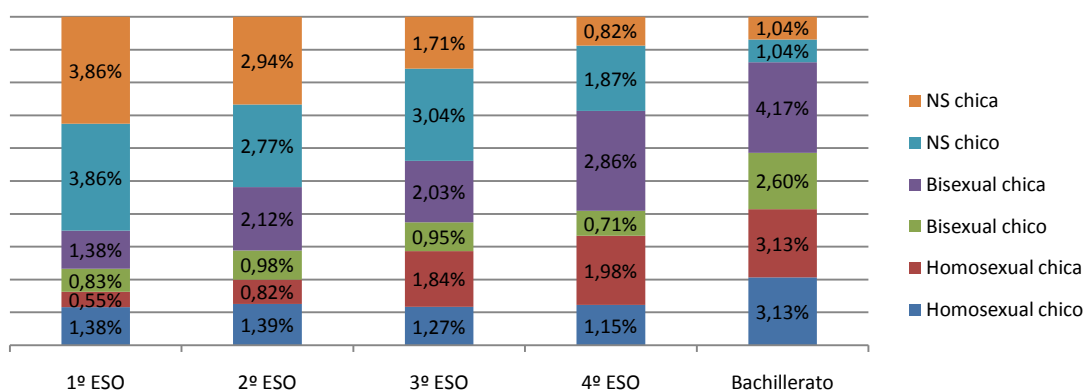


Figura 3. % de alumnos/as LGB en la muestra. Desglose por curso y género.

## 2. Los centros educativos. Un entorno hostil para la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género.

### 2.1 Percepción de un ambiente LGBT-fóbico por el alumnado. El rechazo social como modo de discriminación.

A la pregunta del trato que se da a los alumnos que son o parecen LGBT [Figura 4] ([véase glosario](#)), en general menos del 40% del alumnado (38,62%) cree que es igual a los demás y el 32,48% piensa que se les discrimina. Comparando con los resultados de 2013 (COGAM, 2013; pág. 19) es de destacar que, si bien la visión del alumnado que cree que los LGBT son discriminados es muy parecida (32,25%), los alumnos que responden que no sabe ha disminuido (27,78% en 2015, frente al 42,67%) aumentando el porcentaje de alumnos/as que se decanta por la opción “igual que a los demás”. Esto podría apuntar a que el entorno educativo parece evolucionar positivamente en la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual, de modo que un mayor porcentaje de alumnos/as sería capaz de discernir entre los comportamientos y actitudes que suponen un trato discriminatorio o igualitario hacia sus compañeros/as LGBT, decantándose en su mayoría por la percepción de un trato igualitario. No obstante, debemos destacar que **el grado de discriminación se mantiene con graves consecuencias, como se tratará más adelante en este informe.**

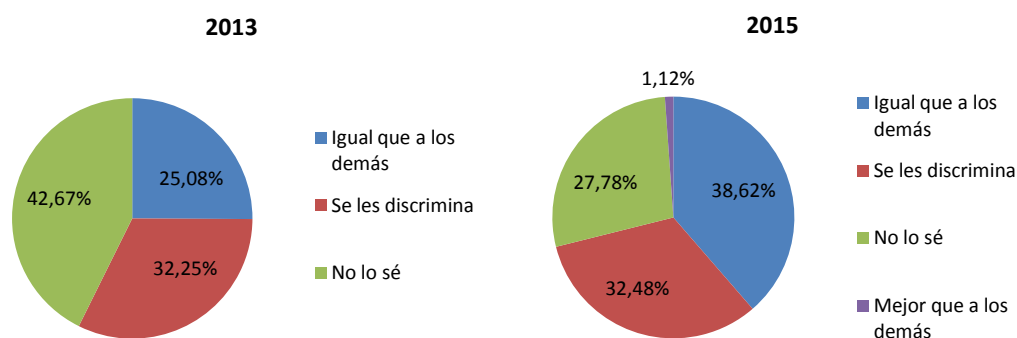


Figura 4. Percepción del trato en los Institutos al alumnado que es o “parece”<sup>8</sup> LGBT comparativa 2013-2015

El “no lo sé” [Figura 5] tiende a decrecer con los cursos de ESO. En Primero el desconocimiento es mayor pero la sensación mayoritaria es de igualdad (aproximadamente, el 60% de los que conocen la situación). **En Segundo y Tercero** los alumnos/as tienen mayor experiencia y un mayor porcentaje responde a esta cuestión, en este caso **prácticamente el 50%** de los que conocen la situación y responden **se decanta por la opción “se les discrimina”**. Ligeramente en el paso de Segundo a Tercero y de Tercero a Cuarto, se observa que aquellos/as que consideran que se trata con igualdad al alumnado LGBT se incrementan lo que se hace especialmente notable en el paso a bachillerato. La percepción de igualdad parece mayor entre el alumnado de la categoría “otros”. La **FPB** se asemejaría a la de Primero de ESO aunque con un **mayor grado de discriminación**.

<sup>8</sup> Puesto que ni la identidad de género ni la orientación afectivo-sexual ([véase glosario](#)) son caracteres observables, es imposible que alguien “parezca” LGBT. Al utilizar este discurso se pretende que el alumnado responda teniendo en cuenta la totalidad de casos de intolerancia LGBT-fóbica ([véase glosario](#)) que haya observado, ya sea basándose en la certeza de la orientación o identidad de la víctima o en los prejuicios LGBT-fóbicos que pudieran suscitar dicha agresión ([véase glosario](#)).

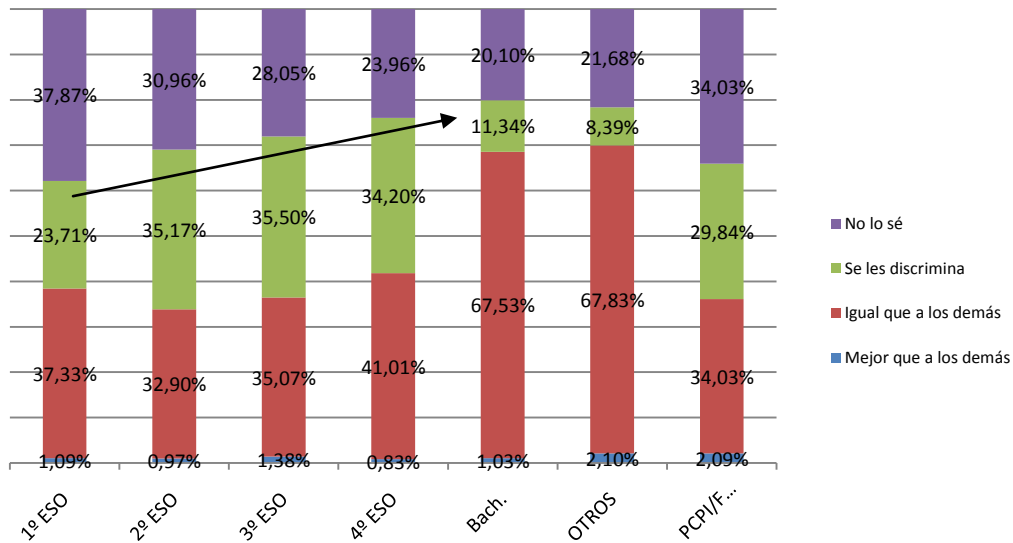


Figura 5. Percepción del trato en los institutos al alumnado que es o “parece” LGBT por curso.

Cuando preguntamos acerca de la posibilidad de visibilizarse ante los compañeros/as si el encuestado/a fuera LGBT, si hacemos una comparativa entre 2013 y 2015 [Figura 6], podemos observar que disminuye el número de aquellos que no sabrían qué hacer, aumentando en mayor medida el alumnado que saldría del armario de aquel que no lo haría, es decir, un porcentaje del alumnado se muestra menos dubitativo y expresa una mayor expectativa de aceptación del alumnado LGBT pero, lamentablemente, **no disminuye el número de los alumnos/as que aún perciben un ambiente hostil para visibilizarse. Uno de cada tres alumnos/as de Educación Secundaria no saldría del armario en clase si fuera LGB.** La explicación a esto lo encontraremos en el punto donde se tratan las agresiones LGBT-fóbicas en las aulas.

Si bien la tendencia es a visibilizar y aceptar a la población LGBT, esto pudiera ser algo “superficial”. En otras palabras, estaríamos ante un “te respeto pero no te acepto”. Ejemplo de ello sería el comentario que tantas veces hemos oído: “Yo soy tolerante, hasta tengo amigos gays”, *mutatis mutandis*, “Soy tolerante, pues les permito a ellos ser mis amigos”.

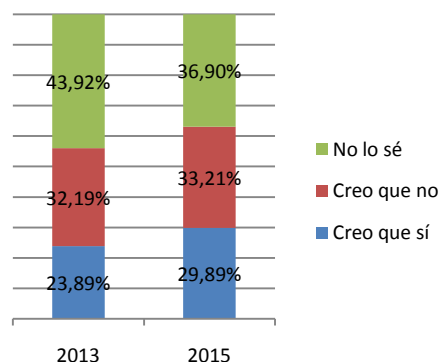


Figura 6. ¿Si fueras Gay, Lesbiana o Bisexual, saldrías del armario en tu clase? Comparativa 2013-2015.

Ante la afirmación de “Si hubiera un **compañer@ transexual** sería aceptad@ por la clase” casi **el 70% del alumnado muestra reticencias en algún grado respecto de la absoluta aceptación**

[Figura 7]. Aunque más de la mitad se muestre entre totalmente de acuerdo (32,22%) y bastante de acuerdo (26,39%), podemos concluir que **la transfobia sigue siendo una mancha en las aulas**. En la edición anterior de este informe no se contemplaba esta cuestión.

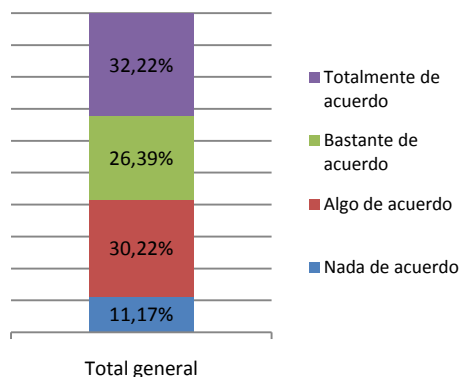


Figura 7. La aceptación de la transexualidad en las aulas.

En definitiva, aunque algo parece haber mejorado la situación respecto a 2013, todavía existe rechazo en las aulas al colectivo LGBT. Uno de cada tres alumnos/as no saldría del armario y dos de cada tres duda de la aceptación de una persona trans\* por parte de sus compañeros/as. Recordemos que la discriminación LGBT-fóbica resulta en la exclusión del alumnado LGBT del espacio educativo (IGLYO, 2013) y con ello atentan plenamente contra el [Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos](#) (UNGA, 1948) y el [artículo 14 de la Constitución Española](#).

## 2.2 La agresión como expresión extrema de la intolerancia LGBT-fóbica.

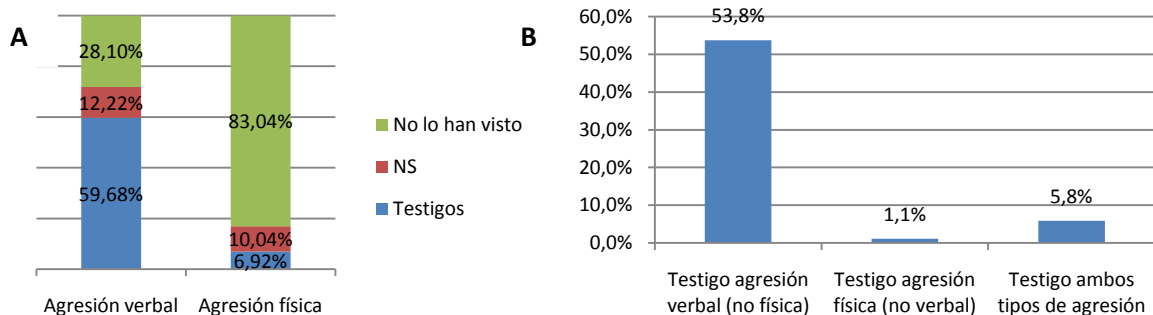
Un alarmante 7% del alumnado encuestado declara haber presenciado agresiones físicas LGBT-fóbicas (patadas, golpes etc.) en su centro educativo [Figura 8a]. Recordemos que la violencia física es una manifestación extrema del odio y la intolerancia que no debe tener cabida en la sociedad y aún menos en un entorno educativo. Desde [COGAM](#), [FELGTB](#) y otras organizaciones como [Movimiento Contra la Intolerancia](#) <sup>[También: 12]</sup> e instituciones como el [Ministerio de Interior](#) y [las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado](#) se recomienda **educar al alumnado en la denuncia** y se insiste en **no banalizar** estas agresiones. Es preciso que los padres, profesores e instituciones sean conscientes de estas situaciones para poner fin a estos comportamientos violentos a través de su sanción y deslegitimación. Minusvalorar o relativizar el grave problema de la violencia escolar únicamente contribuye a perpetuar la lacra del odio y la intolerancia en nuestra sociedad.

Por otro lado las agresiones verbales LGBT-fóbicas como <<maricón>> o <<bollera>>, están aún más presentes en las aulas, pues el 59,68% ha sido testigo de estas. Es decir, **6 de cada diez alumnos/as ha presenciado agresiones verbales LGBT-fóbicas**. Es esencial remarcar el hecho de que el odio se construye a través del lenguaje manchado de intolerancia, permitir que nuestros hijos/as y alumnos/as aprendan y utilicen el discurso del odio equivale a sembrar la semilla de la violencia en nuestra sociedad. **Evitarlo no es una cuestión de corrección política sino de enseñanza en el respeto a los Derechos Humanos**. Utilizar semejantes términos asociándolos a connotaciones negativas, ya sea en una actitud jocosa o con intencionalidad de provocar perjuicio alguno en quien los recibe, supone, en todo caso, una denigración de las personas que

se identifican con las orientaciones socialmente vinculadas a los mismos, es decir, directa o indirectamente, conscientemente o no, se refuerza la idea de lo que merece tolerancia y reconocimiento social y lo que no. Nos encontramos de nuevo ante la misma situación: pasar por alto, banalizar o relativizar estas muestras de intolerancia solo puede contribuir a transmitir una imagen de tolerancia ante lo intolerable.

Es especialmente reseñable que un 12,22% y un 10,04% del alumnado responda “no lo sé” a si ha visto agresiones verbales o físicas, respectivamente. Es posible que este alumnado presencie también agresiones físicas pero no esté seguro de si el motivo por el que se producen es la orientación afectivo-sexual o identidad de género de la víctima por lo que **la violencia LGBT-fóbica en las aulas podría superar las cifras de esta encuesta incluso en más de 10 puntos porcentuales.**

En la Figura 8B puede observarse cómo la agresión más frecuentemente observada es la agresión verbal, la agresión física es menos frecuente y cuando el alumno es testigo de ésta lo es también de agresiones verbales. No obstante, existen casos en los que la agresión física sucede sin que el alumno/a sea testigo de agresiones verbales LGBT-fóbicas, lo que podría dificultar su identificación. Esto contribuiría a explicar el porcentaje de alumnos/as que se inclinan por el “no lo sé”. Igualmente, aunque el cuestionario es totalmente anónimo, el temor a recibir algún tipo de castigo o generar algún conflicto en su entorno educativo podría llevar a estos alumnos/as a tratar de esconder la realidad con su respuesta ambigua.



**Figura 8. A) % de alumnos/as que ha sido testigo de agresiones LGBT-fóbicas verbales (Izq.) y físicas (Dcha.). B) % de alumnos/as que ha sido testigo solo de agresiones verbales, solo de agresiones físicas o de ambos tipos de agresión.**

Recordemos que junto a las agresiones recogidas en este estudio existen muchos otros tipos de violencia LGBT-fóbica que pueden limitar el desarrollo y vivencia en libertad de los alumnos/as LGBT (injuria, burla o imitación, ignorancia, aislamiento, amenaza, agresión sexual, ciberacoso, entre otras) (COGAM-FELGTB, 2012). Queda mucho camino que recorrer para llegar a unas aulas realmente tolerantes, sin prejuicios y sin miedos.

### 3. La comunidad educativa a través de los ojos del alumnado que no cumple los cánones hetero- y cisnormativos

En este apartado abordaremos específicamente el porcentaje de víctimas en que se traducen las cifras sobre la percepción de LGBT-fobia en el centro educativo anteriormente mostradas.

Conforme a las indicaciones de la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa (OSCE), quienes cometen delitos e incidentes de odio lo hacen basándose en la pertenencia o *pertenencia percibida* de una persona a un grupo particular (OSCE/ODIHR, 2013), del mismo modo, la [UNESCO](#) señala que no sólo el alumnado LGBT es quien recibe el acoso escolar homofóbico y transfóbico sino que este afecta también al alumnado que es percibido como alumnado que no conforma los roles y estereotipos de género existentes, incluso si no se identifica a sí mismo como LGBT. Este es el motivo por el que nos referiremos de modo genérico a todo el alumnado que no cumple los cánones hetero- y cisnormativos ([véase glosario](#)) como posible víctima de estos eventos de odio. Asimismo, profundizaremos en la percepción específica del alumnado LGBT como colectivo objeto de los mismos.

Es preciso puntualizar que las opiniones recogidas en este apartado no son extensibles a la experiencia personal de la totalidad de los alumnos/as LGBT de la Comunidad de Madrid (ej. la inmensa mayoría de la muestra aquí recogida se encuentra escolarizada en centros de titularidad pública). Además, es preciso tomar en consideración el hecho de que los alumnos/as que aquí se identifican como LGBT, aunque en su mayoría no salgan del armario en clase, son capaces de auto-identificarse como tal y, por tanto, han avanzado considerablemente en el proceso de asunción de su propia diferencia (COGAM, 2005; COGAM, 2006) con respecto de los cánones hetero- y cisnormativos imperantes (Platero, 2014).

***El bullying (acoso) homofóbico “es un ultraje moral, una grave violación de los derechos humanos y una crisis de salud pública.”***

Ban Ki-moon, Secretario General de las Naciones Unidas.

#### 3.1 Víctimas de la agresión LGB-fóbica en los centros de Educación Secundaria de la CAM.

Como se ha visto anteriormente, la agresión física y verbal LGBT-fóbica es un hecho conocido y observado por un porcentaje elevado de alumnos/as. Entre los/as testigos presentados anteriormente, existe un porcentaje que lo es por el hecho de haber sufrido estos abusos en primera persona: **1 de cada 100 estudiantes de Educación Secundaria ha sufrido agresiones físicas LGBT-fóbicas y 3 de cada 100 declaran sufrir agresiones verbales** por ser o “parecer” LGBT [Figura 9a]. Con respecto a 2013 se detecta un incremento en el número de víctimas que se discutirá más adelante. La cifra no es menor, supongamos un instituto con 500 alumnos/as, al menos 5 sufrirían agresiones físicas y 15 agresiones verbales. Con una media de 30 alumnos/as por aula, en este supuesto centro habría 16 clases, es decir, en cada clase podría haber al menos un alumno/a sufriendo algún tipo de agresión LGBT-fóbica.

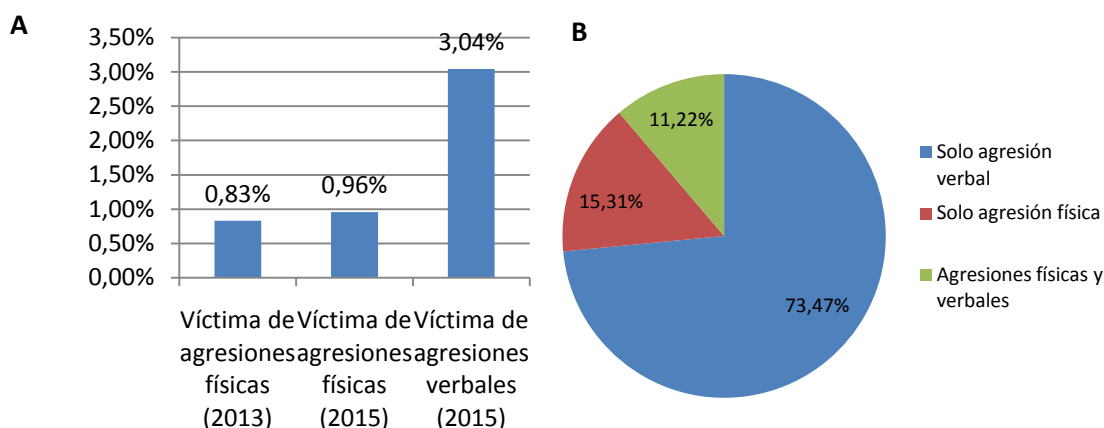


Figura 9. A) Porcentaje de alumnos/as sobre el total de la muestra que se declara víctima de agresiones físicas/verbales LGBT-fóbicas. B) Tipos de agresión registrados entre las víctimas.

Analizando específicamente estos resultados para el alumnado LGB la cifra anterior queda bastante menos diluida y podemos decir que **el 5% de los estudiantes LGB declara haber sufrido agresiones físicas basadas en su orientación afectivo-sexual** [Figura 10]. No se observan diferencias relevantes en el número de víctimas en relación al estudio realizado en 2013 (COGAM, 2013, pág. 44), aunque se incrementa ligeramente el porcentaje de alumnado LGB que es testigo de estas agresiones. Como se ha señalado anteriormente, la inclusión de la opción “No lo sé” en esta edición permite observar cómo más de un 9% del alumnado no sabe indicar si ha presenciado agresiones físicas LGBT-fóbicas, lo cual sugiere que habiendo observado agresiones físicas, estos alumnos/as no sabrían decir con seguridad si el motivo de las mismas era la orientación afectivo-sexual y/o la identidad de género de las víctimas. Esto último no debe resultar extraño dado que parte del alumnado que declara haber sufrido agresiones físicas [Figura 9b] no recibe agresiones verbales por lo que **es posible que las agresiones físicas basadas en la orientación afectivo-sexual e identidad de género en ocasiones sean difíciles de identificar como tal para los/as testigos** de las mismas por lo que es esencial **investigar toda agresión en profundidad** a fin de **conocer si el odio es el motivo** por el que se produce.

Si resultan alarmantes las cifras sobre agresiones físicas, tanto o más lo son las referidas a las agresiones verbales LGBT-fóbicas. Estos datos, no abordados en el anterior estudio pero sí por otros investigadores (FELGTB-COGAM, 2012), muestran que **el 17% del alumnado LGB sufre agresiones verbales en su centro educativo**. Más sorprendente si cabe es que **tan solo el 21,84% de los alumnos/as LGB consultados indica no haber escuchado insultos LGBT-fóbicos en su entorno escolar**. Un 8,62% indica no saber si los ha escuchado, lo que puede ser indicativo de la falta de formación específica de parte del alumnado para reconocer el insulto LGBT-fóbico como tal. El hecho de que prácticamente **2 de cada 10 alumnos/as LGB reciban insultos referidos a su orientación afectivo-sexual y entre el 70 y el 80% del alumnado LGB escuche su orientación afectivo-sexual como insulto en su centro educativo**, no debe relativizarse ni ser tratado sin la debida consideración. Recordemos que las palabras pueden ser armas más poderosas e hirientes que los puños y por tanto debe enseñarse a utilizarlas con cautela. El empleo con pretensiones injuriosas de la orientación afectivo-sexual, siendo esta parte de la identidad y el autoconcepto del alumnado, puede ser motivo de profundo sufrimiento (ya se dirija el insulto directa o indirectamente hacia quien lo recibe) y conducir a fatales desenlaces (FELGTB-COGAM, 2012).

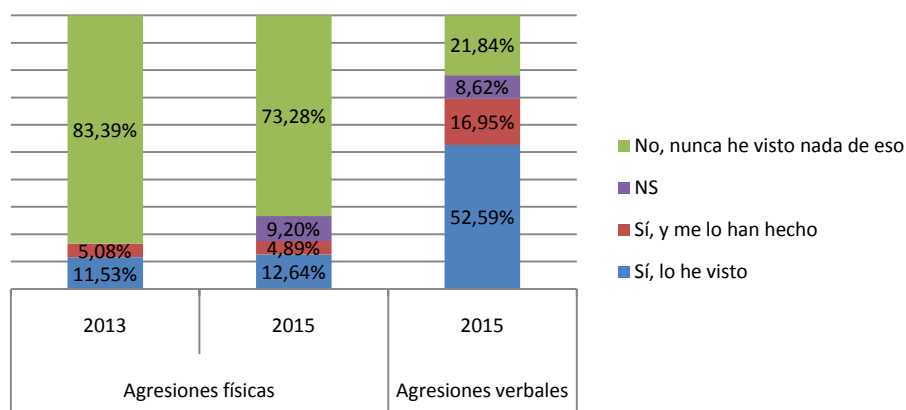


Figura 10. Porcentaje de alumnos/as LGB que se declara víctima o testigo de agresiones físicas y verbales LGBT-fóbicas.

Si se analiza el porcentaje de víctimas por orientación afectivo-sexual puede observarse que el mayor porcentaje de agresiones físicas [Figura 11a] corresponde a los varones cuya orientación afectivo-sexual no coincide con la heteronormativa, viéndose las mujeres afectadas en menor porcentaje por este tipo de agresión. Como se discutirá [más adelante](#) esta situación es consecuencia de un efecto de género, ya reflejado en el estudio anterior (COGAM, 2013, pág. 45). Los **varones homosexuales son los que reciben agresiones físicas con mayor probabilidad**, seguidos por los chicos bisexuales y por aquellos chicos que no definen su orientación. En el caso de las mujeres este orden se invierte siendo más agredidas aquellas que no definen su orientación o se identifican como bisexuales que las lesbianas. Aunque pequeña, **existe también cierta probabilidad de, siendo heterosexual, ser agredido/a por “parecer” LGBT**. Con respecto a 2013 destaca el aumento de las agresiones hacia los varones bisexuales (3,19% -dato no publicado en 2013- frente a 9,8%) y la disminución de las mismas hacia las mujeres lesbianas (COGAM, 2013, pág. 46). De alguna forma parece que **en el caso de los varones se castiga en mayor grado la diferencia respecto del sistema heteronormativo ([véase glosario](#)) mientras que en las mujeres el maltrato físico castiga en mayor medida la indefinición**. Este último hecho es compatible con el mencionado efecto de género que se detallará posteriormente.

En relación a las **agresiones verbales** [Figura 11b] **destaca el caso del alumnado bisexual, en que un tercio declara padecer este tipo de abusos**. Seguidamente encontramos a los varones homosexuales como uno de los grupos más frecuentemente castigados verbalmente. Este sesgo hacia la masculinidad a la hora de decidir el objetivo de los insultos de nuevo pone de manifiesto la importancia del desbordamiento de los roles tradicionales de género en el acoso escolar LGBT-fóbico. Traduciéndose estos en un control que se torna más insistente hacia aquellos alumnos que **“incumplen parcialmente” dichas prerrogativas de género** (COGAM, 2013, pág. 15) y expresándose en último término a través de agresiones verbales bifóbicas. El alumno bisexual, por mostrar atracción afectiva y/o sexual hacia las mujeres, es probablemente concebido dentro de los cánones de la masculinidad del imaginario colectivo. Por lo cual es también posible que estas agresiones tengan una finalidad más correctora que punitiva, en el sentido de evitar que el alumno se desvíe de los cauces preestablecidos. Así, los alumnos bisexuales **se enfrentan a una fortísima opresión para hacerles cumplir con expectativas sin sentido e inalcanzables y evitar que vivan su orientación en libertad**.

En el caso del **alumnado gay**, siendo el que más frecuentemente recibe patadas y golpes, es posible que, además de para controlar, dicha violencia esté dirigida a humillar y excluir de modo que el chico gay es **utilizado como chivo expiatorio** para marcar el límite que no debe ser cruzado. Sea cual sea la finalidad, el resultado es igualmente dañino.

Es importante remarcar que un porcentaje nada desdeñable de **mujeres** que no se definen como heterosexuales padece **también este tipo de abuso**. En este caso, el porcentaje de mujeres que se ven más afectadas por la violencia verbal no corresponde a las que no se definen sino a las chicas bisexuales, seguidas por las lesbianas y finalmente por las primeramente mencionadas. Los datos que se mostrarán en [secciones posteriores](#) podrían apoyar la hipótesis de que la **objetivación sexual de la mujer y la violencia de género** que la circunda, podrían subyacer a estos resultados. La creencia en la posibilidad de obtener provecho sexual de la mujer bisexual o lesbiana conduciría a los chicos a tratar de conseguir tal objetivo a través del acoso verbal hacia las mismas. Este mecanismo de coerción no es diferente del utilizado hacia las mujeres heterosexuales a fin de inducir su autobjetivación y sumisión a los mandatos masculinos. Los comentarios y comportamientos cosificantes junto con los roles y estereotipos tradicionales de género y experiencias de heterosexismo se han demostrado como predictores de distress psicológico en las mujeres bisexuales y lesbianas (Bonino, 1998; Bonino, 2004; Szymanski et al., 2011). La frustración ocasionada por la no consecución de esta meta podría desencadenar en violencia de género (física) que, conforme a estos resultados, afectaría en mayor grado a aquellas mujeres con las que el maltratador consideraría que existen mayores probabilidades de obtener un beneficio sexual, es decir, aquellas que no se posicionan como lesbianas y las que se identifican como bisexuales.

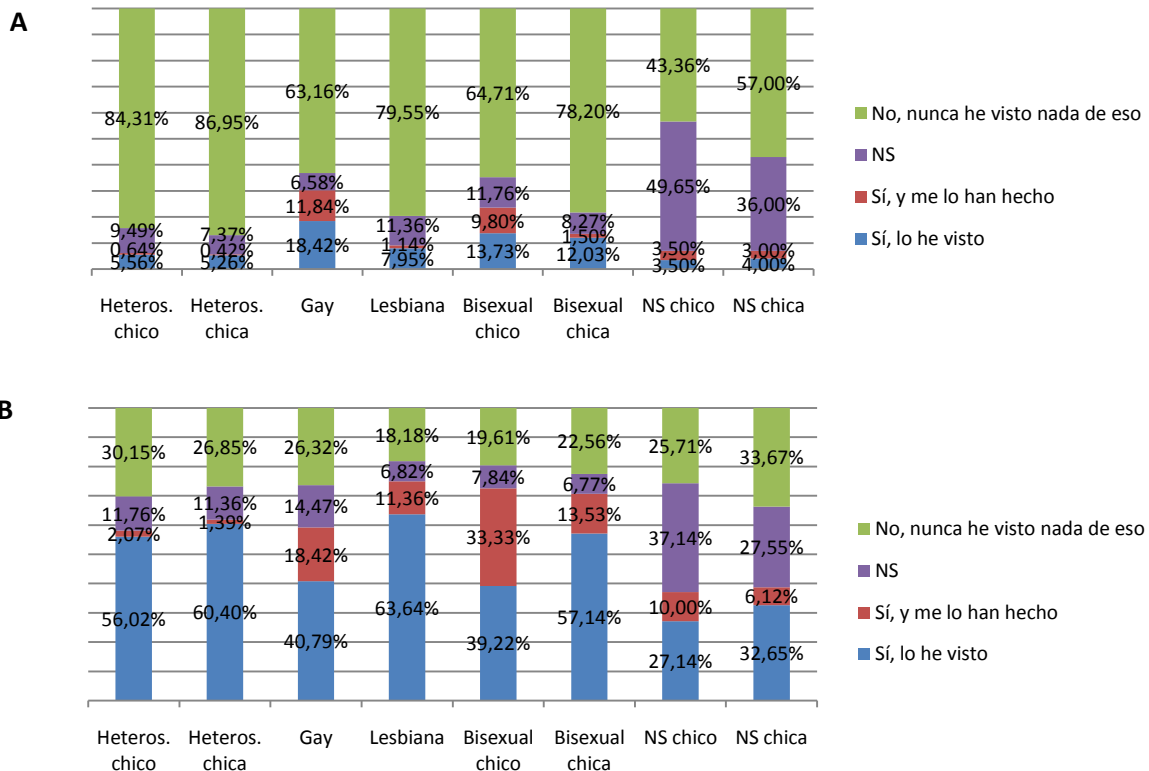
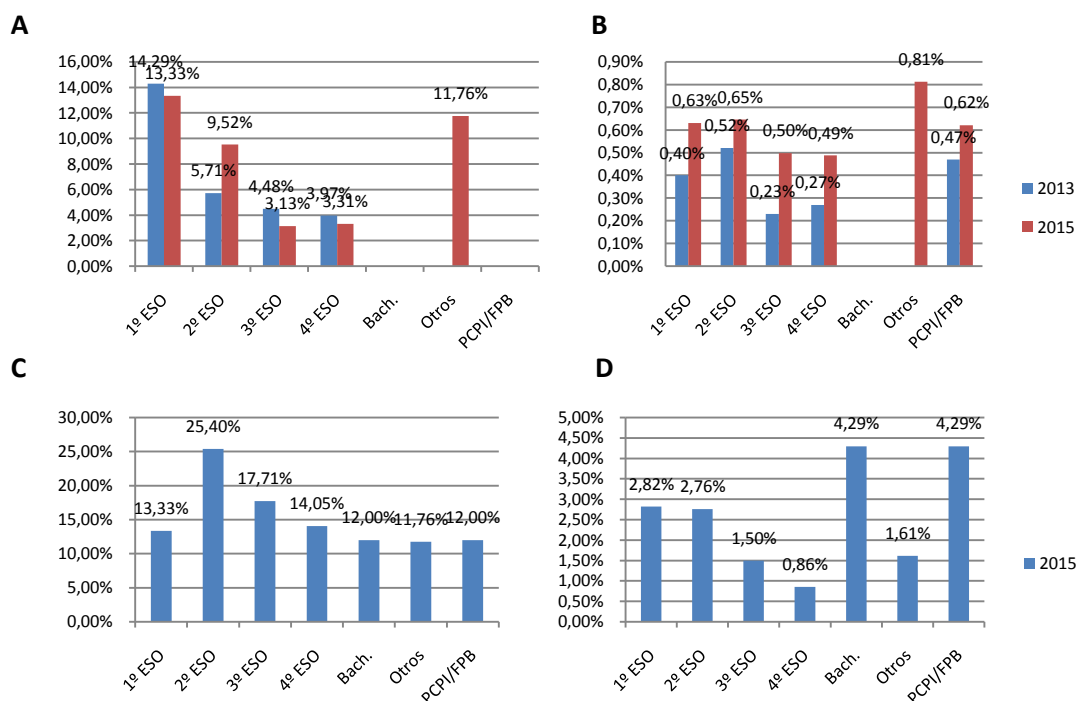


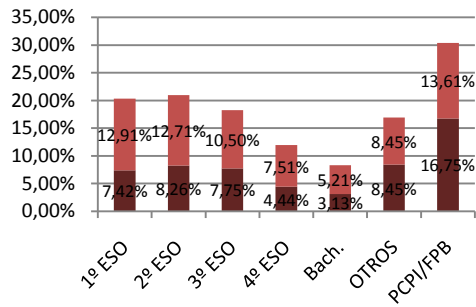
Figura 11. Porcentaje de alumnos/as que se declara víctima o testigo de agresiones A) físicas y B) verbales LGBT-fóbicas. Desglose por orientación afectivo-sexual.

El desglose por curso de las víctimas de violencia LGBT-fóbica es concordante con los resultados obtenidos en 2013 (COGAM, 2013, págs. 45 y 47) y revela que **el porcentaje de víctimas de agresiones físicas se reduce en el segundo ciclo de ESO con respecto al primero** [Figura 12a y b]. El aumento en el número total de víctimas con respecto a 2013 mencionado con anterioridad es atribuible al incremento de las víctimas entre los/as alumnos heterosexuales de todos los cursos y en menor medida al mayor porcentaje de víctimas LGB de Segundo de ESO de la muestra. En el resto de cursos el número de víctimas LGB se mantienen en porcentajes semejantes a los de 2013. Aunque en esta muestra no se recogen víctimas LGB de PCPI/FPB, se observa que el número de testigos de estas agresiones es especialmente alto en este tipo de programas [Figura 12e] por lo que no podemos descartar la existencia de víctimas LGB entre el alumnado de PCPI/FPB. En el caso de la agresión verbal encontramos una situación semejante [Figura 12c y d] a la tendencia observada para la agresión física.

Tanto por el menor porcentaje de testigos como por la ausencia de víctimas, en el bachillerato las agresiones físicas LGBT-fóbicas parecen poco frecuentes, no así la agresión verbal que se mantiene en porcentajes similares a los observados en los cursos de ESO. A pesar de la supuesta percepción de igualdad del alumnado de la categoría “otros”, al analizar estas gráficas encontramos elevados porcentajes de víctimas entre el alumnado LGB y heterosexual de este grupo por lo que creemos posible que en los niveles de violencia generalizada entre estos alumnos/as sean elevados y por ello no se perciba una situación de discriminación específica hacia el alumnado LGB, aunque *de facto* esta exista.



E



F

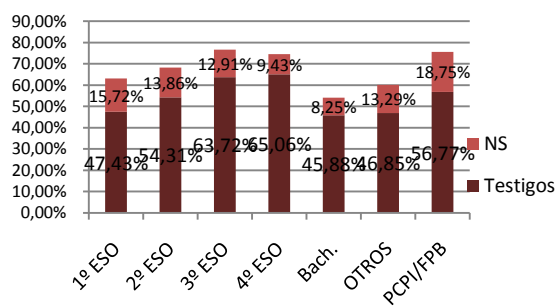


Figura 12. A) % de víctimas LGB de agresiones físicas. B) % de víctimas heterosexuales de agresiones físicas. C) % de víctimas LGB de agresiones verbales. D) % de víctimas heterosexuales de agresiones verbales. E) Testigos de agresiones físicas LGBT-fóbicas. F) Testigos de agresiones verbales LGBT-fóbicas. Por curso. No se tienen resultados de agresiones físicas para las categorías Bachillerato ni Otros del curso 2013.

### 3.2 Percepción de la discriminación por el alumnado LGBT.

A pesar de las cifras anteriores, la opinión del alumnado LGB en cuanto al trato que recibe en su centro educativo parece mostrar una visión más positiva respecto al estudio de 2013 (COGAM, 2013, página 19) [Figura 13]. Es llamativa la reducción del porcentaje de alumnos/as que duda respecto del trato recibido y del porcentaje de alumnos/as que indica sentirse discriminado (desde un 38,01% a un 31,7%) incrementándose, consecuentemente, el porcentaje que se inclinan por una percepción de trato igualitario. Por ello, **aunque más de una cuarta parte del alumnado LGB se siente discriminado, estas cifras parecen sugerir un avance en la consecución de un entorno educativo más seguro para el alumnado LGB.**

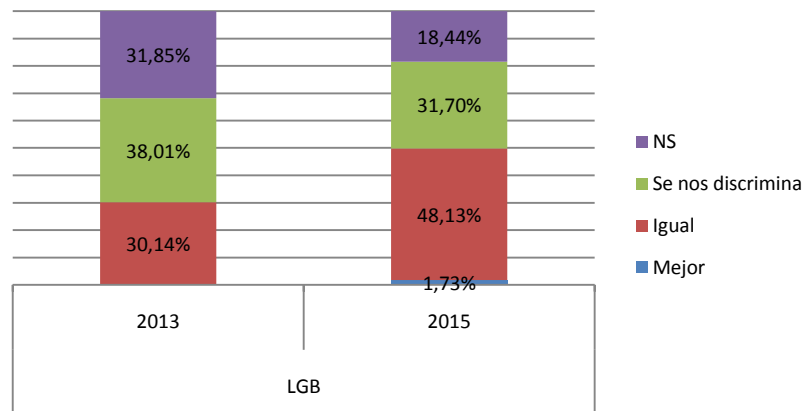
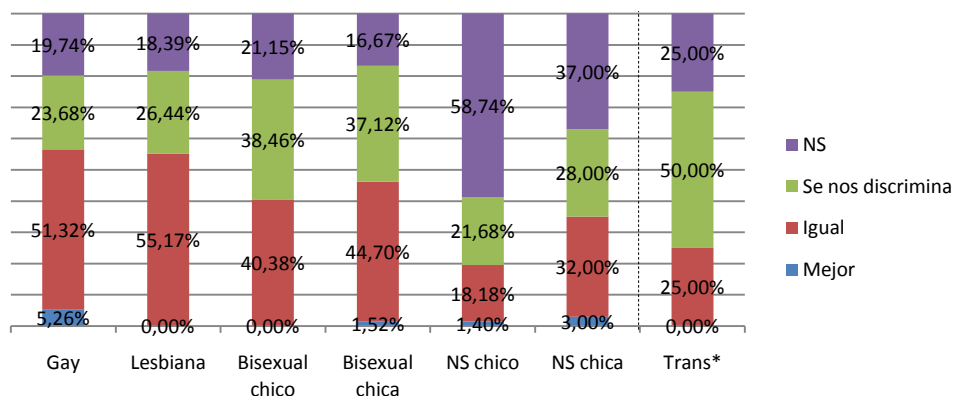


Figura 13. Respuestas del alumnado LGB a la pregunta: “¿Cómo crees que se trata en este Instituto a las personas que son o “parecen” LGBT?”.

Analizando la opinión del alumnado LGB por orientación afectivo-sexual [Figura 14] destaca la visión más optimista del alumnado homosexual frente a sus compañeras y compañeros bisexuales, lo cual es probablemente atribuible a los **mayores niveles de bifobia conductual** (mostrado anteriormente [Figura 11]) **y cognitiva** del alumnado de secundaria. Esta última ya reflejada en el estudio de 2013 y **basada en la falta de información y los prejuicios** que consideran la bisexualidad como un estado de indefinición entre la heterosexualidad y la homosexualidad (COGAM, 2013, pág. 15).

En relación con los pequeños porcentajes de alumnado LGB y NS que indican que en su centro educativo reciben un trato “mejor que el que reciben los demás” es preciso puntualizar que,

analizando sus respuestas a 7 ítems más en los que se refleja la percepción de LGBT-fobia en su centro educativo, en ninguno de los casos podemos confirmar que exista concordancia con dicha percepción de un trato verdaderamente “mejor” hacia las personas LGBT (ej. El 72,72% de este alumnado ha presenciado agresiones verbales y/o físicas en su centro educativo y del porcentaje restante todas las respuestas indican un grado de rechazo elevado hacia un posible alumno/a transexual en su aula). Respecto de la **opinión del alumnado trans\* encuestado** ([véase glosario](#)), el **50% manifiesta que sus compañeros y compañeras tratan peor a las personas LGBT**, frente a un 25% que opina que no hay diferencia de trato.



**Figura 14. Respuestas del alumnado LGBT y del alumnado que indica no saber su orientación a la pregunta: “¿Cómo crees que se trata en este Instituto a las personas que son o “parecen” LGBT?”.**

Si profundizamos en el grado de aceptación que vive el alumnado Trans\* de esta muestra en su clase [Figura 15a], podemos observar que **la mayor parte (66,66%) percibe transfobia** en algún grado entre sus compañeros y compañeras. No obstante, en su mayoría no encuentran un rechazo frontal. Es posible que la convivencia con la diversidad de identidades de género fomente una mayor comprensión y tolerancia entre su compañeros/as.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que el 22,2% (2/9) de los/as alumnos trans\* consultados/as en este estudio han sufrido agresiones verbales por ser o “parecer” LGBT [Figura 15b]. Esta cifra podría ser interpretada erróneamente si se considerase que la agresión verbal es poco frecuente hacia el alumnado trans\*. En realidad, representando tan solo el 0,16% de la muestra total, los alumnos/as trans\* suponen un 1,2% de las víctimas registradas en este estudio, es decir, **es 7,5 veces más probable encontrar un alumno/a trans\* entre las víctimas de agresiones verbales que en la población general** por lo que, **el hecho de ser transexual, parece ser uno de los motivos utilizados por los/as agresores a la hora de seleccionar sus víctimas** [Figura 15c] y es probable que de disponer de una muestra mayor de alumnos/as trans\* este porcentaje se incrementase notablemente tal y como muestran otras investigaciones (Ej. en EE.UU. más de la mitad del alumnado que no se identifica con ningún género sufrió acoso verbal en 2011 (Kosciw et al.,2012)).

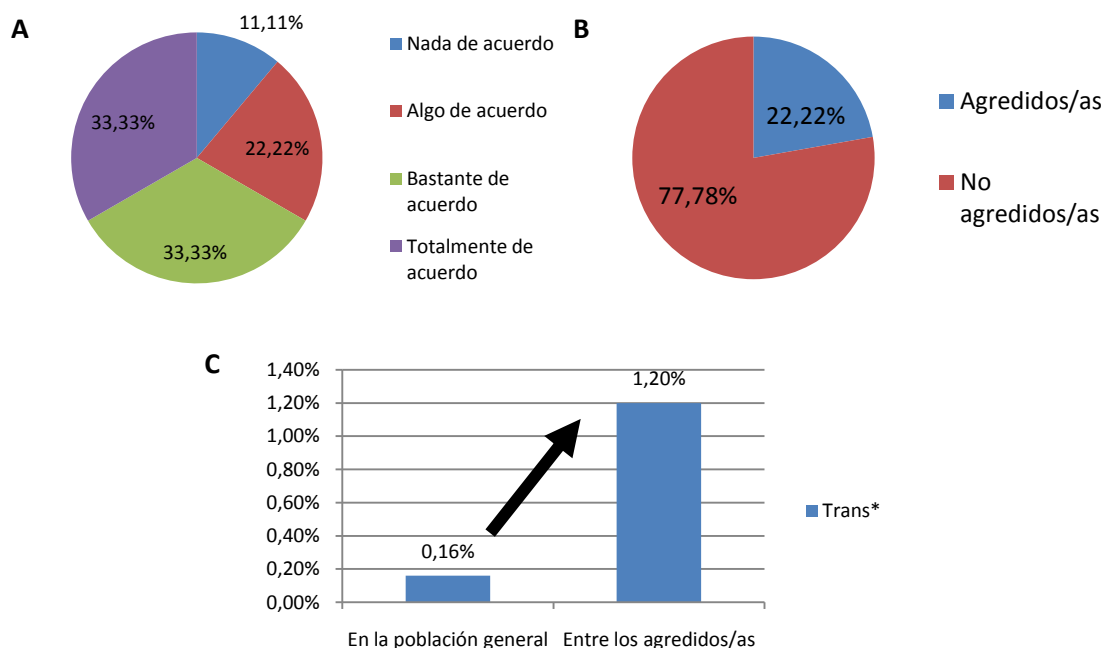


Figura 15. A) Grado de acuerdo del alumnado trans\* con la afirmación: “Si hubiera un compañero/a transexual sería aceptado por la clase”. B) Porcentaje de alumnos/as trans de la muestra que declaran haber sido agredidos/as verbalmente. C) Porcentaje de alumnos/as trans\*.

### 3.3 Vulnerabilidad y sensación de desprotección.

#### 3.3.1 La situación de desamparo de las víctimas de agresiones LGBT-fóbicas.

Más del 60% de las víctimas consideradas en este estudio indica que sus profesores/as no actúan lo suficiente ante las agresiones LGBT-fóbicas [Figura 16]. Este porcentaje se incrementa en el caso de los alumnos/as que sufren doble agresión (tanto física como verbal) y, aunque entre las víctimas de agresiones verbales y las víctimas de agresiones físicas el porcentaje es semejante, es destacable el mayor porcentaje de agredidos físicamente que se inclinan por las opciones más negativas (nada de acuerdo y algo de acuerdo) respecto de la actuación de sus docentes. Esto proyecta una intensa sensación de desprotección de las propias víctimas en sus centros escolares. Por otra parte, **entre un 60%-70% de las víctimas (dependiendo del tipo de agresión) considera en algún grado que su familia no aceptaría que fuese LGB** [Figura 16]. Este hecho es especialmente notable en el caso de las víctimas que sufren agresiones físicas, aumentando en estas el porcentaje que se inclina por mayores niveles de rechazo familiar. Esta situación, junto con la desprotección por parte del profesorado, plantean una **grave situación de desamparo de los/as menores víctimas de agresiones LGBT-fóbicas**.

Estos hechos, a través de la percepción de indiferencia por parte de sus enseñantes y/o la vergüenza de reconocer su situación ante sus familias, probablemente resulten en una importante falta de confianza del menor para con su familia y docentes por lo que indirectamente **su situación es sometida al silencio** (COGAM-FELGTB, 2012), con las graves consecuencias psíquicas y físicas implícitas en que un/a adolescente se vea forzado a tratar de lidiar con semejantes agresiones en profunda soledad (COGAM-FELGTB, 2012). **Es por ello esencial que las autoridades**, cualquiera que sea su ámbito de intervención social o educativa, **implementen tantas medidas como esté en su mano para formar al profesorado y familias en**

el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Si se desea erradicar la violencia de las aulas es preciso que la sociedad en su conjunto reconozca la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género como un valor añadido y no como un problema difícil de abordar. Una formación de calidad para la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual, así como para la prevención e intervención ante las agresiones LGBT-fóbicas es el primer paso para detener el sufrimiento de nuestros/as menores.

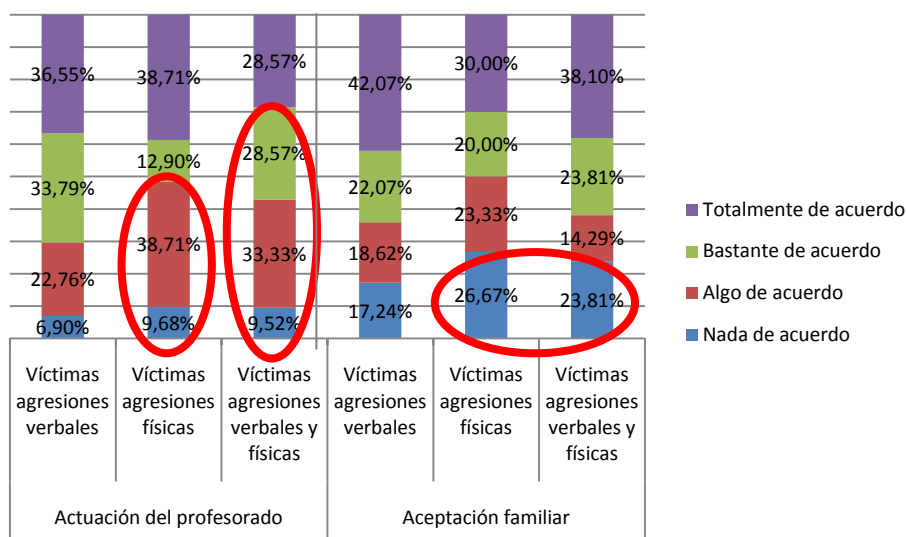


Figura 16. Grado de acuerdo de las víctimas de agresiones LGBT-fóbicas respecto de las afirmaciones: “Si hay insultos a un alumno/a que es o “parece” homosexual, bisexual o transexual el profesorado le defiende” y “Si me sintiera atraído/a por alguien de mi mismo sexo mi familia me aceptaría”.

### 3.3.2 Percepción de la actuación del profesorado por el alumnado LGBT.

Coincidiendo con la opinión de las víctimas [Figura 16], el 60,5% del alumnado LGB no se siente totalmente protegido por el profesorado [Figura 17]. Un porcentaje semejante puede encontrarse entre el alumnado heterosexual, que en un 51% opina en algún grado que el profesorado no actúa lo suficiente en defensa de sus compañeros/as LGBT. Esta desprotección del alumnado LGBT, junto con otros aspectos que se comentan seguidamente, establece un marco educativo en el que se permiten en mayor o menor grado los comportamientos y agresiones LGBT-fóbicos registrados en este estudio y, en consecuencia, se perpetúan estas prácticas entre el alumnado generación tras generación. No obstante, es preciso señalar que la percepción de la actuación del profesorado ha mejorado sustantivamente con respecto al curso 2012-2013 (COGAM, 2013, pág. 40), reduciéndose principalmente las categorías más negativas a este respecto (nada de acuerdo y algo de acuerdo). Esta mejora puede servir como explicación al aumento de la percepción del trato igualitario mostrada con anterioridad para el alumnado LGB [Figura 13]. De cualquier manera, aunque la percepción de un ambiente escolar seguro haya mejorado, no podemos decir que las agresiones físicas hayan decrecido por lo que es preciso seguir avanzando para conseguir una completa actuación del profesorado ([véase apartado 5 para una mayor profundización](#)).

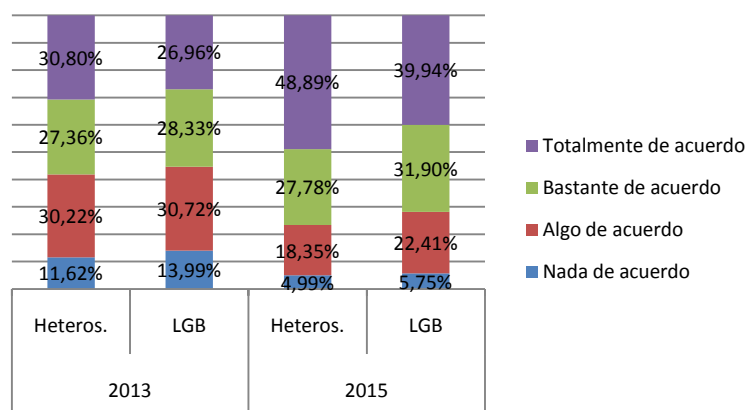


Figura 17. Grado de acuerdo del alumnado LGB y heterosexual con la afirmación: “Si hay insultos a un alumno/a que es o “parece” homosexual, bisexual o transexual el profesorado le defiende”.

Desglosando esta cuestión por orientación afectivo-sexual [Figura 18] se observa que en ninguno de los casos el porcentaje de alumnos/as que se considera totalmente protegido por sus profesores supera el 52% del alumnado. **Es remarcable el caso de los alumnos/as bisexuales**, y particularmente el caso de los chicos bisexuales donde este porcentaje se reduce a tan solo el 14% de los alumnos. Este hecho se suma a los elevados niveles de bifobia del alumnado para explicar el alto porcentaje de alumnos/as bisexuales que se consideran discriminados/as en su centro educativo [Figura 14]: **no solo sus compañeros/as les insultan y agreden** [Figura 11] **sino que además sienten una profunda carencia de defensores entre sus docentes.**

Este hecho es una probable consecuencia de la invisibilidad a la que se somete desde la **heteronormatividad hegemónica** ([véase glosario](#)) al resto de orientaciones afectivo-sexuales, **invisibilidad** que afectaría especialmente al alumnado bisexual por ser esta la orientación más frecuentemente minusvalorada y tomada por un estado de indecisión (COGAM, 2013, pág. 15) o una etapa pasajera [FELGTB, 2012]. Evidentemente, por ser la adolescencia una etapa de experimentación y de conformación de la identidad es posible que, por mera **presunción de la heterosexualidad universal**, el profesorado considere que estos alumnos/as simplemente experimentan con su sexualidad pero son en realidad heterosexuales. Bien podría ser este el caso de una parte de los alumnos/as que declaran sentir atracción física y amorosa por chicos y chicas en este estudio. No obstante, **el daño moral que puede infligir el insulto, la humillación o la denigración no está supeditado en ningún caso a cuál sea, o no, la orientación afectivo-sexual de quien lo sufre.** Por lo tanto, **la intervención del profesor/a ante cualquier insulto o agresión LGBT-fóbica es de obligado cumplimiento, se piense, o no, que quien sufre la ofensa es LGBT** (BOE, Ley 1/1991 de 7 de Enero; Fanjul, 2011).

Es también destacable el caso del alumnado que no define su orientación, donde puede observarse que el grado de confianza en la actuación del profesorado no es particularmente elevado. Asimismo, entre los **chicos que no definen su orientación** encontramos el mayor porcentaje de inclinación por el extremo negativo (14,9%) denunciando una completa falta de actuación por parte del profesorado. Además, tras los chicos bisexuales, encontramos las **chicas que no definen su orientación** como las que más denuncian este hecho (8,08%). **Creemos que es posible que entre estos alumnos/as haya personas LGB que no definen su orientación, no**

por encontrarse indecisos/as al respecto sino por miedo al no percibir un ambiente escolar seguro.

Respecto del alumnado homosexual puede decirse que, aunque percibe en mayor medida la actuación del profesorado, **prácticamente la mitad de los gays y lesbianas consideran que el profesorado no actúa lo suficiente en su defensa.**

Además pueden detectarse menores niveles de confianza en la actuación de sus profesores en los hombres de todas las categorías (especialmente en el caso de los chicos bisexuales) frente a las mujeres. Lo cual podría ser representativo **de la mayor permisividad frente a la violencia entre hombres** en la esfera social (Bonino, 1998; Bonino, 2004; Szymanski et al., 2011; Omar, 2011). En este sentido es crucial **proveer al profesorado de formación respecto de los roles tradicionales de género y su construcción socio-cultural** a fin de **evitar** que la **naturalización del insulto o la agresión física** entre hombres resulte en su permisión. **Nuestra convivencia se produce en el marco de lo que pretende ser una sociedad civilizada y por ello la agresión, de cualquier índole, no debe ser permitida o tolerada en grado alguno. Aún menos en el ámbito educativo (UNESCO, 2011).**

Respecto de los alumnos/as trans\* que han participado de este estudio es destacable que la mayoría encuentran total apoyo entre sus docentes. Este es posiblemente uno de los motivos por los que encontramos un reducido porcentaje de agredidos/as en nuestra muestra [Figura 15b]. Creemos que en los casos considerados en este estudio **la convivencia y asunción de la diversidad de identidades de género por parte del profesorado fomenta un ambiente seguro para las personas trans\*.**

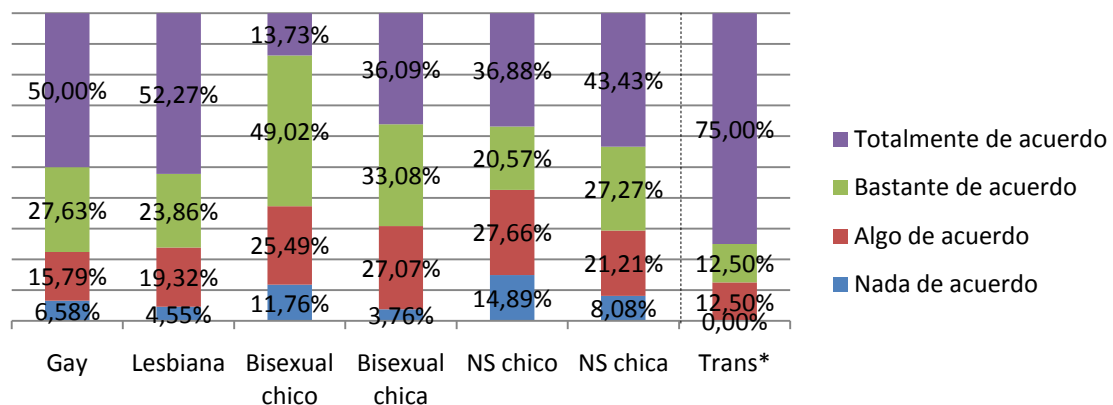


Figura 18. Grado de acuerdo del alumnado LGBT y que no define su orientación con la afirmación: "Si hay insultos a un alumno/a que es o "parece" homosexual, bisexual o transexual el profesorado le defiende".

### 3.3.3 Aceptación familiar de la diversidad afectivo-sexual del alumnado LGB.

Se han detectado menores niveles de aceptación en las familias del alumnado LGB que en 2013, pasando del 50 al 57% el alumnado que considera en algún grado que su familia no acepta su orientación y polarizándose la opinión hacia los mayores grados de rechazo<sup>9</sup> [Figura 19].

<sup>9</sup> En 2013 este ítem cuestionaba al alumnado sobre el rechazo que recibiría por su familia mientras que en 2015 se le preguntaba por la aceptación familiar. Al redactar en positivo esta cuestión es posible que el

El mayor grado de absoluta aceptación lo reciben los alumnos/as homosexuales frente a los bisexuales y en último término el alumnado que no define su orientación. Entre los alumnos/as que encuentran un rechazo más frontal en sus familias (opción nada de acuerdo) **destacan los varones** frente a las mujeres, tendencia que se mantiene respecto al curso 2012-2013 (COGAM, 2013, pág. 38), siendo marcadamente elevado el porcentaje de chicos que no definen su orientación y esperan recibir rechazo absoluto en su núcleo familiar. En segundo lugar también encontramos a las mujeres que no definen su orientación. Creemos que los altos niveles de percepción de una **falta de actuación** del **profesorado** [Figura 18] junto con los menores porcentajes de aceptación y mayores porcentajes de **rechazo** frontal hacia la diversidad afectivo-sexual **en sus familias** entre este alumnado puede explicar en parte el **hecho de que no definan su orientación afectivo-sexual en nuestra encuesta**. Tras el alumnado que no define su orientación encontramos a los chicos bisexuales (15,38%) y los chicos gays (14,67%) como los que más rechazo frontal reciben en sus familias. Es destacable que las chicas bisexuales también indican elevados niveles de rechazo familiar (algo de acuerdo 28,57% y nada de acuerdo 12,78%). La mayor bifobia familiar es otra tendencia mantenida respecto a 2013 (COGAM, 2013, pág. 38). Por último encontramos a las **alumnas lesbianas** que, aunque reciban menor rechazo frontal que los gays, su **absoluta aceptación es menor** que en el caso de estos, quedándose en niveles intermedios de aceptación familiar (bastante de acuerdo: 26,14%).

Entre los motivos que pueden llevar a esta distribución del rechazo familiar podemos mencionar de nuevo la **falta de reconocimiento a la que se enfrentan los/as adolescentes bisexuales**. Al pensar sus familias que se trata de una fase transitoria es probable que estas traten de obviar o confrontar la orientación de sus hijos/as, algo que sin duda alguna solo juega en detrimento del desarrollo del/de la menor al percibir falta de refuerzo positivo, reticencias o rechazo al libre desarrollo de su identidad entre sus seres queridos. En el caso del alumnado homosexual, la **invisibilidad de las mujeres lesbianas** en los entornos sociales y en los medios, consecuencia directa del rechazo y exclusión heteropatriarcal (Gimeno, 2003; Mugika, 2007; Momoito, 2013), puede ser uno de los motivos por los que las familias, al tener un menor número de referentes y guiarse por más estereotipos, muestren un menor grado de completa aceptación que en el caso de los alumnos homosexuales. Por último, el que los varones reciban un mayor rechazo frontal en sus familias que las mujeres es asociable al **sexismo de corte machista imperante en las sociedades heteropatriarcales** ([véase glosario](#)), donde, la masculinización de la mujer, implícita en los prejuicios sobre el lesbianismo y bisexualidad femenina, es menos penada socialmente que la feminización del varón, igualmente arraigada en los prejuicios respecto de los hombres gays y bisexuales (Pichardo, 2012; Platero, 2014).

---

alumnado tienda a ser más crítico en sus respuestas respecto de las actitudes de intolerancia hacia la diversidad que percibe en su familia.

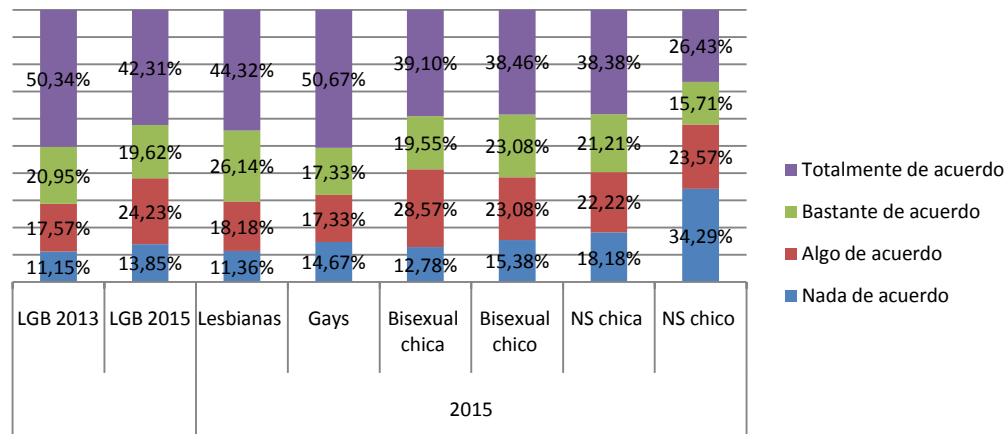


Figura 19. Respuestas del alumnado LGB respecto de la aceptación familiar de su orientación afectivo-sexual.

### 3.4 Miedo, ocultación y LGBT-fobia interiorizada.

Los resultados mostrados con anterioridad plantean un marco educativo complejo, en el que el centro escolar sigue siendo percibido como lugar hostil por el alumnado LGBT, debido principalmente a la falta de apoyo entre el profesorado y compañeros y compañeras (Santoro et al., 2010). Por ello, cabe esperar que el porcentaje de alumnos/as que viven su orientación afectivo-sexual en libertad sea reducido.

#### 3.4.1 Salida del armario del alumnado LGB

Prácticamente **el 80% del alumnado LGB no ha salido del armario** (véase glosario) en su **entorno educativo** [Figura 20], es decir, vive su orientación afectivo-sexual a través de la ocultación y el miedo al descubrimiento de la misma por parte de su entorno. En el estudio presentado por esta misma casa en el curso 2013 la cifra de estudiantes LGB que no habían salido del armario resultó semejante (80,89%) a la obtenida en este caso por lo que, del mismo modo que ocurría con las agresiones físicas, no puede hablarse de una mejora en la seguridad real del entorno educativo para el alumnado LGB (COGAM, 2013, pág. 48). Esta escalofriante cifra, sobre la que trataremos de arrojar algo de luz en este apartado, plantea una problemática cuyo abordaje precisa de una **intervención** educativa sistémica, multinivel y que implique no solo al alumnado y profesorado como agentes de la educación, sino al **conjunto de la comunidad educativa**.

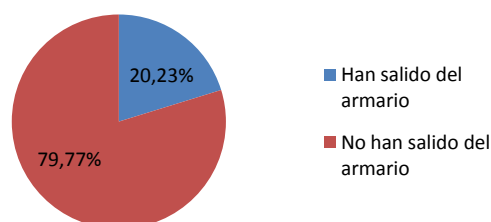


Figura 20. Porcentaje de alumnos/as LGB que han salido del armario.

En nuestro caso, en la Educación Secundaria no se observan grandes diferencias por curso educativo, dibujándose un **panorama hostil para el alumno/a LGB cualquiera que sea la etapa en que se encuentre** [Figura 21]. Especialmente llamativo es el caso de **PCPI/FPB** donde más del **90% del alumnado LGB no se atreve** a vivir su orientación afectivo-sexual con libertad. Una situación de menor ocultación puede encontrarse en la categoría “otros” donde se incluye principalmente programas de formación profesional de grado medio o superior que se componen por alumnado de mayor edad. Recordemos que en esta categoría las agresiones LGBT-fóbicas no eran menores que en el resto [Figura 12] por lo que estos alumnos/as podrían haber decidido vivir su orientación en libertad aun asumiendo el riesgo que esto entraña para ellos/as mismos. Destaca que en el bachillerato, aún con una menor percepción de discriminación y un mayor porcentaje de alumnos/as que se identifican como LGB el porcentaje que se visibilizan es muy pequeño. El miedo deja huella.

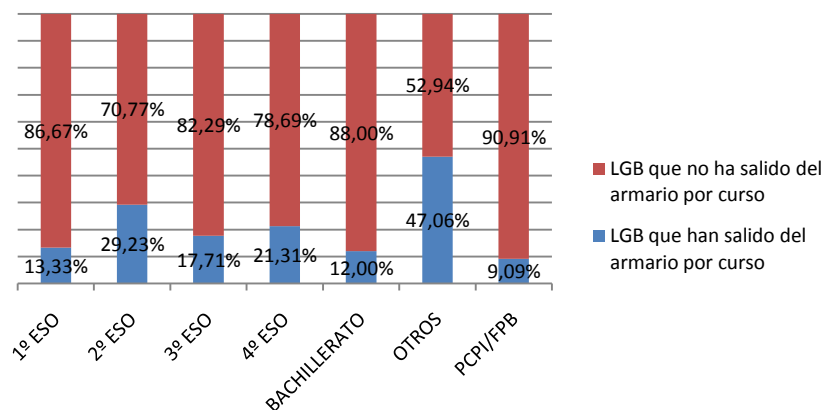


Figura 21. Alumnado LGB que ha salido del armario. Desglose por curso.

Desglosando las respuestas del alumnado LGB respecto de si ha salido o considera salir del armario por orientación afectivo-sexual [Figura 22], puede observarse que, al igual que se mostraba en la investigación precedente (COGAM, 2013, pág. 49), el mayor porcentaje que indica haber salido del armario corresponde al alumnado bisexual. En contraste con el citado informe, en este estudio el porcentaje de lesbianas y gays que salen del armario se invierte, siendo de 19,32% para las lesbianas (13,70% en 2013) y 14,67% para los gays (18,84% en 2013). En el [apartado 3.4.5](#) y el [anexo II](#) puede observarse cómo la mayor interiorización de prejuicios LGBT-fóbicos ([véase glosario](#)) por el alumnado gay de esta muestra puede explicar estas cifras.

Analizando las respuestas de aquellos alumnos/as que optan por la opción “no lo sé” en el ítem relativo a su orientación afectivo-sexual [Figura 22], encontramos una profunda reducción del porcentaje que consideraría viable salir del armario en su clase y un elevado porcentaje que expresa dudas respecto de si saldría del armario en clase. Teniendo en cuenta los datos de este alumnado respecto de la aceptación de sus familias [Figura 19] si fuera LGB y de la actuación del profesorado [Figura 18], esto sugiere que **la percepción de elevada LGBT-fobia en el entorno socio-educativo del alumnado se traduce en una restricción al libre desarrollo de la orientación afectivo-sexual del mismo. LGBT-fobia que, asumida e interiorizada por estos alumnos/as (tal y como se demuestra en el [anexo II](#)), resultaría en una definición tardía e insegura de su orientación.**

Asimismo, entre este alumnado podemos observar un pequeño porcentaje que indica haber salido del armario, es posible que estos alumnos/as no se sientan representados en las categorías “siento atracción por: personas de mi mismo sexo, del sexo opuesto o a veces por chicos y a veces por chicas” y nos encontremos ante alumnos/as que no comulgan con la categorización binarista de género ([véase glosario](#)) que se impone a las orientaciones afectivo-sexuales, es decir, podría tratarse de alumnado cuyas orientaciones podrían asimilarse al concepto de pansexualidad ([véase glosario](#)). También es posible que no hayan definido claramente su orientación aunque se hayan postulado como no heterosexuales ante sus compañeros/as. La representación de estos alumnos/as sería del 0,13% del total de la muestra.

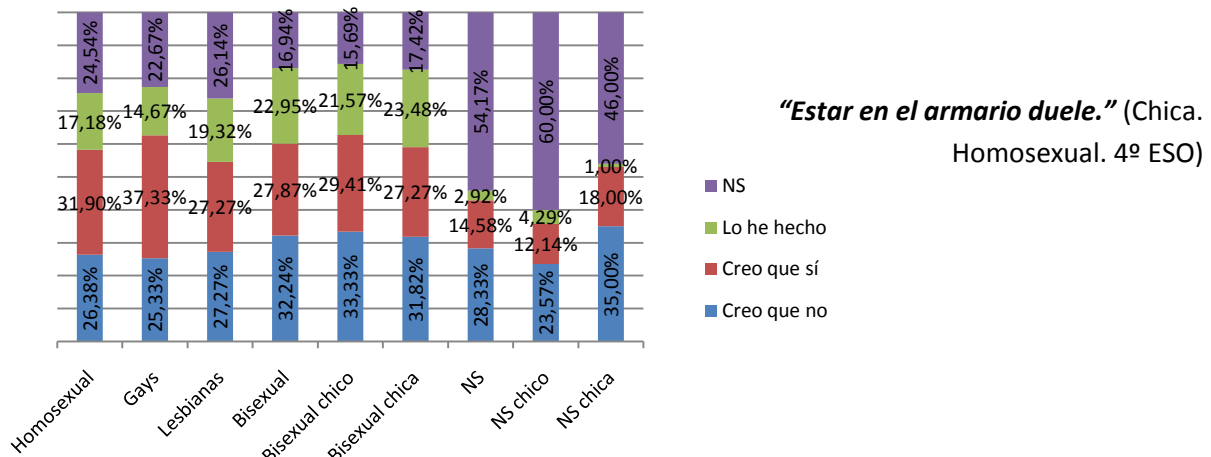


Figura 22. % de alumnos/as LGB que han salido del armario y opinión del alumnado LGB respecto de si saldría o no del armario.

### 3.4.2 Visibilidad y agresión LGBT-fóbica

Las cifras anteriores parecen sugerir que **visibilizarse como “LGBT” en el entorno educativo supone un riesgo para quien lo hace**. Esta hipótesis se refuerza si se tienen en cuenta las cifras relativas a las víctimas de agresiones físicas o verbales: **existiendo 3 veces más probabilidades de sufrir agresiones físicas** (COGAM, 2013, pág. 48) **o verbales si se ha salido del armario** (Figura 23a y b).

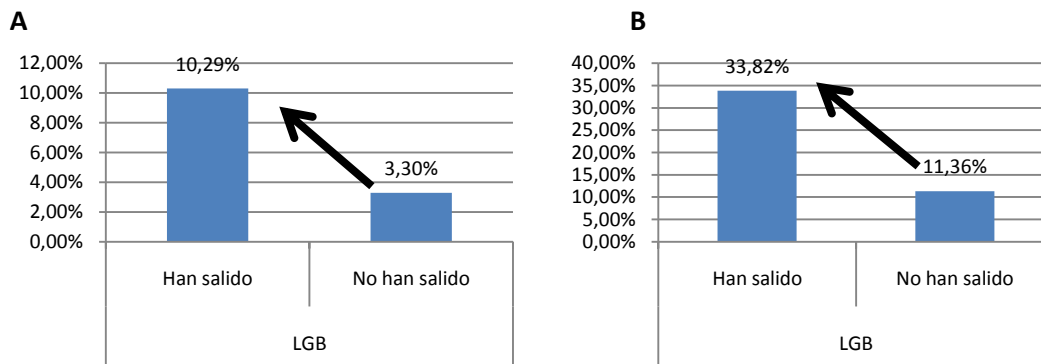
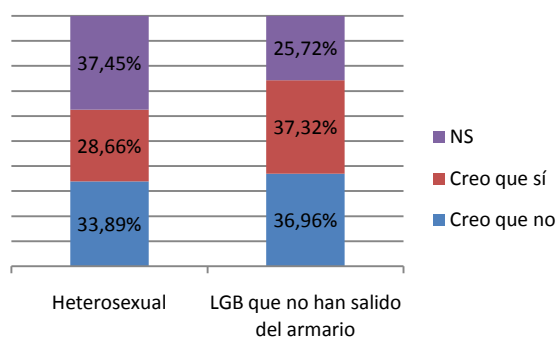


Figura 23. A) Porcentaje de alumnos/as LGB que han salido del armario y han sufrido agresiones físicas. B) Porcentaje de alumnos/as LGB que han salido del armario y han sufrido agresiones verbales.

### 3.4.3 El alumnado LGB que no sale del armario

Profundizando en la opinión del alumnado LGB que no ha salido del armario y comparando esta con la opinión del alumnado heterosexual [Figura 24] puede observarse que el número de alumnos/as que se muestra dubitativo **respecto de si saldría del armario en su clase se reduce considerablemente en el caso del alumnado LGB**. Esto parece indicar que **el alumnado LGB se ve ciertamente forzado a tomar una decisión y, en consecuencia, decantarse por un extremo: salir o no salir del armario**. A pesar de que el alumnado heterosexual, por no estar en la situación de ser LGB, pueda mantener cierto grado de incertidumbre respecto a si saldría del armario o no en clase, también es posible que parte de este porcentaje se deba a una incapacidad de parte del alumnado heterosexual de empatizar y ponerse en la situación de sus compañeros/as LGB o de pensarse a sí mismo/a como una persona LGB.

**La mitad del alumnado LGB que no se muestra dubitativo al respecto querría salir del armario en su clase, pero por algún motivo aún no lo ha hecho. Asimismo, la otra mitad de este alumnado ha tomado la decisión de mantener en secreto su orientación.** Respecto al alumnado heterosexual, el que prácticamente el 40% tenga dudas al respecto y que, del alumnado que se considera capaz de responder a si saldría o no del armario si fuera LGB, más de la mitad considere que su aula no sería un entorno propicio para ello, parece dar cuenta de la **palpable LGBT-fobia a la que se enfrentan aquellos alumnos/as que reúnen la valentía suficiente para intentar vivir su orientación visibilizándose con libertad**. Datos semejantes se obtuvieron en el estudio presentado en 2013 (COGAM, 2013, pág. 50).



***“Tengo un compañero de clase,... que nos ha comentado su atracción sexual, pero no es capaz de salir del armario.”***  
(Chico. Heterosexual. 4º ESO)

Figura 24. Perspectiva de “salir del armario” del alumnado LGB que aún no lo ha hecho y opinión del alumnado heterosexual respecto a si lo haría en el supuesto de ser LGB.

### 3.4.4 Motivos externos que condicionan la visibilidad del alumnado LGB

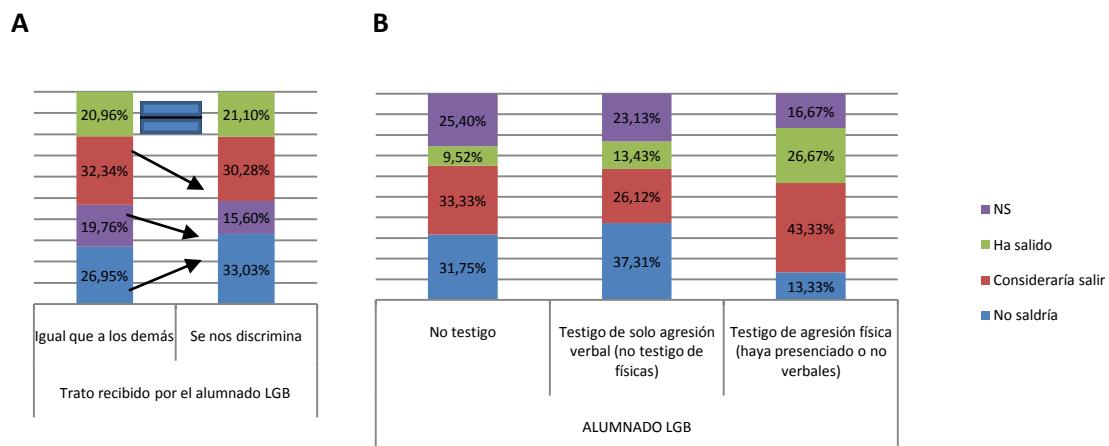
En esta edición del estudio, hemos querido profundizar en los motivos externos por los que el alumnado decide, o no, salir del armario y visibilizarse como lesbiana, gay o bisexual en su clase. Como se mostrará en este apartado estos pueden ser diversos y no existe un único factor que pueda explicar la toma de esta decisión por sí solo. Las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual entre sus iguales, la reacción del profesorado, la situación familiar del alumno/a LGB así como sus propios prejuicios, parecen combinarse, junto con otras posibles variables no consideradas en esta encuesta, para determinar la libre expresión de su orientación afectivo-

sexual o su represión en mayor o menor grado (considerar salir, mostrar dudas al respecto o mostrar una negativa a hacerlo).

### Salida del armario y percepción de discriminación

Para modelizar de forma sobre-simplificada la salida del armario de un alumno/a LGB en el grupo de clase debemos partir de la base de que este se ha criado en una sociedad en la que, aunque exista cierta igualdad legal, la igualdad real está lejos de conseguirse y prevalecen los estereotipos y las imágenes y conceptualizaciones negativas sobre la homosexualidad y bisexualidad en el ideario colectivo.

**Los niveles de homofobia general del instituto no determinan que el alumno/a salga o no del armario, aunque pueden influir en su determinación a no hacerlo [Figura 25a]. Aunque se perciba un trato igualitario en general, el porcentaje de alumnos que se visibiliza es bajo. Lo que más influye para que el alumno/a decida visibilizarse es la interacción con su grupo de iguales, los compañeros y compañeras de clase. En este sentido podemos distinguir tres escenarios:**



**Figura 25. Influencia de A) Percepción de un ambiente LGBT-fóbico, B) ser testigo de agresiones verbales y ser testigo de agresiones físicas en la salida del armario. (Entre los/as testigos no se incluyen víctimas).**

**En ambientes en los que no hay testigos de agresiones [Figura 25b], al contrario de lo que cabría esperar, no aumenta el porcentaje de alumnos LGB que salen del armario, de hecho es inferior (menos del 10%). ¿Qué ocurre para que en estos ambientes aparentemente “favorables”, la mayor parte del alumnado LGB (90%) permanezca en el armario?**

Analizando las actitudes que adoptarían los alumnos ante una supuesta situación de violencia [Figura 26b], creemos posible que una parte del alumnado (48,48%) asuma a priori la heterosexualidad universal y la posibilidad de que otros compañeros/as tengan orientaciones no normativas le resulte algo impensable, negativo, o que incluso forme parte de un tabú. Mientras que la otra parte (51,52%), que sí que aceptaría la diversidad, al desconocer la orientación no normativa de sus compañeros/as no vea la necesidad de de mostrar un apoyo más explícito en el grupo. Es decir, por un motivo u otro a escala grupal existiría una ley del silencio respecto de la diversidad afectivo-sexual que no sería roto por ningún otro factor (presencia de agresiones, educación en diversidad....). Esto, junto con la imágenes estereotipadas y hostiles hacia las orientaciones no normativas del ideario colectivo, llevaría al alumno/a LGB a no tener certeza alguna de que vivir su sexualidad en libertad dentro de su grupo de iguales pudiera resultar en

algo positivo. Por el contrario, es posible que evalúe la situación pensando que existen altas probabilidades de que esto les repercuta negativamente.

**Cuando los compañeros/as observan que un pequeño grupo de alumnos/as lleva a cabo agresiones verbales (1,36%), solo la mitad (47,12%) actúa para defender a sus compañeros/as LGBT [Figura 26b].** Pero el resto del alumnado tiende a reconocer que adopta una postura pasiva o no sabe cómo actuar. Es decir, para la mitad del alumnado de este escenario educativo la agresión verbal está normalizada o no merece la pena “mojarse” por ello. Esta falta de actuación podría suponer que el alumno/a LGB perciba dos posiciones: una en contra y otra que no demuestra estar en contra, por lo que puede asumirse su complicidad. La homofobia se hace patente a través del insulto e involucra al conjunto del aula. En un ambiente como este, probablemente apoyados/as por la parte de sus **compañeros/as que de forma explícita actúan en defensa de sus derechos**, algunos/as valientes **más salen del armario (13,43%) [Figura 25b]** reforzándose frente a la homofobia. Pero también encontramos la reacción inversa, un **porcentaje algo mayor** del que encontrábamos en el escenario anterior (37,31%) tiende a **ocultar aún más su orientación**.

Si en un tercer escenario, añadimos la **presencia de agresiones físicas**, la pasividad del alumnado se reduce y la **mayoría del alumnado (67%) comienzan a actuar** en contra del acoso [Figura 26b]. Esto favorece que, a pesar de haber presenciado agresiones físicas, un **mayor porcentaje de alumnos/as LGB sientan el apoyo** de la mayoría del grupo y se vean reforzados: visibilizándose (26,67%) o aumentando el porcentaje que consideran hacerlo (43,33%) [Figura 25b].

También cabría preguntarse si una mayor actuación del profesorado ante las agresiones podría tener influencia sobre el hecho de que los alumnos/as se vean reforzados a visibilizarse, sin embargo, la respuesta es contraria a lo deseable [Figura 26a]: el 45,47% de los alumnos que no han presenciado agresiones no esperaría que sus profesores actuaran totalmente en contra en caso de producirse. Si se analiza este dato entre los/as testigos de agresiones la cifra se incrementa. Es más, el alumnado testigo de agresiones físicas se muestra más crítico, inclinándose hacia posturas más negativas (opciones “nada de acuerdo” y “algo de acuerdo”) respecto de la falta de actuación de sus profesores/as. Por lo que, **el que ocurran ambos tipos de agresiones puede, en parte, atribuirse a que el alumnado no percibe la suficiente actuación de sus docentes en ninguno de los casos**.

**Descartado el papel del profesorado**, la actuación del propio alumnado ante estos eventos es lo que en realidad podría estar marcando una diferencia tanto en el porcentaje de alumnos/as LGB que han salido del armario como en su proclividad a hacerlo o no hacerlo según sean testigos de agresiones físicas o verbales. En resumen, nos encontramos ante una situación de negligente desatención a la diversidad afectivo-sexual. Donde la falta de educación en el respeto a la diversidad y el silencio en torno a la misma lleva al alumnado a no vivir su afectividad y sexualidad en libertad. Situación que se rompe únicamente a través de la violencia. Es de forma traumática para la comunidad y a través de la actuación en un intento de resolución de los/as propios adolescentes como se consigue aumentar ligeramente el porcentaje de alumnos/as LGB que accede al “privilegio” que las personas heterosexuales tienen de base.

Estos datos, además de volver a señalar la **importancia de mejorar la actuación de los/as docentes en la prevención e intervención contra el acoso escolar LGBT-fóbico**, demuestran la **capacidad y eficacia del alumnado como agente de intervención ante estos abusos** y su **importante papel en la generación de un ambiente educativo seguro** para el alumnado LGBT. Es por ello vital **dotar al alumnado de la adecuada formación frente a la violencia**, trabajando especialmente sobre el horizonte en el que el alumnado, tan acostumbrado a la falta de respeto que tiene dificultades para identificarla como tal, concibe la injuria y fomentando la cultura de la no violencia y la resolución pacífica de los conflictos y muestras de intolerancia.

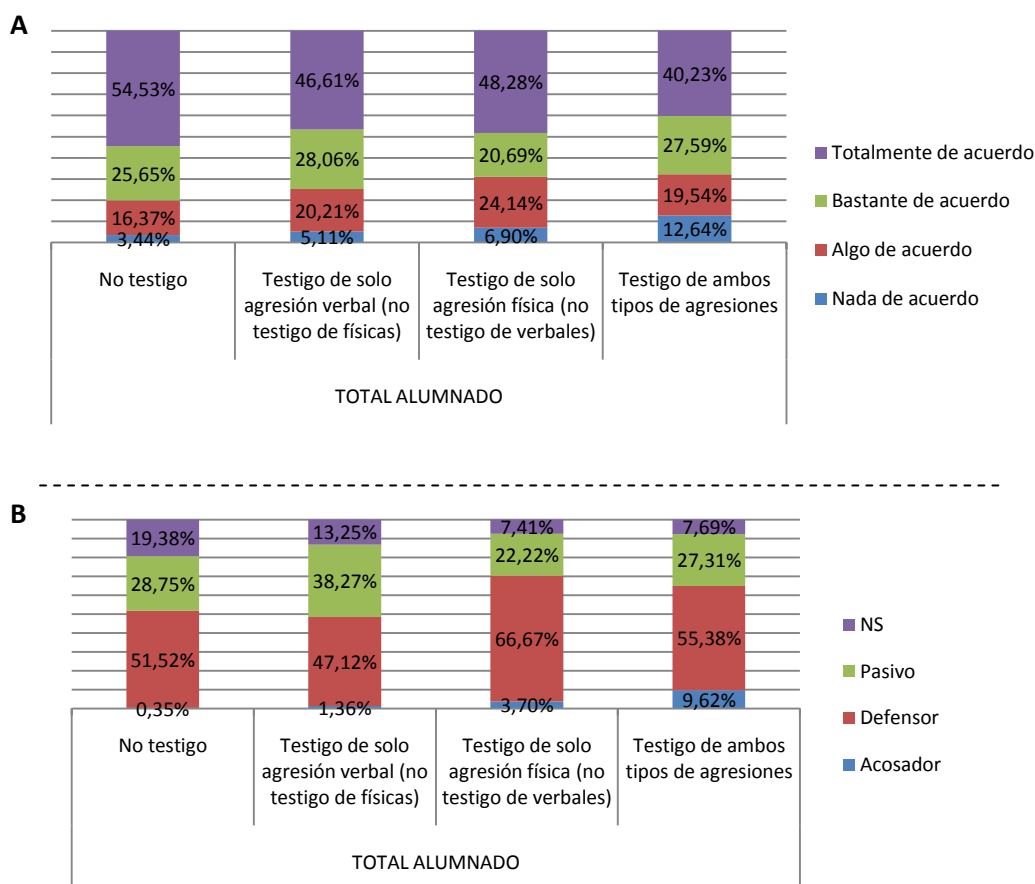


Figura 26. A) Opinión general del alumnado que ha sido testigo de agresiones físicas y/o verbales respecto de la actuación del profesorado ante eventos de LGBT-fobia. B) Actitud general del alumnado que ha sido testigo de agresiones físicas y verbales ante este tipo de eventos.

### Salida del armario y falta de actuación del profesorado

En lo que se refiere a la influencia que pueda tener la percepción de una mayor o menor actuación del profesorado ante eventos LGBT-fóbicos sobre el alumnado LGB y su visibilidad en clase [Figura 27], puede decirse que **la percepción de una absoluta falta de actuación por parte de los docentes tiene un claro efecto disuasorio sobre la salida del armario** de este alumnado. Siendo notablemente mayor el porcentaje de alumnos/as LGB que no saldrían del armario (50%) o se muestran dubitativos (33,33%) frente a aquellos compañeros/as LGB que perciben que el profesorado actúa en algún grado y reduciéndose marcadamente el alumnado que consideraría salir del armario (11,11%) y el alumnado que lo ha hecho en su clase (5,56%).

Entre el alumnado que percibe que el profesorado actúa en algún grado se observa una disminución de las opciones “no lo sé” y “no lo haría” a favor de aquellas que muestran una actitud positiva hacia salir del armario o que indican haberlo hecho. No obstante no existe una tendencia lineal por lo que si bien **la completa pasividad del profesorado provee motivos al alumnado para no salir del armario** su mayor o menor actuación no explica por sí sola los motivos que conducen al alumnado a visibilizarse.

Es esencial **que el profesorado no espere a tener un alumno/a LGB en clase para expresar el rechazo institucional del centro educativo a las muestras de intolerancia LGBT-fóbica o tratar el respeto a la diversidad afectivo-sexual en su materia.**

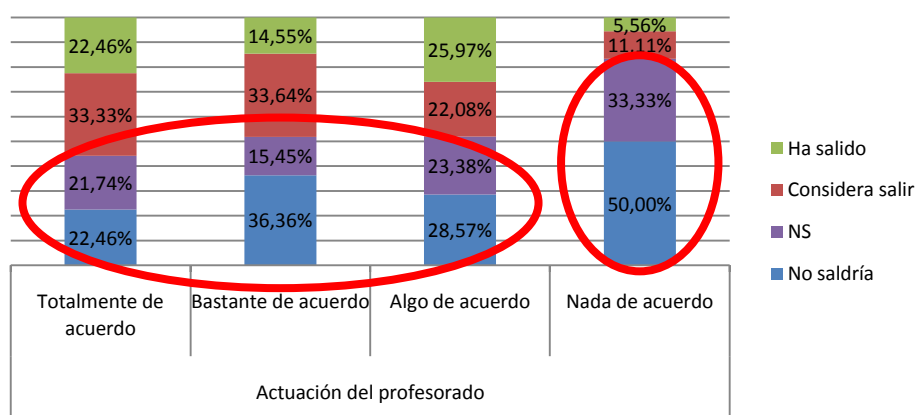


Figura 27. Relación entre la percepción de protección por parte del profesorado y la salida del armario del alumnado LGB.

### Salida del armario y LGBT-fobia familiar

¿Influye el rechazo de las familias del alumnado LGB en la vivencia en libertad de su orientación afectivo-sexual fuera del ámbito familiar? La realidad en este sentido es también compleja, dado que el rechazo familiar tampoco es el único factor que puede influir en que un alumno/a LGB se visibilice en su entorno educativo y las tendencias no son lineales en base al mayor o menor rechazo familiar. No obstante, se observa con claridad [Figura 28] cómo **el porcentaje de alumnos/as LGB que no saldrían del armario en clase es mayor en el caso de los alumnos/as que encuentran rechazo en algún grado en sus familias**, siendo esta negativa a visibilizarse más marcada a medida que el alumnado encuentra un mayor rechazo familiar a la diversidad afectivo-sexual. Asimismo, son los alumnos/as que mayor rechazo familiar perciben los/as que menos salen del armario en clase (15,22%) y, sin embargo, de entre los alumnos/as que encuentran rechazo en algún grado, son también estos/as los que más consideran salir del armario (30,34%).

Esto parece indicar que **elevados niveles de rechazo familiar pueden derivar en que el alumnado LGB tienda a reprimir fuertemente su visibilidad en el entorno educativo o bien en generar un fuerte deseo de visibilizarse (probablemente en busca de un espacio de reafirmación y reconocimiento de su identidad) sin que este llegue a hacerse efectivo (muy plausiblemente por miedo a las consecuencias que podría enfrentar si dicha visibilización trascendiese a su esfera familiar).** Esta idea se refuerza si se observa el porcentaje de

alumnos/as que encuentran un menor grado de rechazo familiar, aunque aún elevado, (opción algo de acuerdo). En este caso, donde el porcentaje de alumnos que no saldría del armario se reduce y aumenta el porcentaje que se muestra dubitativo al respecto, también se reduce el porcentaje de alumnos que consideran salir pero no lo hacen y registramos el mayor porcentaje de alumnos/as que se atreven a visibilizarse (24,04%), es decir, **percibir un alto rechazo familiar pero cuyas consecuencias no serían extremas podría permitir al alumnado romper el bloqueo que el miedo genera en sus compañeros/as cuya familia les rechazaría absolutamente, y visibilizarse como LGB en su entorno educativo** en busca de la afirmación y reconocimiento que no encuentran en sus familias.

A mayores niveles de aceptación familiar (opción bastante de acuerdo) y, posiblemente, con un menor anhelo de buscar reconocimiento y aceptación, encontramos mayores niveles de dudas al respecto y porcentajes más moderados de salida del armario en clase (17,14%), pero aun así algo mayores que los registrados entre el alumnado que encuentra absoluto rechazo familiar.

Por todo ello, considerar que un alumno/a que se visibiliza abiertamente como LGB en clase no afronta otras adversidades fuera del centro educativo es un error y es preciso **que desde la escuela se pongan todos los medios posibles para asegurar el bienestar de los/as menores LGBT en todos los ámbitos de su vida**. La **comunicación y formación de las familias** debe entenderse como una necesidad de primera mano para atajar el sufrimiento de los/as alumnas LGBT.

Finalmente, entre los alumnos/as LGB que no perciben rechazo a la diversidad-afectivo sexual en sus familias se registra también uno de los mayores porcentajes de alumnos/as (21,62%) que se visibilizan en clase. Sin embargo, aunque se reducen la negativa a salir del armario en clase y el porcentaje que se muestra dubitativo, destaca el elevado porcentaje que considera salir del armario pero no lo hace (35,14%). En este caso no podemos considerar que las consecuencias en el ámbito familiar sean el motivo por el que no se atreven a salir del armario por lo que, el contraste de la actitud tolerante percibida en sus familias con otros factores ya mencionados anteriormente podría influir en que no encuentren el momento de hacerlo con seguridad.

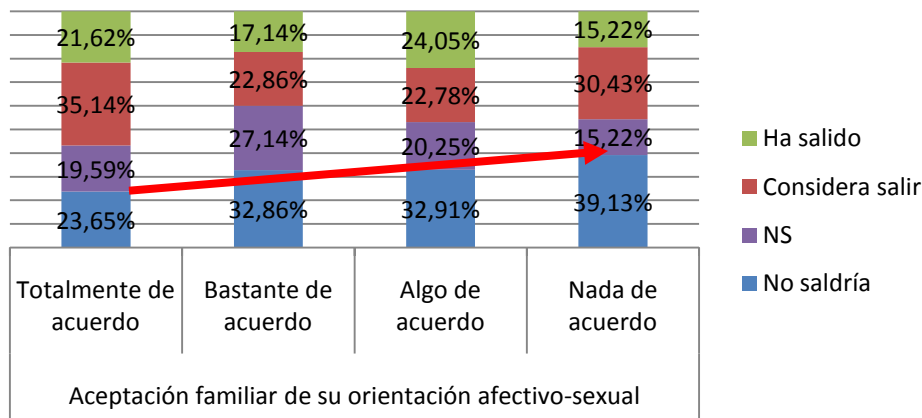


Figura 28. Salida del armario del alumnado LGB en su ambiente educativo en base a la aceptación familiar de su orientación afectivo-sexual.

### 3.4.5 Salida del armario y LGBT-fobia interiorizada

La presencia diaria del alumnado LGB en entornos donde la LGBT-fobia es una norma extendida y asumida tiene como consecuencia directa la interiorización de prejuicios LGBT-fóbicos e ideologías de odio por parte de este alumnado. Esta interiorización de prejuicios contra su propia identidad y orientación tiene consecuencias deletéreas para la autoestima y el autoconcepto del alumno/a (Pichardo, 2006). En el [anexo II](#) puede observarse cómo el alumnado LGB, en mayor o menor grado y dependiendo de su orientación concreta, asume e interioriza diversos prejuicios contra su propia identidad afectivo-sexual.

**Entre el alumnado que ha salido del armario en su clase** se detectan mayores niveles de reconocimiento y valoración de su propia orientación y **menores niveles de LGBT-fobia interiorizada** [Figura 29e] ([véase glosario](#)). Este alumnado ha confrontado sus propios prejuicios en un ejercicio de auto-afirmación y empoderamiento que bien puede consumarse con, suceder a la par o ser consecuencia de su presentación pública como LGB.

Entre las distintas posturas del alumnado LGB que no sale del armario (considerar salir pero no haberlo hecho, mostrarse dubitativo al respecto o haber decidido no hacerse visible) el porcentaje de alumnos/as que están de acuerdo con las opciones más LGBT-fóbicas difiere según el prejuicio que se tome en consideración [Figura 29]. Para el caso del grado de acuerdo con los ítems relativos al infundado desagrado que pudiera producir la visión de dos hombres o dos mujeres besándose, así como para el grado de acuerdo con el prejuicio sobre la vinculación pluma-homosexualidad ([véase glosario](#)), se observan tendencias decrecientes desde los alumnos/as que deciden no salir del armario, los/as que muestran dudas, los/as que consideran salir pero no lo han hecho y los/as que ya han salido del armario [Figura 29a, b y f]. Esto pone de manifiesto que **cuanto más convencido está el alumnado de ocultar su orientación afectivo-sexual mayor es la probabilidad de que sienta rechazo y disgusto hacia cualquier muestra de homoerotismo o práctica sexual entre personas del mismo sexo**. Incluyendo esto su propia sexualidad y las consecuentes dificultades para expresar afectividad hacia las personas por las que sienta atracción física o amorosa. Asimismo, los prejuicios sociales que vinculan la homosexualidad y bisexualidad con el desbordamiento de los roles tradicionales de género (plumofobia) ([véase glosario](#)), se postulan como **uno de los temores que pueden influir a los alumnos/as homosexuales o bisexuales a la hora de visibilizarse como tal (no quieren ser señalados/as como hombres afeminados o mujeres masculinas)**.

También es mayor el porcentaje de alumnos/as LGB que considera en algún grado que las personas LGB no están capacitadas para ser padres/madres entre aquellos/as que no han salido del armario (sin grandes diferencias entre grupos) [Figura 29d]. Es decir, **es probable que para ciertos alumnos/as LGB la autoafirmación que supone presentarse al mundo como homosexual o bisexual contribuya a generar una percepción competente y positiva de la propia persona como parte de una familia homoparental**.

Por último es destacable el caso del **alumnado LGB que considera que no debería tener los mismos derechos que sus compañeros/as heterosexuales** [Figura 29c]. Siendo este porcentaje más alto en los alumnos que creen que podrían salir del armario en su clase pero no lo hacen frente a sus compañeros/as que han decidido no salir. Esto demuestra cuán dañina es la LGBT-

fobia interiorizada dado que **alumnos/as que podrían vivir su orientación afectivo-sexual libremente no lo están haciendo**, no solo por miedo a la reacción que encuentren sino también **por considerar que en algún grado no son merecedores/as de los mismos derechos que los demás**. Es decir, viven en el convencimiento de que es de justicia que se priven a sí mismos/as de vivir su orientación en libertad.

En definitiva, la palpable LGBT-fobia de los centros educativos no solo tiene un efecto extrínseco y coercitivo sobre el alumnado LGBT sino que supone un factor de riesgo que hace peligrar su integridad psicológica (como por ejemplo, problemas de autoestima, autoconcepto, predisposición a diversas psicopatologías relacionadas con el estrés de la minoría como son la depresión, ansiedad o ideación suicida forman parte de este espectro) y desarrollo psico-afectivo (COGAM-FELGTB, 2012; Baiocco, 2014; Goldbach & Gibbs 2015).

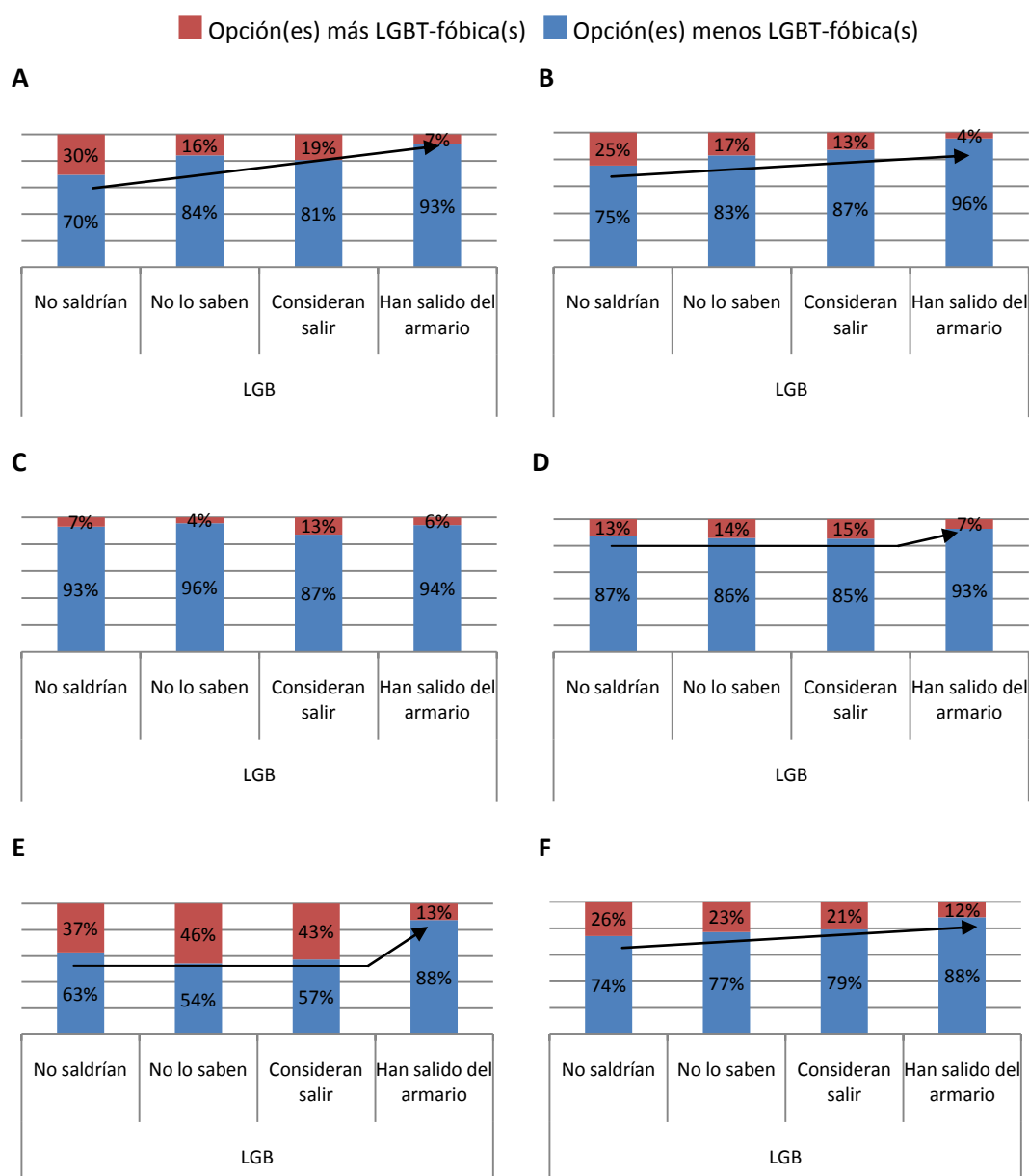


Figura 29. A) Me desagrada ver a dos chicos besarse. B) Me desagrada ver a dos chicas besarse. C) Tener los mismos derechos. D) Ser buenos padres y madres. E) Homosexuales y Bisexuales podrían ser heterosexuales si lo intentaran realmente. F) Todas las personas que tienen pluma son homosexuales.

## 4. Bases individuales que sustentan la conducta LGBT-fóbica.

### 4.1 Conducta individual del alumnado ante situaciones de discriminación hacia compañeros/as LGBT.

El 51% del alumnado no actúa en contra del acoso LGBT-fóbico [Figura 30]: un 33% responde que no le gusta que se metan con un compañero/a por ser o “parecer” homosexual o bisexual pero no hace nada. Un 16,5% dice que no sabe cómo se comportaría (este porcentaje, podría suponer una cifra oculta de alumnado que se ríe cuando se produce una agresión pero no participa de ella, como se vio en el estudio de 2013) y casi un 2% del alumnado participante en este estudio, responde abiertamente que participa de la agresión. Estos porcentajes son semejantes a los obtenidos en 2013 (COGAM, 2013, pág.21), lo cual añade evidencia de que el cambio de actitudes que refleja la opinión del alumnado respecto de la percepción de igualdad del alumnado [Figura 4] es poco menos que formal.

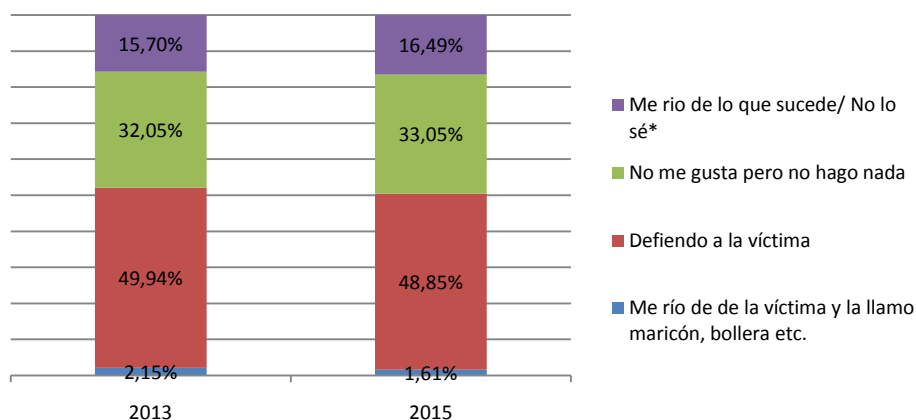


Figura 30. ¿Qué haces cuando se meten con un compañer@ que es o “parece” homosexual o bisexual? (\* El ítem de 2015 no incluía la opción “me río de lo que sucede” de forma separada a “añado insultos” por lo que la coincidencia entre porcentajes sugiere que este alumnado se ha inclinado por la opción “No lo sé”).

Que **2 de cada 100 estudiantes reconozcan abiertamente su participación** en este tipo de situaciones no debe ser tomado como un hecho anecdótico. En la Figura 26 del apartado anterior puede apreciarse que **cuanto más violenta es la situación que perciben los alumnos y alumnas, mayor es la urgencia por posicionarse a favor o en contra del abuso**. Es decir, la violencia y el acoso LGBT-fóbico son un **fenómeno social** que acaba involucrando al conjunto del aula. No se trata de un conflicto entre pares o entre unos pocos alumnos sino de una situación de injusticia y vulneración de derechos de la que participan de un modo u otro todos los alumnos/as.

Como ya se ha mencionado, en el caso de la agresión verbal destaca el que **la respuesta teórica del alumnado difiere del modo de actuación que desempeña en la realidad** [Figura 26]: al verse en la situación de actuar contra una **agresión verbal** el porcentaje que teóricamente defendería al acosado/a y el porcentaje que se muestra dubitativo al respecto se reducen, redistribuyéndose estos alumnos/as entre aquellos alumnos/as que se inclinan por la **pasividad** ante estos hechos (aunque este porcentaje de alumnos no está conforme con que sucedan los mismos) o en menor medida sumándose al acoso (1,36%). El **temor al contagio del estigma**

(véase glosario), es probablemente uno de los motivos que puede estar influyendo en este comportamiento negligente y poco cívico de **más del 50% del alumnado**.

Cuando **la situación se torna más violenta** y la LGTB-fobia supone un **riesgo para la integridad física** de los alumnos/as el porcentaje de que se ve abocado a tomar parte en el conflicto es mayor, las posturas dubitativas o el no actuar se reducen, incrementándose las que tratan de defender al compañero/a, pero también aquellas que **se suman al acoso**. Estas últimas, llegan a suponer **¡el 10%! de las reacciones** de los alumnos/as que perciben agresiones físicas y verbales LGBT-fóbicas en su entorno educativo (cifra muy alejada del 0,35% del alumnado que acosaría a sus compañeros/as por ser o “parecer” LGBT pero que responde de manera hipotética ya que nunca ha visto tal situación). En este caso de doble agresión (mayoritario cuando ocurre una agresión física (véase Figura 8)) también se reduce el porcentaje que defiende con respecto al que lo hace cuando la agresión física no va acompañada de agresiones verbales aumentando aquellos/as que no se atreven a actuar aunque estén en desacuerdo con la situación.

Como ya se demostró en 2013 (COGAM, 2013, pág. 37) y volvemos a demostrar en esta ocasión [Figura 31], esta situación no es ajena al alumnado LGB que, al presenciar insultos hacia sus compañeros/as LGB, reduce el porcentaje con el que defendería a los mismos y se inclina hacia posturas pasivas o más dubitativas. Llegados a un caso de violencia extrema el **alumnado LGB, probablemente por miedo a verse afectado por las agresiones, llega incluso a verse obligado a participar del acoso** hacia los compañeros/as con los que comparte orientación. Es asimismo reseñable el hecho de que entre los alumnos/as LGB el porcentaje de defensores es mayor que en la muestra general, lo cual denota lo esencial que es **fomentar el desarrollo emocional (compasión, empatía...)** del alumnado si se pretende que desarrolle una conducta prosocial y ciudadana.

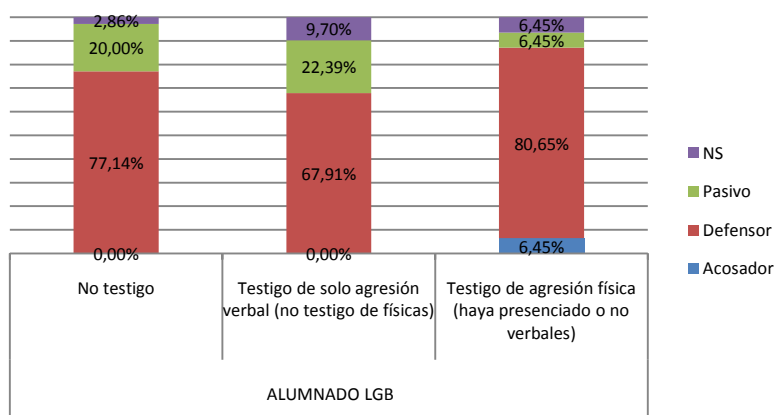


Figura 31. Actuación del alumnado LGB ante situaciones de LGBT-fobia hacia otros compañeros/as LGBT.

El incremento progresivo de las actitudes violentas del alumnado conforme percibe mayor LGBT-fobia en su entorno educativo denota la **facilidad con la que el discurso de odio y el rechazo a la diversidad enraízan en nuestras aulas**. Una **intervención temprana** para la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y dotar al alumnado de **herramientas para atajar la intolerancia desde el grupo de iguales** son elementos clave para acabar con la violencia en las aulas (UNESCO, 2011; UNESCO, 2012).

Si se agrupa al alumnado que selecciona una opción diferente a defender a un compañero/a ante una agresión [Figura 32], según el curso, destaca el alto porcentaje del alumnado de PCPI/FPB que no elige defender a un compañero/a cuando se meten con él/ella por ser o “parecer” LGBT, más del 61%, en contraste con el alumnado de bachillerato, que presenta un porcentaje de cerca del 38%, siendo la media del total del alumnado de algo más del 51%.

A pesar de que Primero de ESO presenta un porcentaje menor que el resto de los cursos de Secundaria, con un ligero repunte en Tercero de ESO, con estos datos, se puede deducir que **la edad y el nivel de formación y/o fracaso escolar, influye significativamente en el comportamiento individual de cada alumno/a ante situaciones de discriminación hacia compañeros/as LGBT**, dado que el alumnado que selecciona una opción diferente a defender al compañero/a agredido/a, en Bachillerato disminuye en más de un 13%, con respecto a la media, y en los cursos de PCPI/FPB aumenta en más del 10%.

“Los alumnos en PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial), no pueden promocionar a Tercero y han repetido ya una vez en la etapa. Simbolizan el fracaso escolar y presentan mayores índices de homofobia y victimización. La segregación por el currículo escolar es negativa, los alumnos LGTB en esas aulas sufrirán más.” (COGAM, 2013, pág. 24).

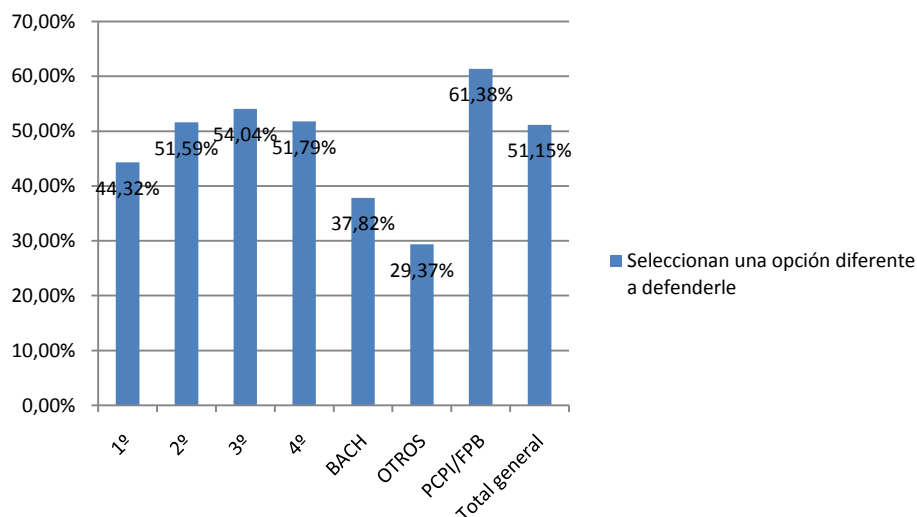


Figura 32. Desglose por curso del alumnado que selecciona una opción diferente a defenderle.

Hay que destacar que el 3,41% de los acosadores/as ha sufrido agresiones verbales, elevándose este porcentaje al 3,91% entre el alumnado que dice defender a los insultados/as. [Figura 33]. Aunque pequeña, la diferencia con respecto a los porcentajes de víctimas entre aquellos alumnos/as que no participan en la resolución/agravación del conflicto es notable, dado que expresa que **el alumnado que se implica en la defensa de los acosados se expone en mayor medida a ser a su vez acosado y que uno de los motivos por los que un pequeño número de agresores podría incurrir en estos comportamientos puede ser el que ellos/as mismos hayan sufrido el abuso sin que este se resolviese de manera positiva (el cazado se convierte en cazador)**.

Sin embargo, tan solo el 0,61% del alumnado que participa de las agresiones dice haber sufrido violencia física LGBT-fóbica mientras que **el alumnado cuyo comportamiento es defender a**

**otros compañeros/as que sufren situaciones de discriminación LGBTfóbica es el grupo que dice sufrir más agresiones físicas: ¡el 13,10%! De nuevo se constata que el alumnado que no permanece pasivo ante las agresiones físicas (y/o verbales) está más expuesto a sufrirlas.**

*“Muchos amigos que he tenido eran LGBT y se metían con ellos e incluso llegaban a pegarles. Yo les he defendido y me he pegado por defenderlos, ya que son mis amigos y todos somos personas, da igual la orientación. (Chica. Heterosexual. 3º Div.)”*

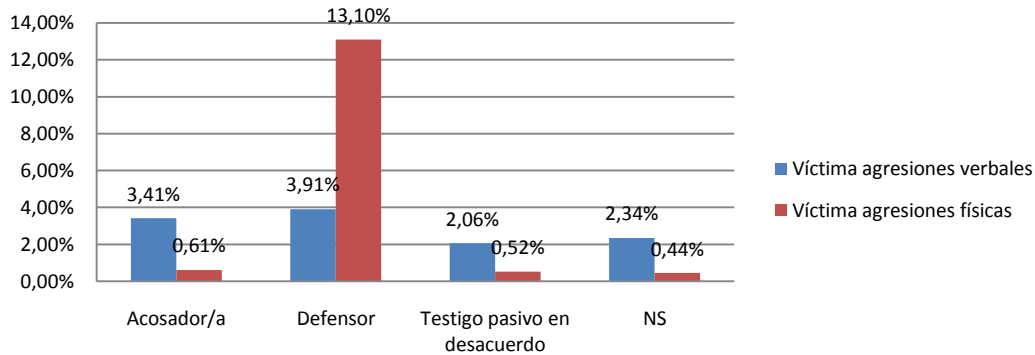


Figura 33. Porcentaje de víctimas entre los diferentes perfiles de actuación del alumnado ante situaciones de intolerancia.

#### 4.2 Percepción de LGBT-fobia y comportamiento del alumnado.

Los resultados mostrados en apartados anteriores respecto de la percepción de LGBT-fobia en el ambiente educativo pueden verse influenciados por la actitud más o menos respetuosa del alumnado respecto de la diversidad afectivo-sexual e identidades de género.

A la pregunta sobre si saldría del armario si fuera gay, lesbiana o bisexual el porcentaje de alumnos/as que más rehusaría hacerlo corresponde a los acosadores/as (53,95% frente al 26,44% y al 42,45% de los defensores y testigos en desacuerdo con la situación) [Figura 34]. El alumnado que menos duda y en menor porcentaje muestra una negativa frontal a salir del armario corresponde a los/as **alumnos/as defensores** (rebajándose del 80% para la mayoría del alumnado a un, todavía elevado, 60%), es decir, **aquellos alumnos/as que obran conforme a una moral autónoma y tolerante son los/as que defienden su propio derecho y el de sus compañeros/as a disfrutar de una educación no excluyente hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género que garantice su desarrollo pleno en un entorno socio-educativo, igualitario, libre y seguro.**

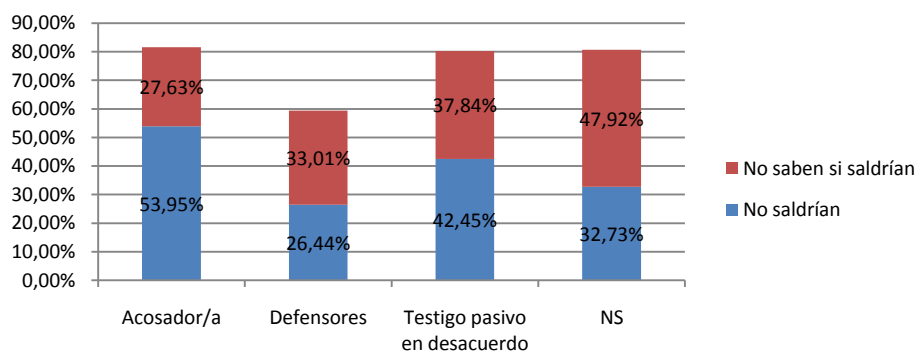
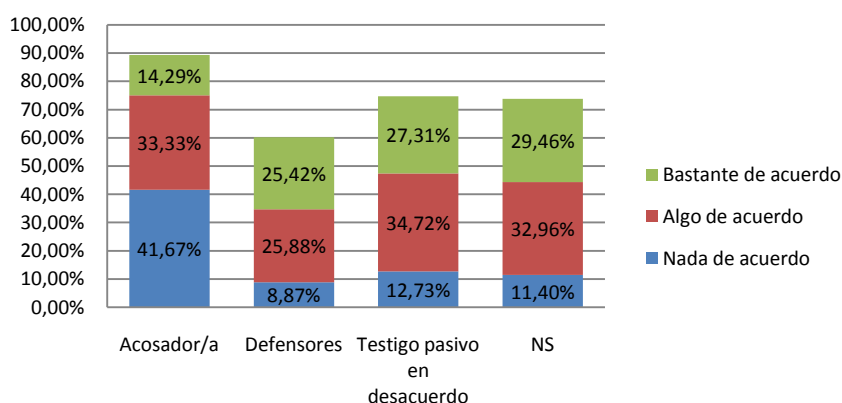


Figura 34. Alumnado que cree que no saldría del armario en su clase si fuera LGB o muestra dudas al respecto.

La **transfobia** ([véase glosario](#)) como actitud intolerante es otro de los hechos que pueden vincularse al comportamiento del alumnado. Así, el grupo de los/las acosadores/as es el que muestra mayores porcentajes de desacuerdo en algún grado respecto de la aceptación que tendría un compañero/a transexual en su clase, alcanzando el 90% de estos alumnos/as y encontrándose elevadísimos porcentajes que se inclinan por las opciones más intolerantes (Ej. “nada de acuerdo” 41,67% de estos alumnos/as frente a un 12,73% de máxima entre el resto de compañeros/as) [Figura 35]. **El grupo más activo en la defensa** de los/las compañeros/as que son acosados por ser o ‘parecer’ LGBT, vuelve a mostrarse **más positivo en cuanto a la aceptación de los/las posibles compañeros/as transexuales** en su clase, presentando el menor porcentaje de desacuerdo, algo más del 60%. Destacamos, asimismo, el alto porcentaje de transfobia que percibe el alumnado que se declara testigo pasivo ante las agresiones o que duda sobre cómo actuar.



**Figura 35. Alumnado que se muestra en algún grado en desacuerdo respecto de la aceptación que tendría un compañero/a transexual en su clase.**

Por último, merece la pena resaltar la influencia del comportamiento en las preguntas sobre el trato en el Instituto a compañeros/as que son o “parecen” LGBT: **el 60% del alumnado que participa del acoso cree que se discrimina, frente al 30% de los que los defienden**, o al 39% que no les gusta pero no hacen nada [Figura 36].

Se constata que, respecto al estudio de 2013, (COGAM, 2013, pág. 19), el porcentaje de alumnos/as que piensan que al alumnado LGBT se le discrimina en el Instituto aumenta entre los perfiles de alumnos/as que contribuyen al acoso: los propios acosadores y los testigos pasivos; en el primer caso, en diez puntos y en el segundo en 6,5, siendo **el alumnado defensor** quien sigue percibiendo **mayor igualdad en su centro educativo**. Hay que destacar también que, aunque el porcentaje del alumnado que piensa que a los alumnos/as que son o “parecen” LGBT se les trata mejor que a los demás es minoritario en todos los casos, entre los/las acosadores/as hay más del doble de personas que piensan que son mejor tratados, por lo que, como ya se ha mostrado en apartados anteriores el supuesto mejor trato al alumnado LGBT no es tal.

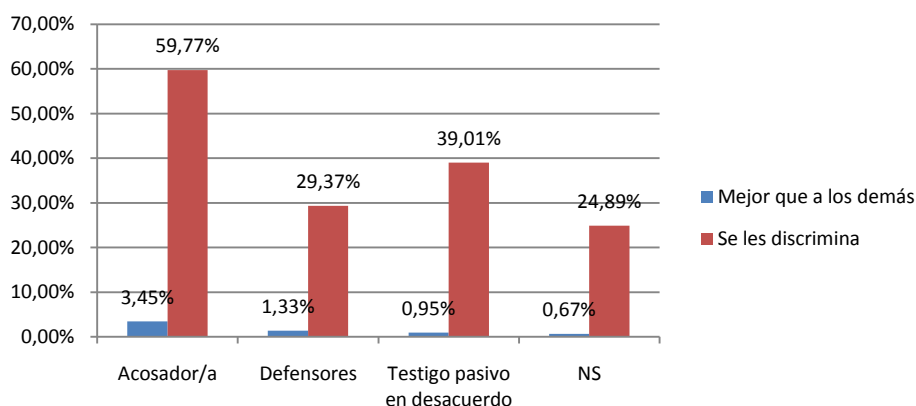


Figura 36. Alumnado que considera que a los compañeros/as LGBT se les discrimina o se les trata “mejor” que a los demás.

Con los datos anteriores, se puede afirmar que **el alumnado con conductas LGBTfóbicas**, apoyado en la pasividad y aprobación de gran parte de sus compañeros/as y en el hecho de que no existe una intervención activa suficiente por parte del profesorado y del centro, **tiene un papel principal en la construcción del entorno educativo como un ambiente hostil para el alumnado LGBT**. Ambiente en el que las actitudes prejuiciosas, el odio y las conductas discriminatorias, intolerantes, violentas, antisociales e incívicas se legitiman ante los ojos de una comunidad educativa que no las comparte y cuya negligente **permisividad daña tanto al alumnado LGBT como al alumnado que incurre en estas conductas**, en gran parte de los casos por ignorancia y falta de una adecuada educación en el respeto a la diversidad como se verá a continuación.

#### 4.3 Estereotipos y prejuicios como base del comportamiento LGBT-fóbico del alumnado.

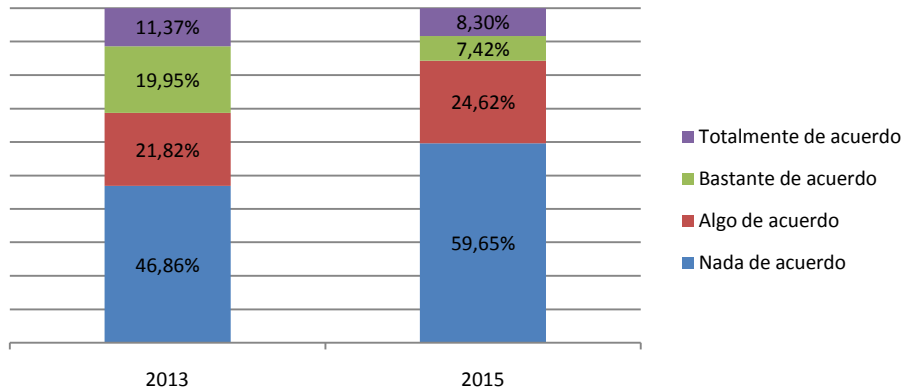
##### 4.3.1 Reconocimiento de las orientaciones afectivo-sexuales e identidades de género no normativas.

Casi el 60% del alumnado encuestado expresa un total desacuerdo con que homosexuales y bisexuales pudieran ser heterosexuales si lo intentaran realmente [Figura 37]. El resto, **un 40%, considera que la orientación sexual, en mayor o menor medida, puede cambiarse a base de esfuerzo**. Esta gráfica muestra, por tanto, cómo peligrosos prejuicios, ya presentes en las cartas paulinas del Nuevo Testamento, donde se considera la homosexualidad como una elección personal (pecaminosa) y posteriormente transformados por la psiquiatría decimonónica en una concepción de la homosexualidad como una psicopatología sexual curable<sup>10</sup> (Ugarte, 2004;

<sup>10</sup> “[Errores de la ciencia](#)”:

Ni homosexualidad ni la bisexualidad son curables dado que **NO** son enfermedades. Tampoco pueden cambiarse a base de esfuerzo tal y como han reconocido las instituciones médicas al retractarse de las posturas que adoptaron en el pasado: la Asociación Americana de Psiquiatría retiró la homosexualidad del Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales (DSM) en 1973. En el año 1975 la Asociación Americana de Psicología emitió una [declaración de posición](#) respecto de la acción tomada por la primera, declarando que apoyaba la misma. Finalmente, en 1990 la Organización Mundial de la Salud (OMS) (de la cual España es [miembro](#)) excluyó la homosexualidad de la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD). La [Asociación Americana de Psiquiatría](#) (posicionándose en numerosas ocasiones en los años: 2000, 2011 y 2013) y la [Asociación Americana de Psicología](#) (APA, [1997](#), [2009](#) y [2010](#)) condenan

Platero, 2014), **siguen muy arraigados entre los y las jóvenes**. Comparando los resultados con los obtenidos para la misma pregunta en 2013 (COGAM, 2013, pág. 15) encontramos que, **aunque sigue siendo alto, ha disminuido el porcentaje** de estudiantes que opina en algún grado que la orientación afectivo-sexual puede cambiarse (de un 54,14% a un 40,35%).



**Figura 37. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación: "homosexuales y bisexuales podrían ser heterosexuales si lo intentaran realmente".**

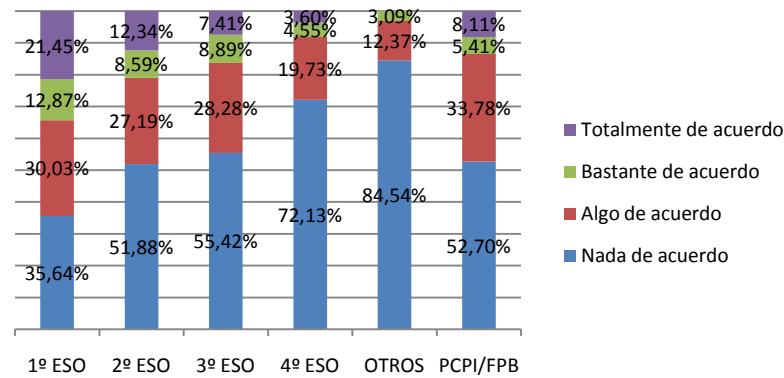
Atendiendo a los resultados por curso [Figura 38] podemos observar un **aumento constante de Primero a Cuarto de ESO** (de 35,64 a 72,13%) **en el porcentaje de alumnos y alumnas que no están nada de acuerdo con esta afirmación**, hecho también registrado en 2013 aunque con valores entre 10 y 17 puntos por debajo de los actuales (COGAM, 2013, pág. 15). Esto demuestra una tendencia positiva, aunque aún insuficiente, hacia la aceptación de la diversidad a medida que el alumnado madura y pasa por la Educación Secundaria Obligatoria. Entre el alumnado de PCPI y FPB el porcentaje que rechaza que homosexuales y bisexuales podrían ser heterosexuales si lo intentaran (52,70%) de nuevo está por debajo de la media.

A la vista de estos resultados podemos decir que ha **habido una mejora en la aceptación y reconocimiento de las orientaciones afectivo-sexuales no normativas** como orientaciones "válidas", pero aún quedan dos quintas partes del alumnado que comparten este prejuicio. Con los riesgos que ello entraña.

---

cualquier terapia que trate de *curar/convertir/reparar* o cambiar la orientación afectivo-sexual dado que no existe evidencia científica alguna de su utilidad pero sí de los dañinos efectos secundarios que pueden llegar a provocar.

Desde [COGAM](#) se ofrece asesoramiento jurídico y psicológico gratuito a aquellas personas que pudieran estar siendo o hayan sido víctimas de esta mala praxis (Concertar cita en el Teléf. +34 915 230 070).



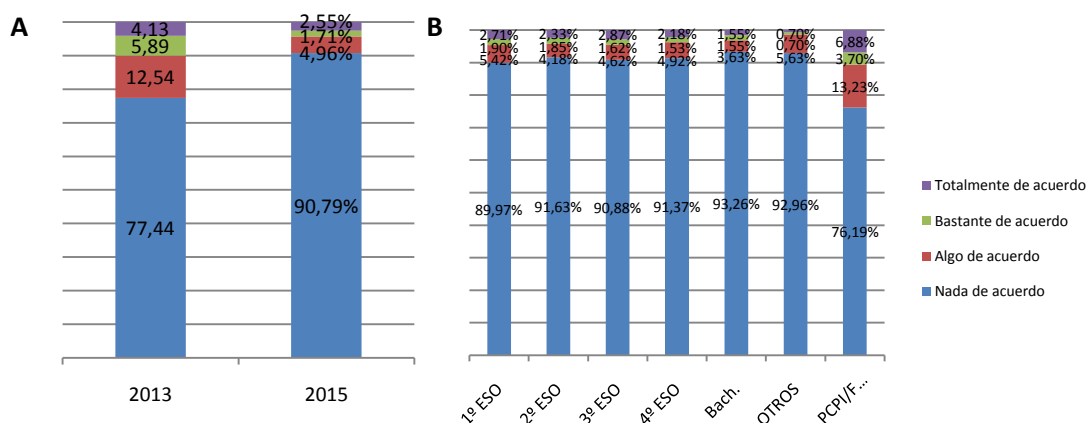
**Figura 38. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación "Homosexuales y Bisexuales podrían ser heterosexuales si lo intentaran realmente". Desglose por curso. (Debido a una corrección de encuesta el tamaño muestral para este ítem es de N=3.331 alumnos/as. No se muestran resultados de bachillerato por ser la N demasiado pequeña como para extraer conclusiones significativas).**

El reconocimiento de que la homosexualidad y por extensión la bisexualidad no son enfermedades supuso un cambio conceptual en el posicionamiento social frente a la diversidad afectivo-sexual. Sin embargo, la sombra de la patologización de la homosexualidad<sup>11</sup> aún perdura y es defendida por algunas personas de la rama clínica, transformada esta vez en los llamados “*trastornos de la identidad de género*” que, al igual que se hizo con la orientación afectivo-sexual no heteronormativa ([véase glosario](#)), señalan la diversidad de identidades de género como un conjunto de desviaciones respecto de un rango de supuestas *normalidades* que se establecen en base a criterios socioculturales y cisnormativos ([véase glosario](#)). No obstante, las voces contrarias a la patologización de la transexualidad comienzan a escucharse entre los y las profesionales que acompañan a las personas trans\* ([véase glosario](#)) y progresivamente los manuales diagnósticos parecen hacerse eco de las mismas al mostrar posturas menos generalistas respecto de la diversidad de identidades de género. Es previsible que, dada la creciente y abrumadora evidencia de que es la transfobia social y no la transexualidad *per se* ([véase glosario](#)) la que induce el malestar respecto del sexo-género asignado ([véase glosario](#)), en los años venideros la comunidad científica acabe admitiendo, de nuevo, su error. Afortunadamente, ya existen profesionales tanto de la educación como del ámbito sanitario que protegen y acompañan a los/las menores trans\* sin necesidad de señalarlos/as bajo el estigma de la enfermedad mental o el trastorno ([APA, 2011; Platero, 2014](#)).

Esto, junto con la visibilidad e interés social y mediático (no siempre positivo) que la transexualidad ha despertado en la última década, parece tener un reflejo en la actitud del alumnado respecto de la diversidad del género ([véase glosario](#)), ya que **un 90,79% del total de alumnos y alumnas encuestadas considera que la transexualidad no es una enfermedad**

<sup>11</sup> Recordemos que la asociación de orientación afectivo-sexual e identidad de género como parte de un modelo binarista monosexual de sexo, género y sexualidad se vio reforzada en la transición de la homosexualidad como pecado a prevenir, evitar y castigar por la Iglesia a, posteriormente, delito a sancionar por el estado, hasta su conceptualización como enfermedad a ser tratada por la medicina en el siglo XIX (Guasch, 1993; Gatti, 2015). Será entonces cuando toda anatomía, práctica sexual, orientación afectiva y/o sexual o expresión de género que no concuerde con el sistema binarista cisnormativo ([véase glosario](#)) comience a ser considerado síntoma de algún tipo de trastorno del desarrollo, enfermedad mental o degeneración etiquetable bajo el paraguas del término “homosexualidad”. Reforzándose consecuentemente la confusión entre identidad de género y orientación afectivo-sexual (Ugarte, 2004; Platero, 2014).

[Figura 39a]. Si atendemos a los resultados **por curso**, vemos que **no hay grandes variaciones** [Figura 39b], aunque entre el alumnado de PCPI y FPB el porcentaje de apoyo a esta idea es menor (76,19%). Respecto de los resultados obtenidos en el curso 2012-2013 (COGAM, 2013, pág., 24), puede decirse que para todos los cursos ha habido un aumento, de cerca de 10 puntos, en el porcentaje de estudiantes que han dejado de considerar la transexualidad como una enfermedad. **Parece, por tanto, que se ha avanzado notablemente en la despatologización de la transexualidad entre los jóvenes y, como ocurre con las orientaciones afectivo-sexuales no heteronormativas, el reconocimiento de las identidades de género no cisnormativas ha mejorado.**



**Figura 39. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación: "Creo que la transexualidad es una enfermedad". A) Muestra total. B) Desglose por curso.**

Las diferencias porcentuales entre el grado de reconocimiento de las orientaciones afectivo-sexuales no heteronormativas [Figura 37] y la no patologización de la transexualidad [Figura 39] no deben considerarse como una evidencia de que la transexualidad es más aceptada entre el alumnado que la homosexualidad o la bisexualidad. Es probable que de haberse planteado el ítem en términos de posibilidad de cambio hacia la cissexualidad, y no de patologización, el porcentaje de aceptación de la transexualidad como una condición tan válida como la cissexualidad se viese ciertamente rebajado.

#### 4.3.2 Tolerancia hacia el colectivo LGBT

Según la Declaración de Principios sobre la Tolerancia de la UNESCO (1995), *"La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos."* Por lo tanto, el mero respeto (entendido como acatamiento o permisividad) no es suficiente para afirmar que entre nuestros alumnos/as haya tolerancia hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género.

El reconocimiento y la comprensión de la igualdad de derechos como valor moral pasa primeramente por que el alumnado atraviese un proceso de desarrollo emocional y cognitivo que desemboque en esta virtud: la tolerancia.

Ante la afirmación: "Las personas LGBT deben tener los mismos derechos que las heterosexuales" [Figura 40a], podemos afirmar que un **14,85% de los alumnos/as cree, en**

alguna medida que las personas LGBT no deberían tener los mismos derechos que las personas heterosexuales, un porcentaje casi idéntico al obtenido hace 2 años. Aunque el porcentaje de alumnos que se muestra totalmente de acuerdo (85,15%) es prácticamente idéntico al obtenido en el estudio de 2013 y lo mismo ocurre con los que no están nada de acuerdo con esta afirmación (2,88% en 2015 frente a 2,68% en 2013) preocupa la reducción de las posturas intermedias menos homófobas (“bastante de acuerdo”) a favor de un incremento de aquellas que expresan mayores dudas respecto de que las personas LGB merezcan los mismos derechos “algo de acuerdo”). (COGAM, 2013, págs. 21 y 22).

Atendiendo al desglose por cursos, el porcentaje de estudiantes que consideran que las personas LGBT merecen los mismos derechos [Figura 40b] va en aumento a medida que crece la edad de los alumnos (de 79,12% en Primero de ESO a casi un 90%, entre alumnado de Cuarto y Bachillerato). De igual modo, la proporción del alumnado que está en algún grado en desacuerdo va disminuyendo de Primero de ESO a Cuarto de ESO y Bachillerato (de un 20,88% a un 11,53% y un 12,37%). Los alumnos y alumnas de PCPI y FPB son los que, en menor porcentaje, están totalmente de acuerdo en que deben tener los mismos derechos (67,19%). Estos resultados parecen indicar que la igualdad de derechos está más afianzada conforme avanzan los cursos, la edad y madurez del alumnado, pero que los/as estudiantes de PCPI y FPB, probablemente por ser víctimas de la exclusión del sistema educativo, respetan menos la igualdad de derechos al no sentirse ellos/as mismas tratadas con igualdad.

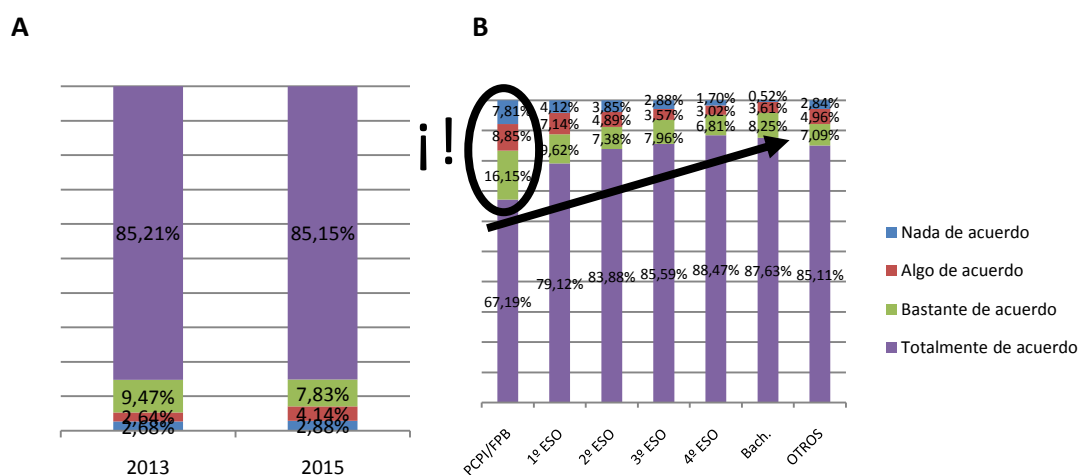
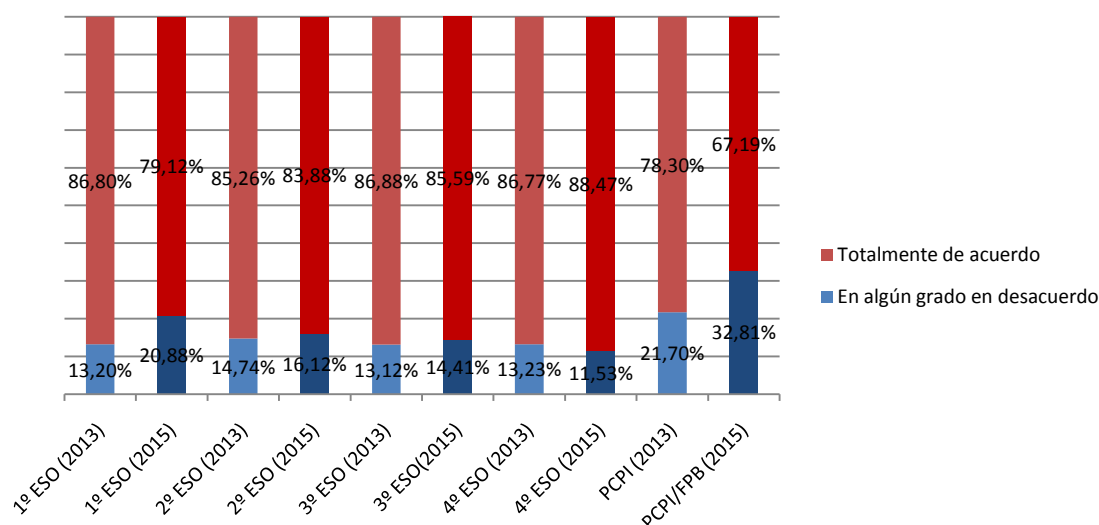


Figura 40. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación: "Las personas LGBT deben tener los mismos derechos que las heterosexuales". A) Muestra total. B) Desglose por curso.

Si se compara el porcentaje de estudiantes que está en algún grado en desacuerdo en 2013 con el porcentaje correspondiente en 2015 [Figura 41] se aprecia que la generación del Primer y Segundo curso de ESO del curso 2012-2013 (que corresponde a la generación de Tercero y Cuarto de 2015) ha disminuido en el grado de homofobia que expresaba cuando entró al IES, aunque el alumnado de Tercero mantiene un grado de homofobia algo mayor que el que correspondería según el dato de las generaciones precedentes. Si se comparan el grado de homofobia de los de primero, segundo y PCPI de 2015 con los de 2013 se ve que también es mayor hoy. Esto parece indicar que, aunque la homofobia tiende a disminuir a lo largo del paso por el sistema educativo, está aumentando entre las nuevas generaciones. La igualdad de derechos no llega a consumarse e incluso parece empeorar. La negación de derechos que

muestra un porcentaje considerable de jóvenes y el aumento de delitos de odio por orientación o identidad sexual (452 delitos en 2013 frente a 513 en 2014, siendo el principal delito de odio en España) (Ministerio de Interior, 2014) ([véase anexo I](#) y [conclusiones](#)) podrían estar relacionados.

A la vista de los resultados, el porcentaje de alumnos/as que no niega la igualdad de derechos a sus compañeros/as LGBT es incluso mayor que el de los alumnos/as que consideran la orientación homosexual o bisexual puede ser cambiada a base de esfuerzo. Es decir, nos encontramos ante una falsa muestra de tolerancia: **parte del alumnado acata o muestra permisividad ante la igualdad de derechos que le transmite la sociedad pero no llega a reconocer, aceptar y valorar la diversidad de orientaciones afectivo-sexuales e identidades de género existentes aparte de la heterosexualidad y cissexualidad.** Citando el lema del Orgullo 2015 *"Falta igualdad real"*. Las charlas-taller del Grupo de Educación de COGAM y otras medidas de sensibilización y educación elemental en el respeto a la diversidad demuestran ser útiles en la reducción de prejuicios y el aumento del conocimiento del alumnado, pero resultan insuficientes si se pretende conseguir un cambio actitudinal en el alumnado. Una vez más insistimos y animamos al conjunto de la comunidad educativa (alumnado, docentes, padres y madres, medios de comunicación, autoridades e instituciones locales...), a participar de este proceso, ya que, sin la colaboración permanente de todos y todas, el odio y la intolerancia pueden volver a abrirse paso en nuestras escuelas.



**Figura 41. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación: "Las personas LGBT deben tener los mismos derechos que las heterosexuales". Comparativa 2013-2015 desglosando por curso**

Para concluir este apartado, queremos dejar constancia de que **la actitud u opinión intolerante se vincula directamente con el comportamiento violento del alumnado**: un 62,79% de los acosadores/as muestra algún grado de desacuerdo con que las personas LGBT tengan los mismos derechos que las heterosexuales, siendo las categorías más negativas ("nada de acuerdo" y "algo de acuerdo") alarmantemente altas entre este alumnado. Por el contrario, un 91,07% del alumnado que defiende a sus compañeros frente a las agresiones está totalmente de acuerdo con que LGBT y heterosexuales tengan los mismos derechos, por lo que puede verse una clara correlación entre las actitudes intolerantes y el comportamiento de los alumnos/as

[Figura 42]. Esta correlación ya fue demostrada en 2013 por lo que volvemos a aportar evidencia de la imperante necesidad de educar en la convivencia y la tolerancia (COGAM, 2013, pág. 22).

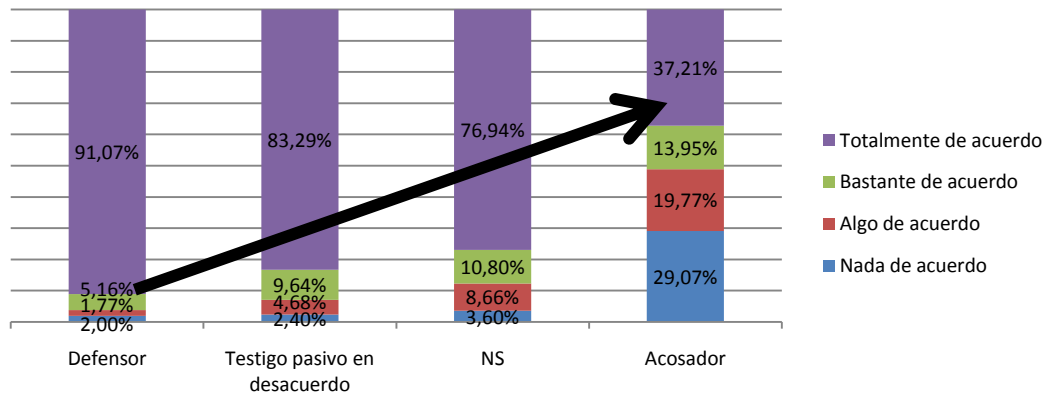


Figura 42. Opinión del alumnado respecto de la afirmación: "Las personas LGBT deberían tener los mismo derechos que los heterosexuales". Relación con el perfil de actuación que adoptan los/as alumnos/as ante una situación de LGBT-fobia en su centro educativo.

En la Figura 43 se vuelve a obtener evidencia de que entre los alumnos y alumnas que opinan que el alumnado LGBT recibe mejor trato en su centro educativo, existe un porcentaje que selecciona esta opción porque en algún grado piensa que las personas LGBT merecen menos derechos que las personas heterosexuales.

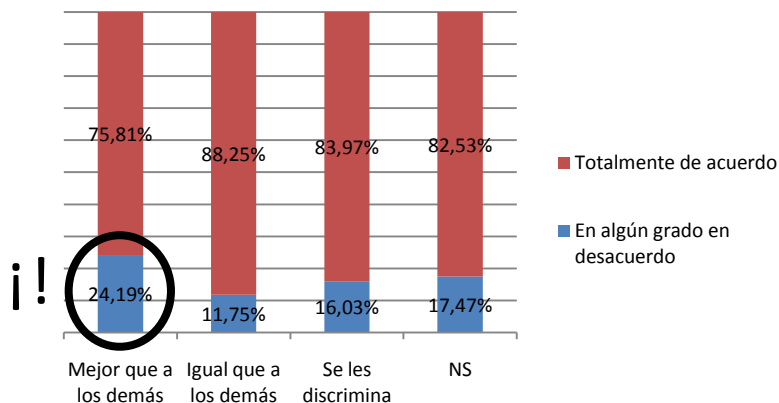
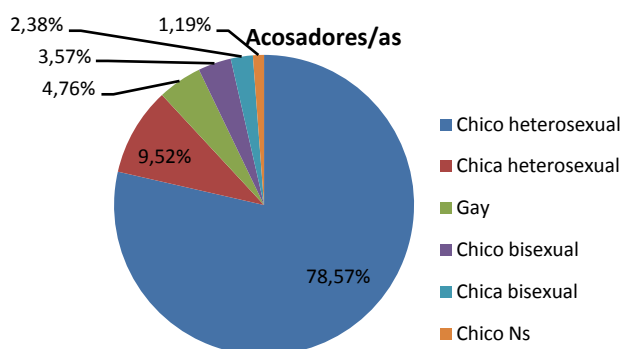


Figura 43. Opinión del alumnado respecto de la afirmación "Las personas LGBT deberían tener los mismos derechos que los heterosexuales". Desglose según la opción marcada respecto del trato que se confiere a las personas LGBT en su centro educativo.

#### 4.3.3 Prejuicios, machismo y violencia LGB-fóbica.

El 78,57% del alumnado que se declara acosador en esta muestra, es hombre y heterosexual [Figura 44]. En segundo lugar, encontramos a las mujeres heterosexuales con un 9,52% de representación entre los/as acosadores y finalmente, un 11,91% de los alumnos/as que participan del acoso se declaran LGB o no indican su orientación. Como se ha visto con anterioridad, la participación del alumnado LGB en el acoso hacia sus compañeros/as surge cuando las situaciones de violencia LGBT-fóbica son extremas, probablemente a fin de evitar ser víctima de las mismas [Figura 31]. Como se verá a continuación, el que la mayoría de los

acosadores/as sean hombres y heterosexuales **guarda una estrecha relación con el sistema heteropatriarcal** preponderante en nuestra sociedad **y la violencia que de él se deriva.**

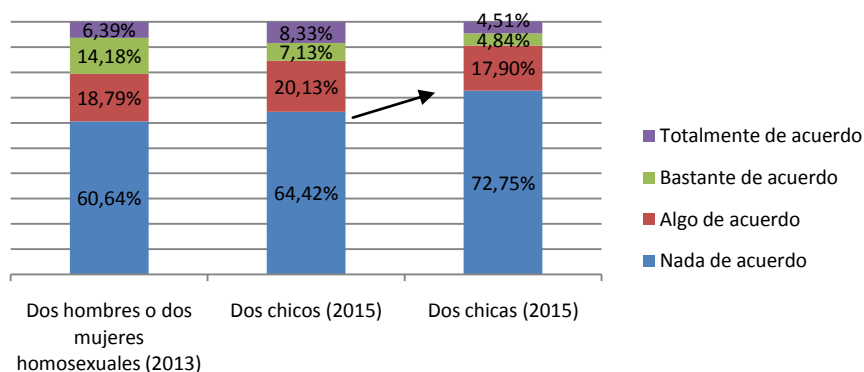


**Figura 44. Alumnado que indica participar del acoso LGBT-fóbico. Desglose por género y orientación afectivo-sexual.**

En esta edición de “LGBT-fobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?”, hemos querido incidir en la influencia que el machismo tiene sobre la LGBT-fobia cognitiva y conductual del alumnado. Para ello, tal y como se muestra en la Figura 45, hemos reformulado el enunciado del ítem de 2013 en que se preguntaba al alumnado si sentía desagrado (asco social) al observar a dos personas del mismo sexo expresando una muestra de afecto como es un beso.

### Vacíos en la educación afectiva

En conjunto [Figura 45], un 64,42% del alumnado encuestado no se siente molesto ante la visión de dos chicos besándose. Los grupos de Segundo de ESO (60,42%) y PCPI/FPB (48,42%) [Figura 46a] son los únicos en los que la aceptación está por debajo de la media, en el último caso siendo llamativo el 22,63% que las rechazan totalmente. El porcentaje de alumnos y alumnas a los que desagrada totalmente ver a dos chicos besándose va disminuyendo conforme avanzan los cursos, de Segundo de ESO a Bachillerato (de 9,78% a 6,74%); de igual manera el porcentaje que no lo ve de ninguna manera como algo desagradable aumenta progresivamente de Segundo de ESO a Bachillerato (60,42 a 69,43%).



**Figura 45. Nivel de desagrado que expresa el alumnado ante dos personas del mismo sexo besándose.**

Algo parecido ocurre con las muestras de afecto entre chicas, aunque con menores grados de rechazo [Figura 45], de Segundo de ESO a Bachillerato la aceptación aumenta progresivamente

(de 66,69% a 80,83%) [Figura 46b]. El grado de aceptación entre alumnos de PCPI/FPB es sensiblemente menor que entre el resto de alumnos (sólo un 62,30% lo aprueba totalmente). A pesar de estas tendencias, aún hoy en día **casi el 30% del alumnado muestra rechazo en algún grado ante una muestra de afecto homosexual**, lo que se traduce en que un porcentaje alto de los y las jóvenes **perciben determinadas muestras de amor con rechazo y/o violencia**. Esto evidencia que algo no se está haciendo bien en materia de educación afectiva, tanto en las aulas como por parte del entorno familiar y social.

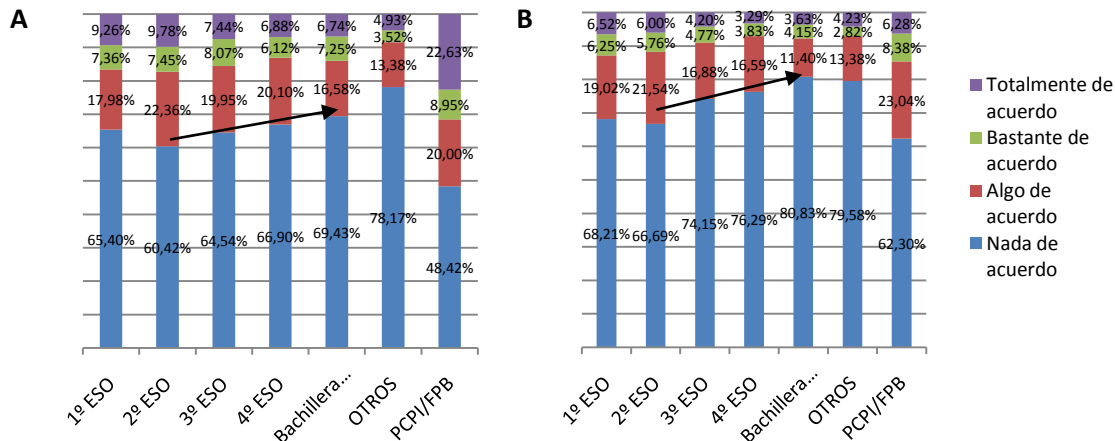


Figura 46. Respuestas del alumnado: A) "Me desagrada ver a dos chicos besándose" B) "Me desagrada ver a dos chicas besándose". Desglosado por curso.

Con respecto al estudio de 2013 [Figura 45], cuando el 39,36% de los encuestados decía sentirse molesto en mayor o menor grado ante muestras de afecto entre personas de un mismo sexo (COGAM, 2013, página 22), los resultados actuales muestran que un 27,75% (cuando ven a dos chicas) y un 35,58% (cuando ven a dos chicos) de los encuestados se siente molesto. **Por tanto, en estos dos años se aprecia una disminución en cuanto a que los alumnos/as ven con desagrado a dos chicos o dos chicas besándose. Pese a ello el porcentaje que ve con desagrado las muestras de afecto entre personas del mismo sexo sigue siendo elevado.**

### Machismo y cosificación sexual de la mujer

El que las muestras de afecto entre chicas sean mejor aceptadas que las muestras entre chicos [Figura 45], (72,75% y 64,42% respectivamente) sugiere que la educación recibida por parte del alumnado puede constar de importantes dosis de **estereotipos binarios de género propios del sistema heteropatriarcal** (en el [apartado 4.4](#) se profundizará en este aspecto en relación a la LGBT-fobia cognitiva del alumnado). De modo que las muestras de afecto entre mujeres, que "deben ser sensibles y afectuosas", son consideradas menos punibles que las que ocurren entre hombres, "que deben ser fuertes y no mostrar sus sentimientos" (Bonino, 1998; Bonino, 2004). Además de ser una muestra clara de la persistencia de **roles binarios de género** entre el alumnado ([véase glosario](#)) este resultado puede explicarse a través de la teoría de la **objetivación sexual** (OS) de la mujer, íntimamente vinculada a los entornos donde predominan los roles binarios de género ([véase glosario](#)) propios del sistema heteropatriarcal ([véase glosario](#)) y que postula que: *muchas mujeres son cosificadas y tratadas como objetos para ser valoradas en base al uso que otros hacen de ellas. La OS ocurre cuando el cuerpo de una mujer, o*

*partes de su cuerpo son separadas de ella como persona y ella pasa a ser vista, esencialmente, como un objeto de deseo sexual masculino* (Bartky, 1990; Szymanski et al., 2011).

Para **comprender mejor este fenómeno machista y terminar de vincularlo con la LGBT-fobia conductual** del alumnado veamos qué ocurre con la opinión de éste si lo dividimos conforme al comportamiento que muestra ante situaciones de LGBT-fobia en su centro educativo [Figura 48]. En primer lugar, es destacable el hecho de que **entre el alumnado que defiende** a las víctimas de violencia LGBT-fóbica el porcentaje que no siente ningún tipo de desagrado al presenciar una muestra de afecto homosexual asciende a valores próximos al 80% de estos alumnos/as, con un **ligero sesgo positivo hacia el caso de que sean dos mujeres quienes se besan**, lo que sugiere cierto grado de **aceptación de los roles binarios de género** entre estos alumnos/as.

Si pasamos a las categorías correspondientes a los/as **testigos pasivos y los que indican no saber cómo actúan** (que como ya se ha indicado con anterioridad probablemente coincidan con la categoría “si son bromas o chistes también me río” del estudio de 2013), los valores se inclinan a favor de las respuestas que expresan algún nivel de desagrado (siendo las opciones más homófobas mayores entre el alumnado que indica no saber cómo actúa). Además, **el sesgo machista** que se intuía entre los defensores/as **se incrementa notablemente**, existiendo una diferencia de diez puntos porcentuales de mayor desagrado para el ítem de chicos que se besan frente al de las chicas.

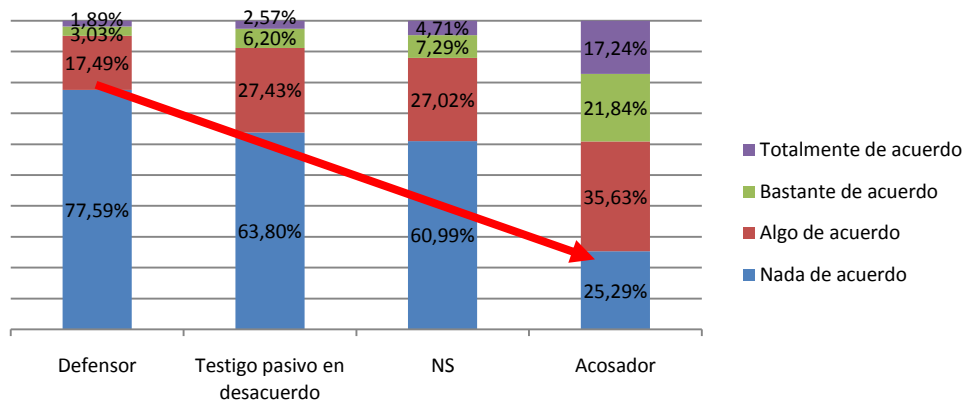
Finalmente, en lo que concierne al **alumnado que se declara acosador**, observamos que este **sesgo machista se extrema**, siendo el porcentaje que expresa rechazo en algún grado hacia dos chicos que se besan del 84% frente al 48,84% en caso de que sean dos chicas. Dentro de este grupo resulta muy llamativamente elevado el porcentaje de alumnos/as que declaran absoluto rechazo hacia dos chicos (51,14%) frente a dos chicas (17,44%), es decir, tan solo el porcentaje de alumnos/as que siente absoluto repudio hacia dos chicos besándose supera al conjunto de opciones que expresan algún grado de desagrado en caso de que se trate de dos chicas. No obstante, el porcentaje que expresa algún nivel de desagrado hacia dos chicas que se besan también se incrementa con respecto a los otros perfiles del alumnado.

En resumen, hasta aquí se ha demostrado cómo, **desde aquellos alumnos/as que tienen menos prejuicios y una conducta menos LGBT-fóbica, hasta aquellos/as que expresan actitudes y conductas altamente LGBT-fóbicas se produce un progresivo incremento del rechazo y asco social a las muestras de afectividad homosexuales**. Por añadidura a esta condena de la práctica sexo-afectiva homosexual **encontramos un sesgo atendiendo al género de quienes participan** de la misma. Así, **las mujeres que muestran afecto hacia otras mujeres parecen recibir una menor penalización de su comportamiento** que los hombres que *osan* besar a otros hombres. Esta situación casa perfectamente con la **asunción de roles binaristas** de género propios del sistema heteropatriarcal entre los/as adolescentes. Roles donde la afectividad se reserva a la *esfera de lo femenino* y es propio de la mujer proveer de afectos y cuidados a cuantas personas la rodeen, con independencia del género de las mismas. No así en el caso de los varones, en que el afecto es solo recibido, ya que, de ser provisto daría clara muestra de debilidad, antítesis de la fortaleza (fuerza o violencia) que es estandarte de la masculinidad conforme a este sistema de

valores. Por ello, **que un chico heterosexual agrede a otro chico homosexual sirve como medio de ratificación social de la masculinidad del primero**: no solo **castiga su homosexualidad** sino **también su feminidad** puesto que mostrar afecto hacia los hombres no es propio de lo masculino<sup>12</sup> sino de lo femenino. En definitiva, una de las múltiples formas que adopta la violencia machista: *“te castigo por denigrar a la masculinidad al comportarte como una mujer”* o, en palabras de algún alumno/a, *“desprezcar a los gays te hace más macho”* (FELGTB, 2009).

Así lo demuestra la **vinculación del comportamiento LGBT-fóbico del alumnado con la plumofobia** ([véase glosario](#)): un 74,61% de los alumnos/as que admiten ser agresores muestran algún grado de acuerdo con que todas las personas que tienen pluma ([véase glosario](#)) son homosexuales [Figura 47], un resultado prácticamente igual al obtenido hace 2 años (75,42%; (COGAM, 2013, pág. 46). Por el contrario, un 77,59% de los alumnos/as que no están nada de acuerdo con dicha afirmación defienden a sus compañeros cuando son agredidos/as, un valor por encima del obtenido hace dos años (60,46%) (COGAM, 2013, pág. 46).

*“Muchas veces, en clase, me han hecho gestos homófobos por el simple hecho de juntarme con chicas. Por eso, no saldría del armario (si lo fuera) en mi clase.”* (Chico. No sabe. 4ºESO)



**Figura 47. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación "Todas las personas que tienen pluma son homosexuales". Desglose según perfil de actuación del alumnado ante situaciones de LGBT-fobia en su centro educativo.**

Llegados a este punto cabría preguntarse si, en este caso, los roles binarios de género pudieran servir de escudo protector para las chicas lesbianas y bisexuales que, aunque transgreden los límites del género al sentir atracción afectiva y/o sexual por mujeres y pueden llegar a sufrir agresiones por ello, no llegan a romper por completo con los cánones de la masculinidad-feminidad, hecho que podría minimizar las agresiones que sufren.

<sup>12</sup>Esta visión negativa de la afectividad entre hombres surgió en el siglo XVIII con la definición de la masculinidad tal y como se entiende actualmente. Hasta entonces, el afeminamiento del varón se veía como signo de refinamiento. Las actitudes y ademanes que hoy se considerarían propios de un hombre afeminado se concebían como un motivo de atracción sexual para las mujeres contemporáneas. Debemos tener presente que hasta el siglo XIX no se forjó la idea de que las prácticas homosexuales fueran propias de un grupo especial de sujetos, a los que les daba una identidad, pues se constataba que cualquiera podía vivirlas. Recién entonces la palabra “homosexual” pasó a ser un sustantivo, aplicable a un tipo de personas. (Gatti, 2015).

A este respecto, en primer lugar, conviene aclarar que en este estudio se han considerado, tan solo, las agresiones físicas y verbales, pero no de otra índole. Aunque en menor porcentaje que los hombres, las mujeres que no son heterosexuales también sufren estos tipos de agresión y, como ya se ha discutido anteriormente, los sistemas de reforzamiento del poder de la masculinidad a través de la violencia hacia la mujer y su objetivación sexual parecen tener un papel clave en que se produzcan estas agresiones [Figura 11].

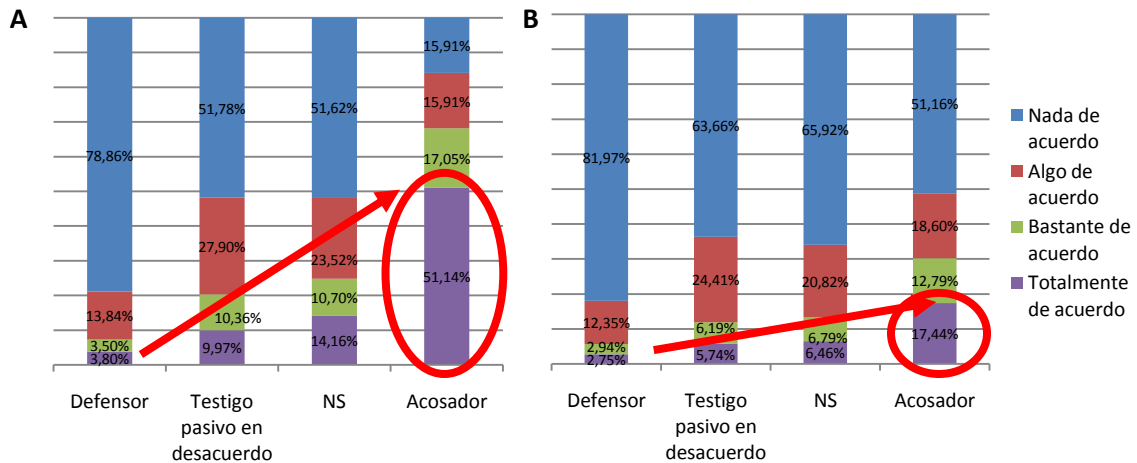


Figura 48. Respuestas del alumnado a: A) "Me desagrada ver a dos chicos besándose" B) "Me desagrada ver a dos chicas besándose". Desglosado por comportamiento ante situaciones de acoso LGBT-fóbico.

Además, diversos estudios han demostrado que existen grupos de mujeres que afrontan un mayor riesgo de ser objetivadas sexualmente, entre ellas las mujeres lesbianas y bisexuales, que afrontan experiencias de OS de sesgo heterosexista ([véase glosario](#)). Asimismo, son las mujeres lesbianas y bisexuales quienes reportan ser víctimas de un mayor número de agresiones sexuales por parte de hombres en la edad adulta (Szymanski, 2011). Por lo tanto, si bien las **chicas lesbianas y bisexuales** no sufren insultos o agresiones físicas en la magnitud en que la sufren los chicos gays y bisexuales, ellas pueden estar expuestas a un tipo de violencia del que ellos no son víctimas: el **acoso sexual heterosexista**.

La siguiente figura [Figura 49] así lo sugiere, siendo el porcentaje de alumnos que se decantan por un mayor rechazo hacia la homosexualidad masculina (y consecuentemente menor hacia la femenina) mucho más alto entre los chicos heterosexuales que declaran participar del acoso hacia personas LGBT que entre aquellos/as que se declaran acosadores/as pero no sienten atracción sexual por las mujeres, reduciéndose el porcentaje que indica sentir igual desagrado ya sean dos chicos o dos chicas en el caso de los primeros. El estudio realizado por la FELGTB en 2009 aportó evidencia directa de ello al demostrar que un 30,9% de los alumnos heterosexuales de bachillerato intentarían ligar con una compañera de clase si esta se visibilizase como lesbiana y recogía comentarios del alumnado del tipo: "me pone ver a las bolleras montándoselo". Asimismo, señalaba la falta de formación del profesorado para reaccionar ante este tipo de abuso machista hacia las alumnas homosexuales y bisexuales.

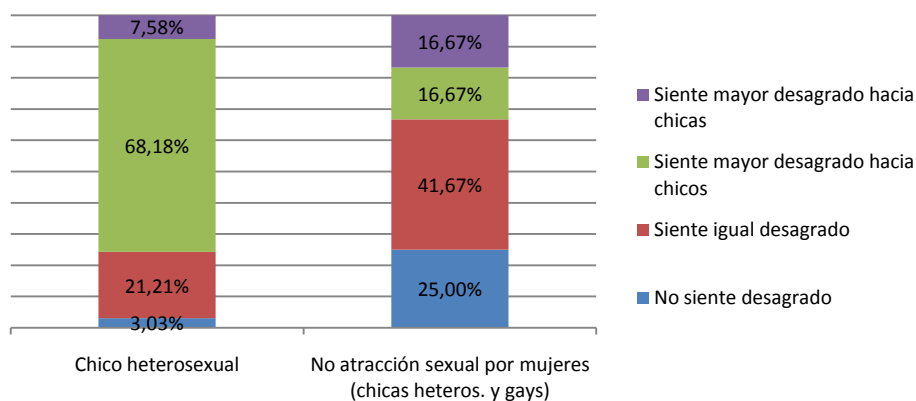


Figura 49. Opinión de los alumnos y alumnas que participan del acoso respecto de las muestras de afectividad entre dos hombres o dos mujeres. Desglose por orientación afectivo-sexual.

Otra de las formas de violencia a las que están expuestas las chicas bisexuales y lesbianas, consecuencia directa de los roles binarios de género y que, además, forma parte del repertorio de argumentos heterosexistas que llevan a su objetivación, es su **invisibilización** (Gimeno, 2003), es decir, la falta de reconocimiento o valoración social de sus relaciones afectivas y/o sexuales y su minusvaloración respecto de las que podrían tener con un hombre. En ello influyen tanto el que la afectividad se considere exclusiva de la feminidad por lo que cualquier muestra de afectividad entre mujeres no es considerada una muestra de amor sino la simple expresión *natural* de su feminidad o en todo caso “muestra de una profunda amistad”, como el prejuicio falocentrista por el que se considera que toda práctica sexual en la cual no haya al menos uno de los integrantes que disponga de un falo real, o instrumental en su defecto, no es una práctica sexual completa (Richardson, 2000), hecho que probablemente conduzca la opinión del 7,58% de los chicos heterosexuales que sienten mayor desagrado hacia las chicas que se besan que hacia los chicos.

Todo esto pone de manifiesto la estrecha vinculación del machismo y la LGBT-fobia conductual del alumnado. Relacionándose ambas directamente con el comportamiento violento hacia la diversidad afectivo-sexual.

#### 4.3.4 Prejuicios y transfobia

En lo que a la **transfobia** se refiere, de nuevo encontramos que los prejuicios juegan un **papel importante en la motivación de los agresores/as**: el 58,14% de los mismos considera que, en mayor o menor grado, la transexualidad es una enfermedad [Figura 50]. Por el contrario, el 95,14% de los/las defensores están en total desacuerdo con la afirmación. **Los agresores/as parecen sentirse legitimados al agredir a personas que ellos/as consideran que son enfermas, lo cual denota la vinculación entre el miedo social a las personas consideradas enfermos/as mentales y su estigmatización social.** Respecto de 2013 (COGAM, 2013, pág. 22), los agresores siguen siendo quienes más consideran que la transexualidad es una enfermedad pero parece que se ha avanzado en la despatologización de la transexualidad entre los jóvenes. No obstante, aún queda camino por recorrer en la normalización y el respeto de las identidades de género no cisnormativas, lo que se pone de manifiesto por el elevado número de ataques contra personas

trans\* y el que la identidad sexual es motivo habitual y extendido de discriminación (Ministerio de Interior, 2014).

*“Yo hoy por hoy me siento mujer, pero en el futuro no sé qué voy a sentirme... creo que me daría mucha más vergüenza y nunca lo diría.”* (Chica. No se define. 3ºESO)

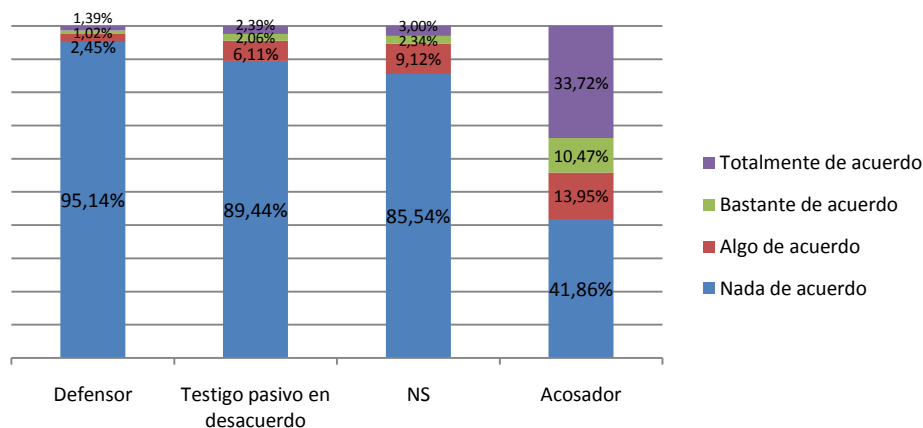


Figura 50. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación “Creo que la transexualidad es una enfermedad”. Desglosado por comportamiento ante situaciones de acoso LGBT-fóbico.

La vinculación de la patologización y el estigma social se hace aún más evidente si se observa la prevalencia de esta creencia entre el alumnado según sea su opinión respecto de la aceptación de una persona transexual en su clase [Figura 51]. Así, puede observarse cómo a medida que aumenta el rechazo de una persona trans\* en el aula, también lo hace la consideración de esta como un enfermo/a. Por tanto, aunque los niveles de **patologización de las personas transexuales** sean reducidos entre los/as jóvenes [Figura 39], **se comprueba que la persistencia de este prejuicio guarda una estrecha relación con la discriminación y exclusión de las personas trans\* en su entorno educativo.**

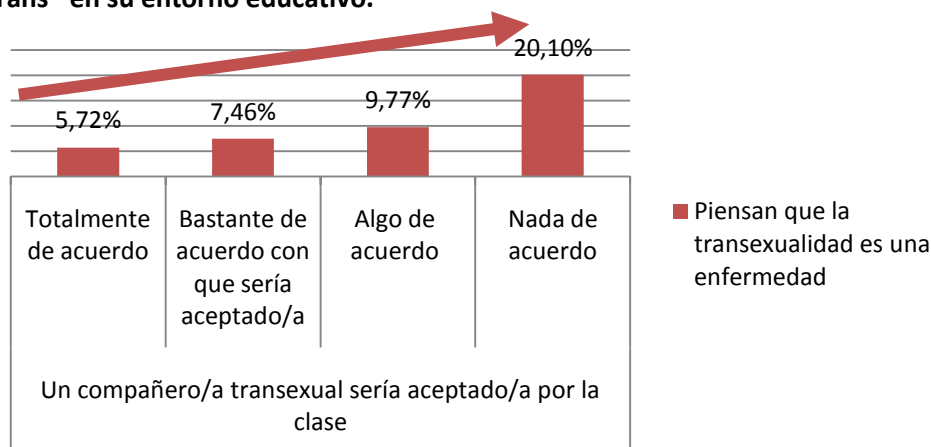


Figura 51. Alumnado que considera que la transexualidad es una enfermedad conforme a su grado de acuerdo-desacuerdo con la afirmación “un compañero/a transexual sería aceptado/a por la clase”.

#### 4.3.5 Tolerancia hacia modelos familiares no heteronormativos. Prejuicios y discriminación familiar.

Los infundados<sup>13</sup> miedos respecto de la idoneidad de las personas que no cumplen con los cánones hetero- y cisnormativos para el cuidado y crianza de sus hijos e hijas o menores a su cargo, forman también parte del listado de prejuicios que todavía pueden encontrarse dentro del imaginario colectivo del alumnado de secundaria. Miedos que se ven reforzados a través de la hegemonía de un sistema ideológico heterocisnormativo en el que se impone la monosexualidad como el único modelo de sexo, género y sexualidad válido a fin de mantener una estructura social y económica que no representa la realidad y necesidades del conjunto de su población (Platero, 2014; Richardson, 2000; Guasch, 2002). Como ya se ha mencionado, los resultados que aquí se recogen corresponden en una amplia mayoría a centros de titularidad pública y que expresan interés en la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual de su alumnado al solicitar las charlas del Grupo de Educación de COGAM por lo que, de haberse podido encuestar a alumnos/as matriculados en centros de distinta titularidad y confesionalidad en este estudio, es posible que la aceptación de la diversidad familiar que aquí se recoge se viese rebajada.

En la Figura 52, puede observarse cómo un 77,75% del alumnado considera que homosexuales y bisexuales pueden ser buenos padres y madres, rebajándose este porcentaje al 71,82% cuando se les pregunta por la idoneidad de las personas transexuales como padres y madres. **Parece que los prejuicios ante la capacidad de criar a un niño/a son más altos contra personas transexuales que contra bisexuales y homosexuales.** Aunque la aceptación de la diversidad familiar sigue siendo insuficiente, en comparativa con el curso 2013 el apoyo total a familias homoparentales ha aumentado ligeramente (de 73,53% a 77,75%).

<sup>13</sup> De acuerdo con la [Academia Americana de Pediatría](#) (2002), la [Asociación Americana de Psiquiatría](#) (2013), la [Asociación Americana de Psicología](#) (2004; 2005), muchas otras instituciones [véase una compilación en: [1](#), [2](#)] y, en España, el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid y la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2002), entre otros: las creencias que presuponen que las personas gays o lesbianas adultas no son padres/madres adecuados carecen de cualquier base empírica y la investigación al respecto ha resultado en la conclusión de que las personas homosexuales y bisexuales pueden ser tan buenos padres y madres como las personas heterosexuales a la hora de proveer de un ambiente familiar adecuado a sus hijos/as. Asimismo, se ha demostrado que los miedos respecto del desarrollo de la identidad de género, orientación sexual, salud psicológica o habilidades sociales de los/as menores criados por padres homosexuales o bisexuales carecen de soporte científico que los avale. Tampoco existe evidencia alguna de que las familias conformadas por padres/madres trans\* sean diferentes en la relación con sus hijos/as ni en el desarrollo de los mismos/as respecto de cualquier otra familia (véanse: [LGBT parentingnetwork](#), 2012; Platero, 2014; [Stotzer et al.](#), 2014). Desde COGAM se anima a los/as investigadores a evitar sesgos heterosexistas ([APA, 1991](#)) en sus investigaciones y focalizar su atención en las necesidades sociales y educativas de las familias LGBT.

Los miedos respecto de la homosexualidad y la infancia fueron enfatizadas por los médicos del siglo XIX que describieron por primera vez a la persona homosexual. Por ejemplo Friedrich insistió en que el homosexual activo “persigue a muchachos jóvenes” (Gatti, 2015). De nuevo, la investigación científica ha demostrado que tal vinculación entre la pedofilia/pederastia y la orientación afectivo-sexual es del todo infundada ([APA](#), 2005). Desde el Grupo de Educación de COGAM se transmiten dos claves al alumnado respecto de toda práctica sexual: el consentimiento en absoluta libertad y la protección de la salud.

En el desglose por cursos [Figura 53], vemos cómo **el apoyo a las familias LGBT aumenta con los cursos** y, por tanto, con la edad y madurez del alumnado, desde un 73,61% de apoyo en 2ºESO a un 81,38% en Bachillerato. De nuevo los alumnos/as de **PCPI/FPB son los que más prejuicios muestran** (sólo un 65,43% consideran que homosexuales y bisexuales pueden ser buenos padres y madres). En relación a la paternidad y maternidad de las personas trans\*, nos volvemos a encontrar con que entre los **grupos de PCPI y FPB el porcentaje de apoyo** a personas transexuales **es menor** que en el resto de cursos (sólo un 55,61%), y que en 1º y 2º de ESO también son más bajos los porcentajes (69,75 y 67,90 %), mostrando de nuevo que en **los cursos de los primeros niveles de educación secundaria**, que sufren exclusión o con estudiantes menos maduros, **los alumnos/as tienen más prejuicios**, en este caso, **hacia la diversidad familiar**.

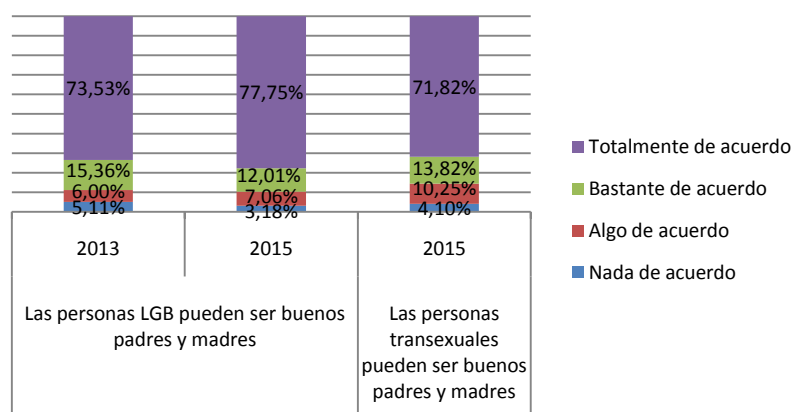


Figura 52. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación “Las personas LGBT pueden ser buenos padres y madres”.

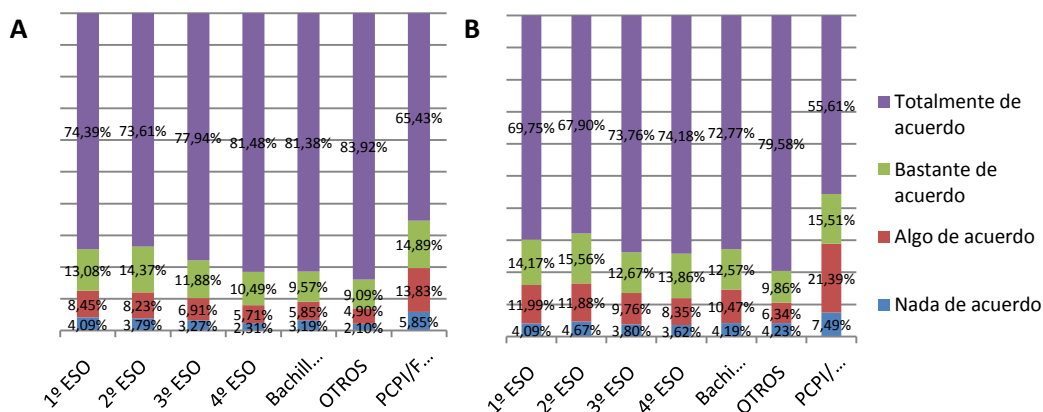


Figura 53. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación: A) “Las personas LGBT pueden ser buenos padres y madres”. B) “Las personas transexuales pueden ser buenos padres y madres”. Desglosado por curso.

Los prejuicios hacia la diversidad familiar guardan también relación con el comportamiento LGBT-fóbico del alumnado [Figura 54]: **a medida que nos desplazamos desde el alumnado con un comportamiento menos LGBT-fóbico hasta el alumnado que indica participar del acoso encontramos mayores niveles de prejuicios hacia la diversidad familiar LGBT y, especialmente, hacia aquellas familias cuyos padres/madres son trans\***. Sólo un 31,76 % de los acosadores/as está totalmente de acuerdo en que homosexuales y bisexuales pueden ser buenos padres y madres, mientras que el 86,14% de los que defienden están totalmente de acuerdo. El porcentaje de alumnos/as que no actúa pese a no agradecerles el acoso y que consideran que

bisexuales y homosexuales pueden ser buenos padres y madres también es alto, un 73,08%. Un 80% de los/las estudiantes encuestados que son agresores/as cree que los/las transexuales no pueden ser buenos padres y madres (en mayor o menor grado). Por el contrario, el 81,47% de los defensores/as considera que los/las transexuales pueden ser buenos padres y madres.

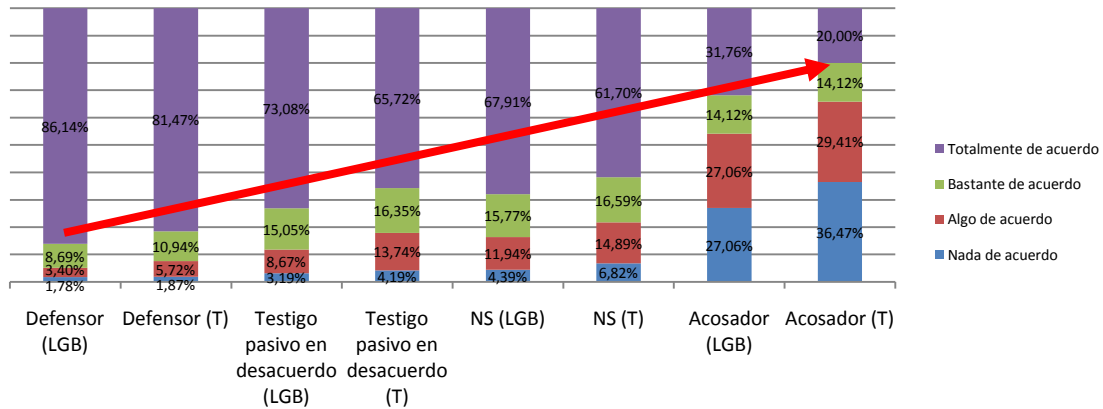


Figura 54. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación “Las personas LGB pueden ser buenos padres y madres” (LGB) o “Las personas transexuales pueden ser buenos padres y madres” (T). Desglosado por comportamiento ante situaciones de acoso LGBT-fóbico.

Analizando el porcentaje del alumnado que considera que la transexualidad es una enfermedad y su consideración respecto a la capacidad de las personas trans\* de ser buenos padres o madres [Figura 55] vemos que hay una clara correlación: entre los y las estudiantes que piensan que las personas transexuales pueden ser buenos padres y madres sólo un 3,95% cree que la transexualidad es una enfermedad. Este porcentaje va en aumento a medida que disminuye el grado de aceptación, hasta llegar a un 44,14% de los que piensan creen que los/las transexuales no son buenos padres o madres. **A la vista de esto, podemos afirmar que la patologización de la transexualidad genera un sesgo discriminatorio y prejuicioso en la opinión del alumnado respecto de la capacidad de las personas trans\* de ser buenos padres/madres<sup>14</sup>.**

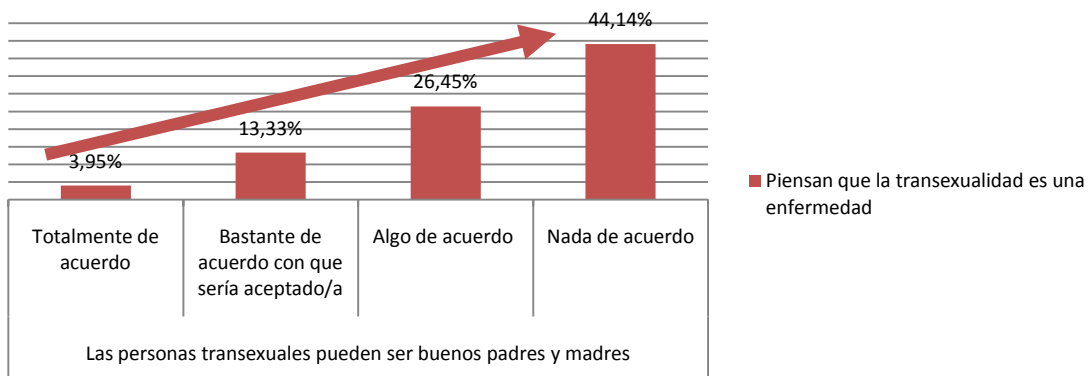


Figura 55. Alumnado que considera que la transexualidad es una enfermedad conforme a su grado de acuerdo-desacuerdo con la afirmación “las personas transexuales pueden ser buenos padres y madres”.

<sup>14</sup> A diferencia de lo que comúnmente se piensa, la vivencia de la identidad trans\* no tiene por qué acarrear sensaciones de malestar, angustia, sufrimiento o trastorno psicológico alguno; es más, una identidad de género no normativa puede ser vivida de forma tanto o más positiva que la vivencia cisnormativa. Son las situaciones de rechazo, discriminación y odio transfóbico las que pueden llevar a una persona a sentir ansiedad, depresión u otros trastornos relacionados. Algo que no tiene por qué ocurrirle a todas las personas trans\* y que en cualquier caso puede ser superado si se cuenta con el apoyo social y el acompañamiento psicológico adecuado (Platero, 2014; APA, 2011).

Si bien no debe temerse por la integración de las familias LGBT en la comunidad educativa dado que, por lo general, los resultados de las investigaciones a este respecto arrojan datos positivos y resaltan su capacidad para afrontar las situaciones de discriminación que pudieran surgir (LGBT parenting network, 2012; Ruiz, 2013), **los prejuicios contra las familias no heterocisnormativas están vinculados al comportamiento más LGB-fóbico y, sobre todo, transfóbico del alumnado.** Esto podría dificultar la inclusión de las familias no normativas en la vida de los centros escolares, por lo que es preciso educar en el respeto a la diversidad familiar y adaptar los espacios, estructuras organizativas, procedimientos y funcionamiento escolar a la realidad de todas las familias que conforman la comunidad educativa.

#### 4.4 Diferencias de género

A lo largo de los apartados anteriores, se ha hecho evidente que muchos de los resultados obtenidos en este estudio sugieren la influencia del **binarismo de género** ([véase glosario](#)) en el comportamiento y actitudes LGBT-fóbicas del alumnado. En este apartado trataremos de **analizar de forma holística este fenómeno.**

##### Masculinidad y agresión

Tal y como se ha visto en esta y otras investigaciones (Generelo & Pichardo, 2005), la LGBT-fobia tiene una gran relación con los roles de género aprendidos en la socialización. Los roles tradicionales masculinos y la masculinidad hegemónica, marcan comportamientos masculinos muy estereotipados (Kimmel, 1997), donde la LGBT-fobia juega un papel muy importante en la construcción de la masculinidad. El rechazo de lo femenino como oposición a lo masculino orienta actitudes LGBT-fobas o de rechazo a las personas LGBT. Por suerte, las actitudes LGBT-fobas, parecen estar siendo matizadas gracias a la educación y la normalización del colectivo LGBT en la sociedad. A pesar de los avances en la sociedad española las actitudes de chicos y chicas continúan estando influenciadas negativamente por tradicionales roles de género. Como se ha mostrado anteriormente, se aprecia en el estudio **niveles aún altos de LGBT-fobia y un rechazo, ligeramente superior al de las mujeres, por parte de los varones hacia los comportamientos LGBT-afectivos, de expresión no normativa de género y orientaciones sexuales distintas a las normativas.**

El alumnado, frente a la pregunta “¿Qué haces cuando se meten con un compañero/a que es o parece homosexual o bisexual?” se distribuye de una forma interesante según su género [

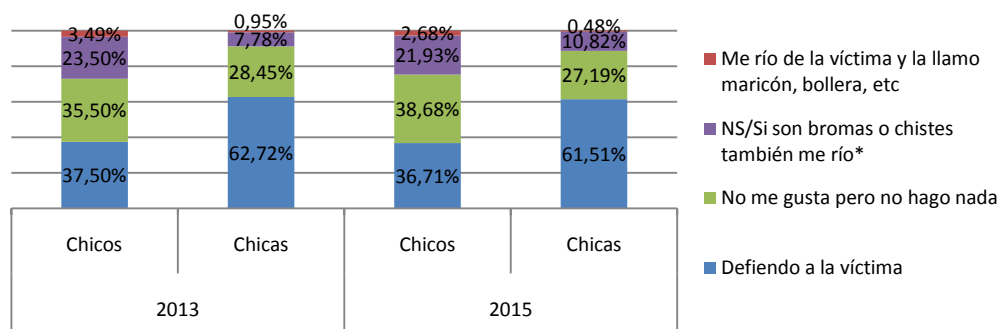


Figura 56]. Los **chicos parecen participar más de la agresión** sobre personas que no se adecúan a la norma heterosexual y de género (2,68%), frente a las chicas que prácticamente no recurren [

a la burla (0,48%). En la misma pregunta, **las chicas manifiestan defender** a una persona que es o “parece” homosexual casi en el doble de los casos que los chicos (el 61% frente al 37%). Las mujeres se muestran así mucho más protectoras frente al acoso LGBT-fóbico. Esta percepción no hace segura la afirmación de que las mujeres son menos homófobas, o LGBT-fobas desde un punto de vista cognitivo, como se verá [al final de este apartado](#), pero sí que suponen un referente de protección y de no agresión. Por lo tanto, los chicos se muestran alrededor de un 25% menos activos en la defensa de sus compañeros/as LGBT, resultado semejante al obtenido en 2013 (COGAM, 2013, pág. 27).

La respuesta **“no lo sé”** es seleccionada por el **doble de chicos que de chicas** (22% frente a 11%). Como ya se ha señalado, es muy posible que esta opción haya asimilado el porcentaje de alumnos/as que en 2013 optaban por la opción “si son bromas o chistes también me río” junto con el alumnado que duda a la hora de ayudar a los compañeros/as; en cualquier caso, es posible que ambos comportamientos resulten del miedo al contagio del estigma (Goffman, 1970) tan enraizado en la construcción de la masculinidad: el **miedo a ser tomado como homosexual** uno mismo al no rechazar abiertamente a las personas LGBT. Ya que, para los varones, el ser considerado homosexual es una gran barrera en la construcción de la identidad masculina (Kimmel, 1997), pues la homosexualidad se asocia a poca virilidad.

El porcentaje de alumnos que se inclinan por la opción **“no me gusta pero no hago nada”** también supera en **11,6 puntos porcentuales al de las chicas**. Las dudas sobre cómo actuar y este último porcentaje podrían explicarse a través de la confrontación del miedo al rechazo, asociado al contagio del estigma, con la idea de corrección política (“no es correcto rechazar a un compañero o compañera por su orientación sexual”). Es decir, el porcentaje de chicos que se inclina por no actuar, pero deja constancia en nuestra encuesta de su oposición al acoso, puede deberse a la tensión producida por dos mandatos sociales contradictorios en la identidad masculina: la moral masculina y la moral social. **Por un lado, las normas de la masculinidad encaminan a rechazar a las personas LGBT pero, por otro lado, la sociedad española parece reconocer los derechos de estas personas. La corrección política y asunción de las normas podría frenar las actitudes de rechazo** al colectivo LGBT. Sin embargo la idea del contagio del estigma para los varones puede ser más significativa de modo que su comportamiento **no llegue a transformarse en una verdadera actuación en contra** del acoso.

Como decimos, a pesar de que un tercio de los alumnos defiende a sus compañeros y la mayoría de los chicos y de las chicas no animan las conductas de acoso sobre sus compañeros y compañeras (75 y 89%, respectivamente), la respuesta de los varones a fomentar un espacio de acoso a través de la burla está mucho más presente que para las mujeres. Aproximadamente, **por cada 40 alumnos habrá uno que genere un espacio no seguro para las personas LGBT. En el caso de las chicas, habrá que pensar que solo una chica de cada 200.**

***“A un amigo mío le llaman maricón por juntarse con las chicas. A él no le gusta el fútbol y los chicos siempre o casi siempre juegan al fútbol, por eso está con las chicas.”***

(Chica. Heterosexual. 2ºESO)

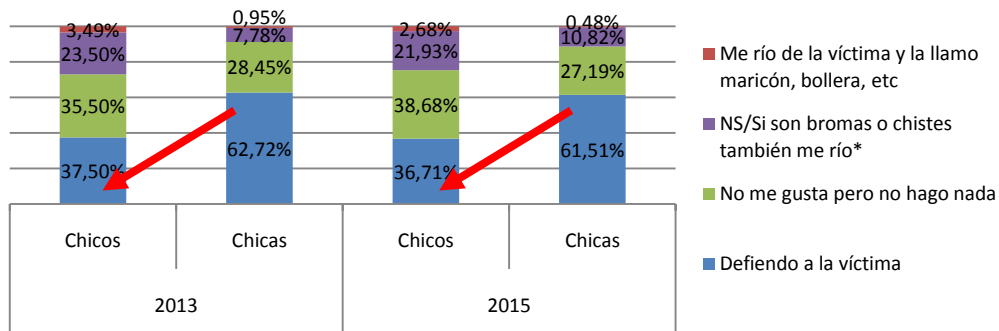


Figura 56. Respuestas del alumnado al ítem: "¿Qué haces cuando se meten con un compañer@ que es o parece homosexual o bisexual? Desglose por género.

### Masculinidad hegemónica. Control y castigo de otras formas de expresión de la masculinidad a través de la violencia física.

Si bien los varones son significativamente más acosadores, no sólo se sitúan en la posición de agresión, sino que también son los varones quienes se convierten en principales víctimas de las agresiones LGBT-fóbicas [Figura 57 y Figura 11]. Las agresiones verbales se homogeneizan entre chicos y chicas en torno al 50%, siendo ellas las agredidas verbalmente en un 41% de los casos y ellos, el 59%. Pero, con una diferencia de víctimas de agresiones físicas masculinas del 69% frente al 31% de víctimas femeninas, los varones son los principales agresores y también son las principales víctimas de violencia física. **Ser un chico que no coincide con las normas de género y de orientación sexual expone a las agresiones físicas con el doble de probabilidades que a una chica en la misma situación** (lo cual no exime a las chicas de convertirse en víctimas de otras formas de violencia como ya [se ha mencionado](#)).

Sin duda, el proceso de socialización masculina influye en esta distribución. Como veremos a continuación, los varones son ligeramente más LGBT-fobos en cuanto a sus actitudes pero, como acabamos de observar, en lo que respecta a su conducta es posible que unos pocos ejerzan una gran influencia en la población estudiantil distorsionando las relaciones y condenando, principalmente a los chicos, a la amenaza de agresión. Es probable que **esta amenaza constante** de agresión para aquellos que no reproduzcan los clichés normativos de género y orientación sexual, **explique la alta tasa de varones que no defienden** a sus compañeros y compañeras LGBT. Bajo una masa silenciosa de compañeros, unos pocos imponen sus LGBT-fobia como norma, principalmente sobre otros compañeros que encuentran los espacios educativos hostiles a su identidad sexual o de género. Señalarse puede significar ser objeto uno mismo de agresiones en el doble de casos que para ellas.

***“Una vez estaba hablando con un maricón gay y vinieron unos chicos y lo estuvieron insultando y lo tiraron, yo salí a la defensa.”***(Chica. Heterosexual. 3º ESO)

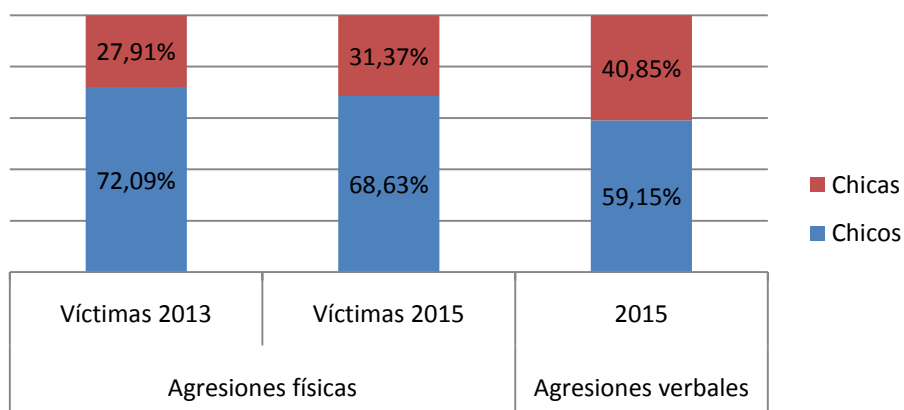


Figura 57. Desglose de víctimas de agresiones LGBT-fóbicas por género.

### Género y actitudes ante la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género

Como se ha mencionado en un [capítulo anterior](#), dos de las preguntas que pone más de manifiesto la construcción de la LGBT-fobia en torno a la construcción del género son “me desagrada ver a dos chicos besándose” y “me desagrada ver a dos chicas besándose”. Si se analiza esta cuestión específicamente por género encuestado [Figura 58], puede observarse que, además de en el caso del alumnado con conductas intolerantes, la **vinculación cognitiva del machismo y la LGBT-fobia** es extensible a la totalidad del alumnado.

**Para las mujeres encuestadas, ver a dos chicos besándose o dos chicas besándose no aporta una gran diferencia**, siendo su respuesta tolerante del 78% y el 75% respectivamente, mientras que solo a un 22% y un 24% de las chicas les causa desagrado en algún grado ver a chicos o dos chicas besándose. **Para los chicos encuestados sí que se observa una diferencia notable** en sus respuestas si son dos chicos o dos chicas los que se besan. A un 49% de los varones les desagrada ver a dos chicos besándose mientras que solo a un 30% les desagrada ver a dos chicas besándose. Es **casi un 20%** de diferencia según el género de las personas que se besen.

Obviamente, nos encontramos frente a la construcción de la masculinidad a través de la imagen de las **mujeres concebidas como fuente de deseo** (Orborne, 2009). Esta construcción se establece en el imaginario masculino a través de **pornografía** que posiciona a las mujeres como objetos y no como sujetos (Arcand, 1993). Frente a esta pregunta, parece necesario tener cautela pues se mezclan el sexismo y la LGBT-fobia de tal manera que pudiera parecer que los chicos son más tolerantes con las chicas lesbianas o bisexuales en la expresión de su amor que con los chicos gays o bisexuales. Sin embargo, nada más lejos de la realidad; es la construcción del imaginario masculino entorno a la **posición subordinada** de las mujeres, que pasan a verse **como objetos, no como sujetos** que manifiestan su identidad y su orientación afectivo-sexual (Szymanski et al., 2011). Esta realidad genera el riesgo de **añadir al acoso por motivos LGBT-fobos el acoso por razones de género o machismo**.

*“A mí me da igual lo que le guste a cada uno, no les discrimino, pero sí me da asco que lo hagan delante de mí (besarse etc...)”* (Chico. Heterosexual)

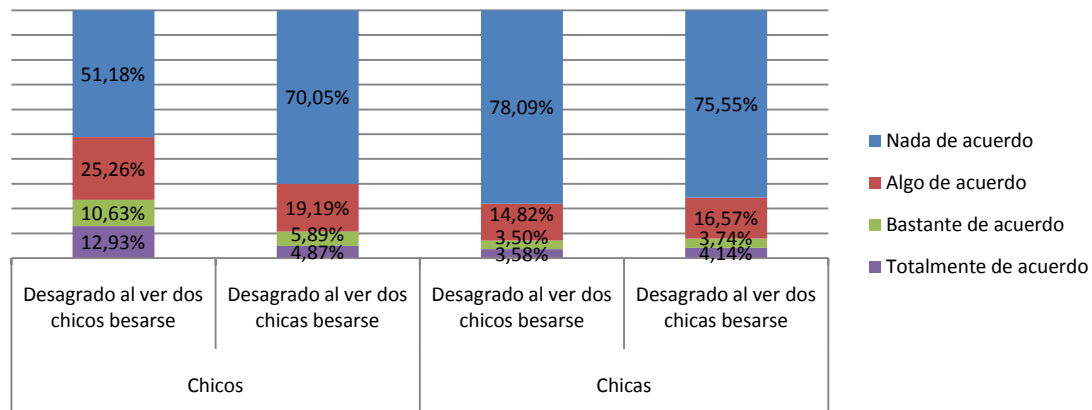
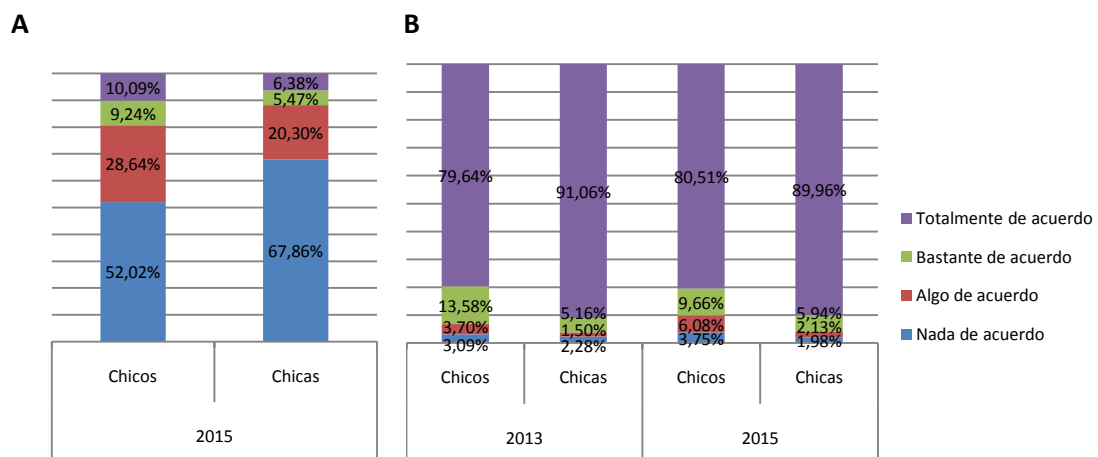
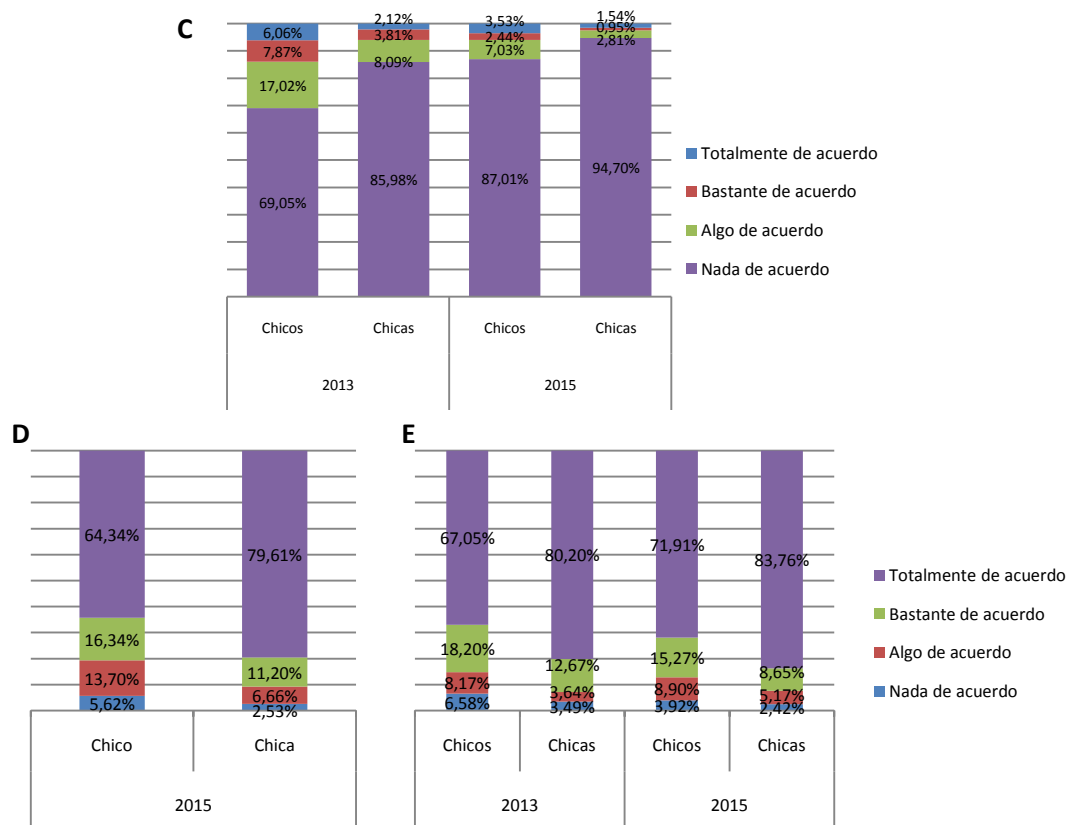


Figura 58. Grado de disgusto que expresa el alumnado ante la visualización de dos hombres o dos mujeres besándose. Desglosado por género.

La tendencia presenta a los varones como más LGBT-fobos pero ha de ser matizada. En cinco ítems la diferencia es de alrededor de un 10% [Figura 59]. Frente a las preguntas: “Homosexuales y bisexuales podrían ser heterosexuales si lo intentaran realmente”, “Las personas LGBT deben tener los mismos derechos que las heterosexuales”, “Creo que la transexualidad es una enfermedad”, “Las personas transexuales pueden ser buenos padres y madres” y “Las personas LGBT pueden ser buenos padres y madres”, el alumnado ha respondido de manera bastante homogénea, de manera que los varones tenían una tendencia a respuestas más LGBT-fobas solo superando en un 10% a sus compañeras. Esta homogeneidad continúa la tendencia ya observada en el estudio de COGAM de 2013 (pág. 27 y 28). Por ello, podemos pensar que aunque los varones sean ligeramente más LGBT-fobos siguen estando cerca de la opinión general, con lo que la educación y el aprendizaje del respeto y la tolerancia a la diversidad afectivo-sexual también llega a los varones. Y dado que, por lo general, la diferencia de posición frente a sus compañeras está poco radicalizada, esta diferencia puede abordarse mediante la necesaria atención a la educación en relaciones de género.





**Figura 59. Respuestas del alumnado a los ítems: A) “Homosexuales y bisexuales podrían ser heterosexuales si lo intentaran realmente”; B) “Las personas LGBT deben tener los mismos derechos que las heterosexuales”; C) “Creo que la transexualidad es una enfermedad”; D) Las personas transexuales pueden ser buenos padres y madres Desglose por género E) Las personas LGBT pueden ser buenos padres y madres.**

En resumen, **los varones son ligeramente más LGTB-fobos que las mujeres y muestran una menor aceptación hacia la diversidad afectivo-sexual.** Esto sitúa a las chicas como más amigables a las diversidades afectivo-sexuales. Sin embargo, en general, la homofobia, tal y como se señala en otros estudios (Pichardo, 2009, COGAM, 2013), no se ha instalado en la opinión mayoritaria de los varones por lo que no debe descartarse la posibilidad de encontrar aliados y defensores entre estos. Es más, la mayoría de la población es tolerante. Desafortunadamente, sigue siendo alarmante el alto porcentaje de personas que manifiestan algún grado de LGBT-fobia. La ligera diferencia entre chicos y chicas señala la importancia de los estereotipos de género que seguimos transmitiendo a los/as jóvenes; estereotipos que inciden específicamente en sus concepciones del género y prejuicios, que varones y mujeres, aún muy constreñidos por dichos estereotipos, siguen reproduciendo. **La mayor restricción de los varones que las mujeres por las tradicionales normas de género lleva no solo a que estos reproduzcan conductas más LGBT-fóbicas y agresivas sino a que sean ellos también quienes se conviertan en principales víctimas de las mismas.** Los jóvenes LGBT estudian en espacios en el que son rechazados. **El trabajo sobre los estereotipos de género y la reproducción de masculinidades tradicionales es urgente en los centros educativos para evitar los aún altos niveles de LGBT-fobia,** ya que la presencia de un solo alumno por grupo, debido al alto grado de tolerancia al acoso que se sufre en las aulas y el miedo al contagio del estigma, genera espacios hostiles a las personas diversas en orientación afectivo-sexual o identidad de género.

#### 4.5 Diversidad cultural

“La globalización se nos presenta como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento entre naciones y personas, pero también introduce nuevas tensiones en la convivencia social. Advertimos el surgimiento de nuevas formas de intolerancia y agresión. Por un lado experimentamos la fascinante proximidad de múltiples culturas; pero por otro vemos cómo aumentan la xenofobia, el racismo y las discriminaciones, basadas en diferencias de color, sexo o rasgos étnicos. La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza, y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación” (UNESCO, 2005).

El Informe Delors afirma que “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos”. Más adelante, el mismo Informe señala que “la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos” (Delors, 1996).

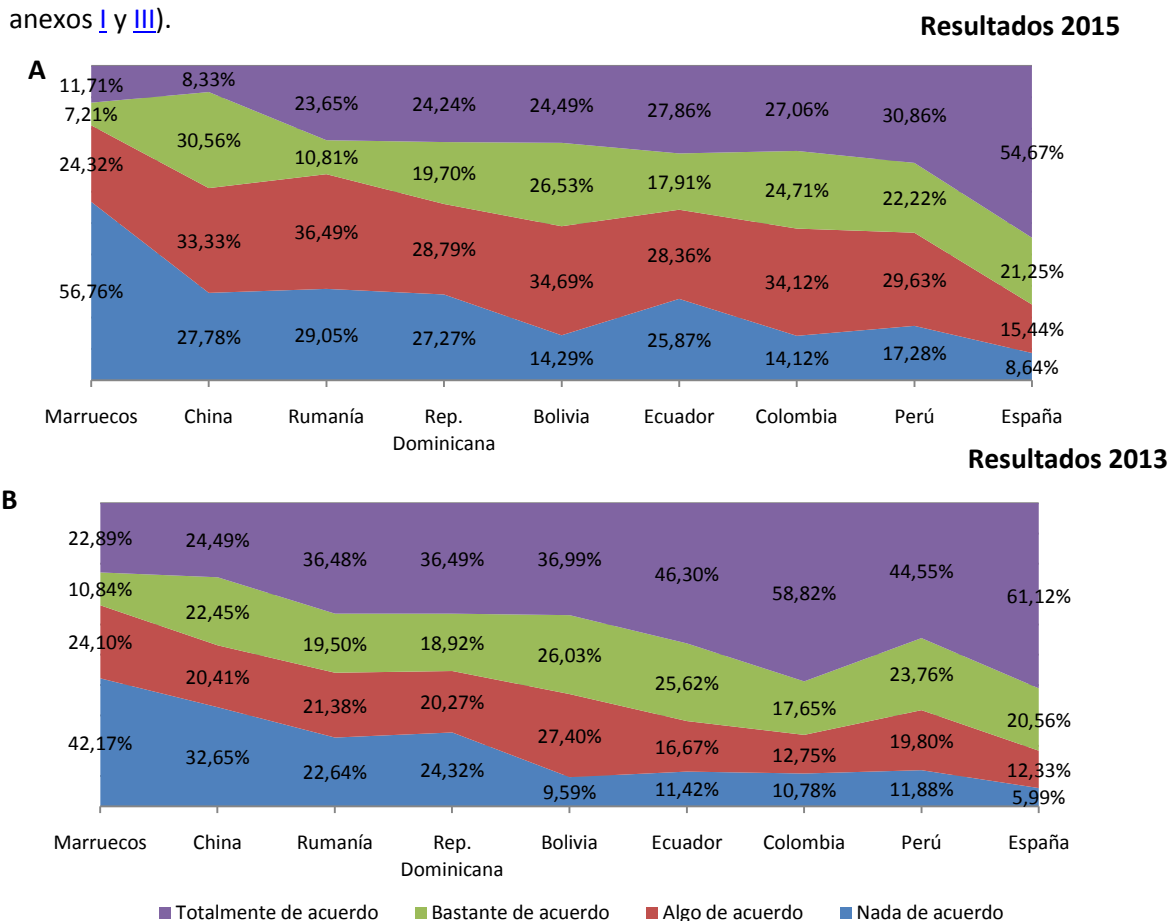
El que el Informe Delors y la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural insistan en esta función de la educación se debe, entre otros factores, a que la diversidad cultural no ha sido siempre considerada en el terreno de las prácticas educativas como factor de desarrollo, sino como problema a resolver. Desde COGAM pensamos que la diversidad enriquece. El importante aumento de diversidad cultural que se ha producido en la escuela española en los últimos quince años ha enriquecido el sistema educativo español y a la sociedad española en su conjunto.

Si se analiza la **aceptación familiar de la diversidad afectivo-sexual del alumnado cuyos progenitores proceden de los nueve países con mayor representación** en la muestra de este estudio [Figura 60a], destaca el alumnado cuyos padres/madres proceden de **Marruecos** como uno de los que espera menor apoyo por parte de sus familias: el 81% esperaría ningún o muy poco apoyo por parte de sus progenitores y tan solo el 11,71% cree que le apoyarían totalmente. El alumnado cuyos padres/madres son de origen **chino**, siendo de los que menos apoyo recibiría, esperaría un rechazo menos frontal que el alumnado marroquí, aunque el porcentaje de alumnos/as que se inclinan por una total aceptación es menor en este caso, siendo alarmante que el 91,67% del alumnado con progenitores procedentes del país asiático indica que su familia no le aceptaría totalmente si fuera LGBT.

Para el caso del alumnado cuyos padres/madres proceden de **Rumanía o República Dominicana**, encontramos que tan solo una cuarta parte del alumnado encontraría total aceptación en su familia. Siendo este mismo el orden en que los alumnos/as indican que recibirían una mayor desaprobación por sus padres/madres/tutores.

Entre los alumnos/as cuyos padres/madres proceden de **Bolivia, Ecuador, Colombia o Perú** encontramos mayores niveles de aceptación y posturas más intermedias, a excepción del caso de Ecuador en que resalta el porcentaje que indica mayor rechazo frontal por sus familias. Los mayores niveles de aceptación y menores niveles de rechazo familiar corresponden al alumnado cuyos padres/madres son **españoles**.

Salvo en algunos casos puntuales (Ej. Perú), la ordenación de las nacionalidades según la expectativa de rechazo familiar LGBT-fóbico es semejante a la obtenida en el estudio del año 2013 (COGAM, 2013, página 33) [Figura 60b]. No obstante, **es alarmante la marcada reducción, generalizada en todas las nacionalidades, de los niveles de aceptación familiar y el incremento de las posturas que expresan una mayor expectativa de rechazo de los padres/madres/tutores frente a la orientación afectivo-sexual no normativa de sus hijos e hijas.** Algo que, como ya se ha comentado, podría estar vinculado a la delicada situación en España y a nivel internacional en materia de igualdad de derechos y delitos de odio hacia las personas LGBT (Véanse Tabla 4 y anexos I y III).



**Figura 60. Aceptación de la familia en el supuesto de que el alumno/a se sintiera atraído por alguien de su mismo sexo. Desglose por nacionalidad de los padres/madres/ tutores legales. A) Resultados del presente estudio. Los resultados se han ordenado de izquierda a derecha según el porcentaje de alumnos/as que se muestran totalmente de acuerdo con que serían aceptados/as. Entre grupos con porcentajes de aceptación similar se han priorizado las nacionalidades que se inclinan hacia grados de desacuerdo mayores, es decir, que encontrarían un rechazo más frontal. B) Resultados del estudio de 2013, el orden de presentación se ha alterado con respecto a la gráfica original para facilitar su comparación.**

Aunque existan diferencias en relación a la aceptación familiar, por lo general no se encuentran grandes diferencias en cuanto a los estereotipos y prejuicios del alumnado atendiendo a la procedencia de sus padres/madres/tutores. Como ya se mostró en el estudio de 2013 (COGAM, 2013, pág. 29), los prejuicios LGBT-fóbicos son ligeramente superiores en el caso del alumnado con progenitores extranjeros frente al alumnado cuyos padres/madres son españoles, pero no debemos dejar ahí nuestro análisis, hay que descender al detalle por nacionalidad.

A través del rechazo a las muestras de homoafectividad que expresa el alumnado, podemos decir que **la LGB-fobia es algo mayor entre el alumnado de padres/madres marroquíes, dominicanos o chinos que en el caso del alumnado cuyos padres/madres son sudamericanos o españoles** [Figura 61]. Por lo general, se considera más punible un beso entre personas del mismo sexo en el caso de tratarse de dos varones que en el caso de dos mujeres para cualquiera que sea la nacionalidad de los padres/madres del alumnado. La magnitud de este efecto de género varía ligeramente atendiendo a la nacionalidad considerada pero no pueden establecerse conclusiones generalizadas a este respecto a partir de la muestra disponible y dada la variabilidad de factores que pueden influir en ello.

*“No es totalmente discriminación, sino un pequeño choque a las costumbres.”* (Chica. Heterosexual. República Dominicana. 4º Diversificación)

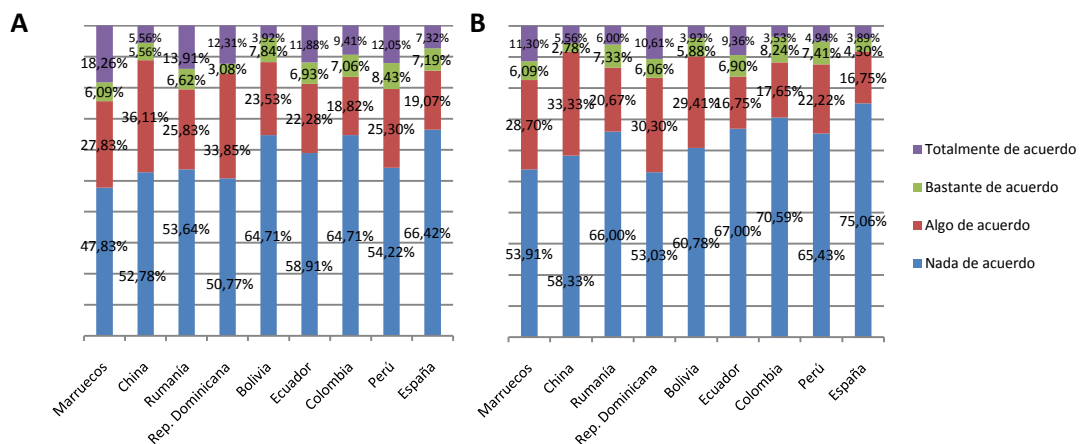


Figura 61. Respuestas del alumnado a los ítems: A) "Me desagrada ver a dos chicos besándose". B) "Me desagrada ver a dos chicas besándose". Desglose por procedencia de los padres/madres/tutores legales. (El porcentaje de chicos-chicas se encuentra cercano al 50% en todos los casos salvo en el caso de Marruecos, República Dominicana y Bolivia en que el número de chicas supera al de chicos).

Respecto de la **patologización de la transexualidad** [Figura 62], aunque el grado de desacuerdo es elevado en todos los casos, se obtienen resultados semejantes al anterior, encontrándose esta **creencia ligeramente más afianzada entre el alumnado cuyos padres/madres proceden de Marruecos o República Dominicana, países donde no se permite legalmente la reasignación de sexo** [Tabla 4], que en el caso de los alumnos cuyos padres/madres proceden de América del Sur o España.

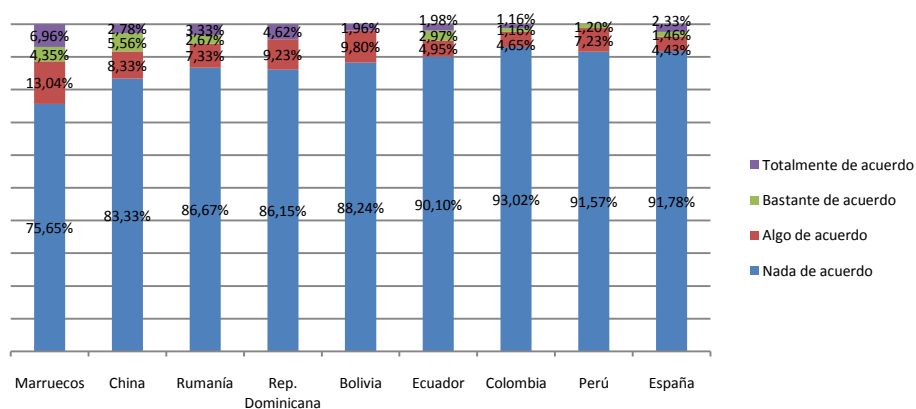


Figura 62. Respuestas del alumnado al ítem: "Creo que la transexualidad es una enfermedad". Desglose por procedencia de los padres/madres/tutores.

En lo que respecta a la aceptación de la diversidad familiar [Figura 63], **el alumnado cuyos padres/madres proceden de países donde se permite la adopción homoparental (España y Colombia) [Tabla 4] presentan mayores porcentajes de acuerdo absoluto con que las personas LGB puedan ser buenos padres/madres.** Los mayores niveles de rechazo hacia la paternidad/maternidad de las personas LGB la encontramos entre los alumnos/as cuyos padres/madres proceden de China.

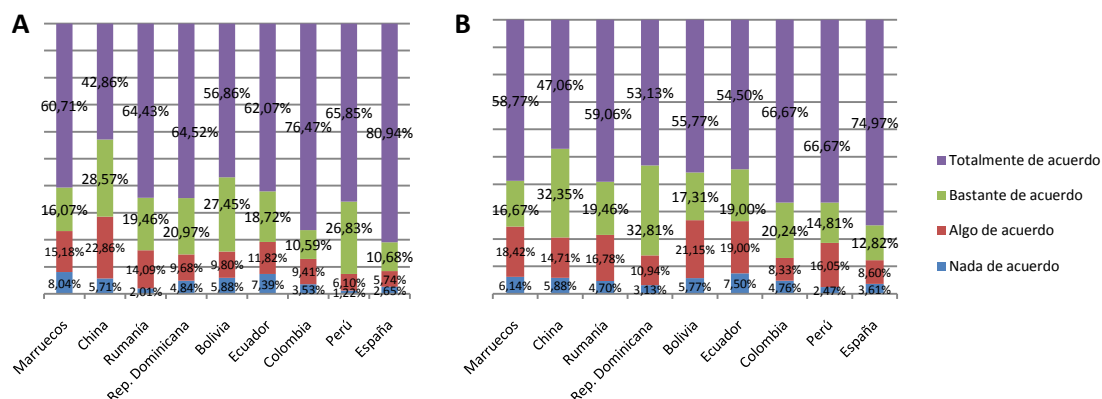


Figura 63. Respuestas del alumnado a los ítems: A) “Las personas LGB pueden ser buenos padres y madres”. B) “Las personas transexuales pueden ser buenos padres y madres”. Desglose por nacionalidad de los padres/madres.

|                 | Persecución | Reconocimiento legal parejas homosexuales | Adopción | Legislación permite reasignación de sexo | Leyes antidiscriminación |
|-----------------|-------------|-------------------------------------------|----------|------------------------------------------|--------------------------|
| Marruecos       | Prisión     | No                                        | No       | No                                       | No                       |
| China           | Legal       | No                                        | No       | Sí                                       | No                       |
| Rumanía         | Legal       | No                                        | No       | Sí                                       | Sí                       |
| Rep. Dominicana | Legal       | Se prohíbe en la constitución desde 2000  | No       | No                                       | No                       |
| Bolivia         | Legal       | No                                        | No       | Sí                                       | No (en proyecto)         |
| Ecuador         | Legal       | Unión civil                               | No       | Sí                                       | No (en proyecto)         |
| Colombia        | Legal       | Unión civil/Matrimonio                    | Sí       | Sí                                       | Sí                       |
| Perú            | Legal       | No                                        | No       | Sí                                       | Sí                       |
| España          | Legal       | Matrimonio                                | Sí       | Sí                                       | Sí                       |

Tabla 4. Reconocimiento de los derechos de las personas LGBT en los principales países de procedencia de los padres/madres del alumnado de este estudio.

Si se analiza la conducta del alumnado ante situaciones de acoso LGBT-fóbico en su centro educativo [Figura 64], puede observarse que en los **casos en que el alumnado indica percibir mayor LGBT-fobia familiar (Marruecos, China y Rumanía) se detecta un mayor número de alumnos/as que participan del acoso LGBT-fóbico** en su centro educativo. Es asimismo destacable el que en la mayoría de los casos, a excepción de aquellos en que se registran los comportamientos más LGBT-fóbicos, el porcentaje de acosadores/as es menor entre los/as hijos de extranjeros que entre los hijos/as de españoles/as. Es más, se detecta un mayor porcentaje de defensores/as entre los hijos/as de extranjeros/as.

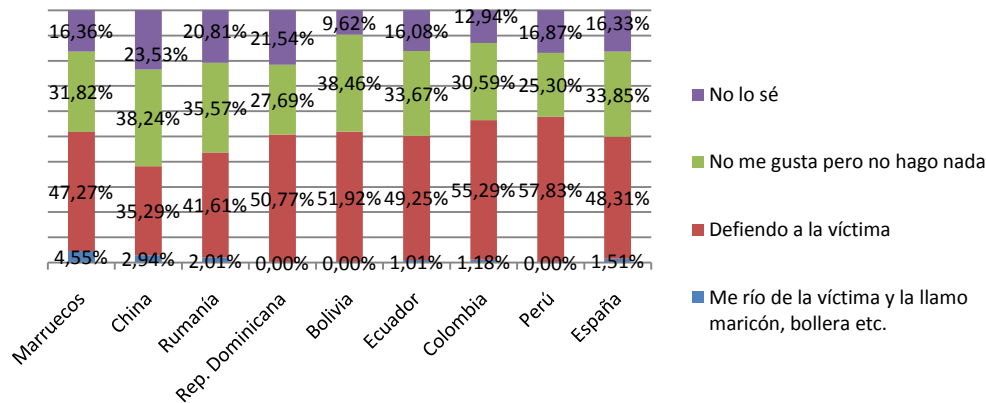


Figura 64. Alumnado según actúa ante situaciones de LGBT-fobia en su centro educativo. Desglose por procedencia de los padres/madres/tutores.

También llama la atención que es un poco mayor el porcentaje de alumnado con padres/madres españoles que ha visto a alguien insultar (llamar *maricón* o *bollera* etc.) (58,1%), sobre el alumnado con progenitores extranjeros (51,7%); sin embargo, siendo la forma de acoso menos frecuente, es superior el porcentaje de alumnado con padres/madres extranjeros (8,15%) que señala haber visto a alguien pegar patadas o golpes a otro/a por ser o “parecer” LGBT, que el porcentaje de alumnado con progenitores españoles (5,09%). Asimismo, se detectan cifras algo superiores en el porcentaje de víctimas entre los alumnos/as de padres/madres extranjeros. Es fundamental ser conscientes de que los alumnos/as con padres/madres extranjeros, así como los alumnos/as de etnias, culturas o colores de piel diversos, pueden sufrir la LGTB-fobia así como la xenofobia, el racismo o la discriminación o intolerancia múltiple.

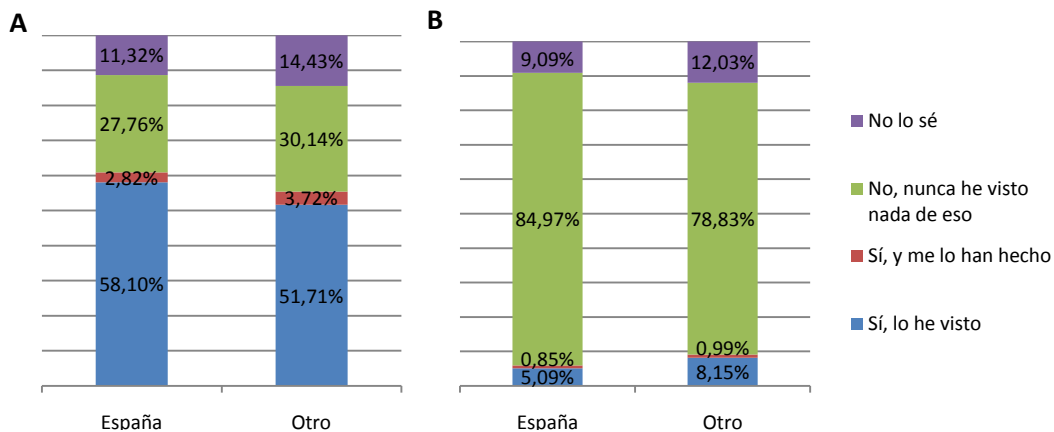


Figura 65. Alumnado que ha sido testigo de agresiones A) Verbales y B) físicas LGBT-fóbicas. Desglose por procedencia de los padres/madres/tutores.

Estudios como el coordinado por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe, 2014), señalan que la valoración de la diversidad cultural se encuentra aún en un proceso de consolidación, siendo mayoritarias las posturas intermedias respecto al enriquecimiento que supone para el conjunto de alumnos/as la presencia de hijos/as de inmigrantes en su clase. Lo que demuestra la **necesidad de implementar y mejorar las medidas que fomenten la inclusión del alumnado inmigrante y combatan el racismo, la xenofobia y la LGBT-fobia desde la propia comunidad educativa.**

#### 4.6 Nivel socioeconómico

Una novedad de este estudio, es analizar el nivel socioeconómico de los alumnos/as y su posible influencia en las respuestas a las preguntas planteadas en las encuestas. Para ello se ha utilizado el indicador económico “Renta disponible bruta municipal per cápita” (Fuente: Instituto de Estadística y Contabilidad Municipal del Ayuntamiento de Madrid) de los municipios o distritos en que se encontraban los centros educativos participantes en este estudio. Se han establecido cuatro rangos codificados como “Alto”, “Medio-alto”, “Medio-bajo” y “Bajo” cuyos valores máximos y mínimos pueden consultarse en la Tabla 5.

| Código     | Renta disponible municipal per cápita. |
|------------|----------------------------------------|
| Alto       | >19.537€                               |
| Medio-alto | >16.691€ y <19.537€                    |
| Medio-bajo | >13.522,20€ y <16.691€                 |
| Bajo       | <13.522,20€                            |

Tabla 5. Clasificación de los centros escolares conforme a la renta municipal per cápita del municipio en que se ubican.

Si bien **no se han encontrado tendencias relevantes en relación con los ítems destinados a conocer los prejuicios LGBT-fóbicos** del alumnado (desagrado ante dos personas del mismo sexo que se besan, patologización de la transexualidad, capacidad de las personas LGBT de ser buenos padres/madres y vinculación de pluma y homosexualidad), sí que **se observan leves tendencias respecto de los ítems destinados a conocer el grado de tolerancia** del alumnado ante la diversidad afectivo-sexual [Figura 66]. A medida que desciende el nivel socioeconómico del municipio en que se emplaza el centro educativo del alumnado, se observa que se reduce ligeramente el porcentaje que considera que las personas LGBT deberían tener los mismos derechos que las personas heterosexuales y aumenta ligeramente el porcentaje que considera que la orientación afectivo-sexual puede cambiar a base de esfuerzo.

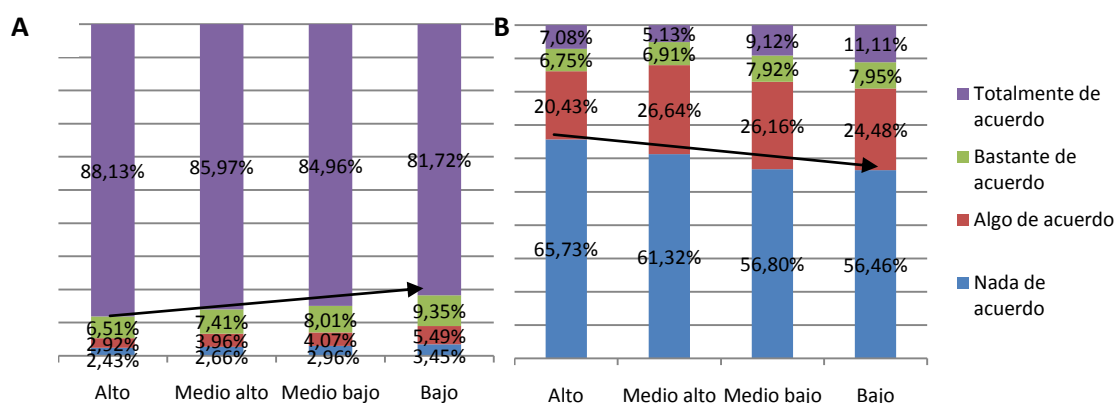


Figura 66. Respuestas del alumnado a los ítems: A) “Las personas LGBT deben tener los mismos derechos que las heterosexuales”; B) “Homosexuales y bisexuales podrían ser heterosexuales si lo intentaran realmente”.

Asimismo, encontramos un mayor porcentaje de alumnos/as que declaran abiertamente participar del acoso LGBT-fóbico entre los niveles socio-económicos medio-bajo y bajo frente a los niveles más elevados [

Figura 67]. Es llamativa la reducción del porcentaje que no actúan y el incremento de aquellos/as que defienden en el caso del nivel socioeconómico alto con respecto del resto de niveles. Para el resto, acorde con el aumento en el porcentaje que se declaran acosadores/as, se registra un leve incremento del porcentaje de defensores/as.

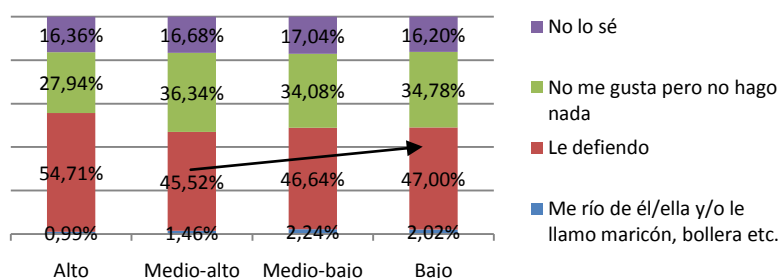


Figura 67. Alumnado según su actuación ante eventos de LGBT-fobia en su centro educativo. Desglose por nivel socio-económico.

Antes de concluir sobre los hallazgos anteriores, detengámonos a analizar las gráficas de la Figura 68. Si bien el número de alumnos/as que dice ser testigo de agresiones verbales crece acorde a lo mostrado en los resultados anteriores (más testigos cuanto menor es el nivel socioeconómico), el número de alumnos/as que dicen haber sido maltratados/as verbalmente por ser o “parecer” LGBT no concuerda con dicha tendencia [Figura 68a]. Es más, **es en el nivel socioeconómico más alto donde más víctimas de agresiones verbales se encuentran**. Seguidamente encontramos el nivel socioeconómico bajo, y con porcentajes intermedios los niveles medio-alto y el medio-bajo. Esto sugiere que, tanto en esta figura como en las figuras anteriores, la corrección política podría estar jugando un importante papel que introduzca un sesgo en los resultados que estas gráficas arrojan y que las actitudes de intolerancia, la violencia verbal y la pasividad ante las mismas sean tanto o más frecuentes en los entornos de elevado nivel socioeconómico como en los entornos de menor renta.

Respecto de la **violencia física** [Figura 68b], **el porcentaje de alumnos/as que se declara víctima de la misma muestra pocas diferencias en los distintos niveles socio-económicos, detectándose una ligera tendencia creciente desde el nivel medio-alto al nivel bajo**, tendencia que se refuerza si se tiene en cuenta el incremento en el porcentaje de testigos. Esto, sumado al ligero incremento en las opciones que demuestran algún grado de intolerancia para los ítems recogidos en la Figura 66, y el hecho de que el porcentaje de defensores/as se incremente muy ligeramente con esta misma tendencia [

Figura 67], sí que **podría sugerir vínculos entre la falta de recursos económicos, la aporofobia (véase glosario) y la violencia física LGBT-fóbica. No obstante, las diferencias son demasiado pequeñas para establecer conclusiones determinantes a este respecto.**

En el caso del nivel socioeconómico más alto, el porcentaje de víctimas de agresión física es equiparable al registrado para el nivel medio-bajo, algo que no tendría sentido si consideramos la variable nivel socio-económico como explicación al comportamiento LGBT-fóbico. De nuevo podría existir cierto sesgo, introducido por la corrección política, en el número de testigos y entre estos alumnos/as podrían concurrir otros factores, no contemplados en esta encuesta y distintos del nivel socio-económico (ej. ideología política o religiosa), que influyeran en su conducta agresiva hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género.

En cualquier caso, como conclusión general a este apartado podemos decir que **no se han obtenido evidencias relevantes para afirmar que el nivel socio-económico influya en que el alumnado incurra en conductas LGBT-fóbicas o se convierta en víctima de las mismas.**

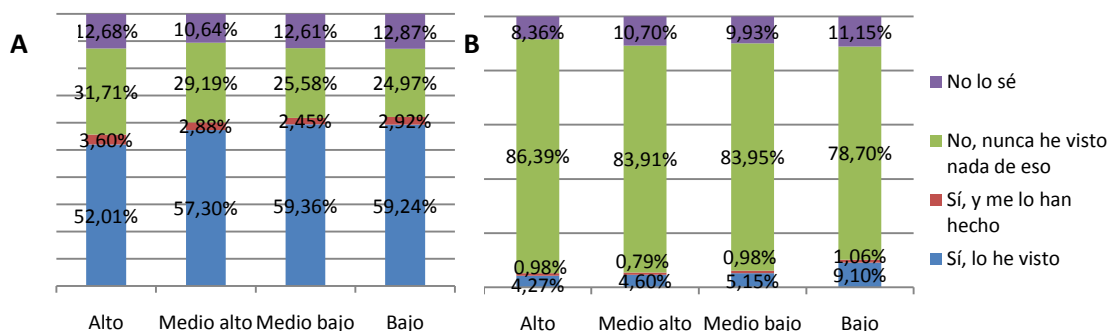


Figura 68. Alumnado que ha sido testigo de situaciones de violencia LGBT-fóbica A) verbal y B) física en su centro educativo. Desglose por nivel socio-económico.

## 5. Respuesta del profesorado y del entorno familiar del alumnado ante la discriminación LGBT-fóbica

Para finalizar este estudio, queremos incidir en algunos aspectos que ya se han dejado entrever en la discusión de los resultados mostrados con anterioridad. Estos aspectos corresponden al marco familiar y docente en que el alumnado es educado, o no, en el respeto y la tolerancia a la diversidad afectivo-sexual e identidades de género.

### 5.1 Opinión del alumnado respecto de la actuación del profesorado.

Como se ha visto anteriormente, tanto el alumnado LGB [Figura 17 y Figura 18] como las víctimas de agresiones verbales y físicas LGBT-fóbicas [Figura 16], indican que el profesorado no actúa lo suficiente ante las situaciones de acoso LGBT-fóbico. Además, en los casos en que el alumnado LGB percibe una completa falta de actuación de sus profesores/as [Figura 27], el porcentaje de alumnos/as que se atreven a visibilizarse desciende notablemente. En este apartado trataremos de profundizar en las actitudes que los alumnos/as perciben en sus profesores/as hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género y la influencia que esto puede tener sobre su propio comportamiento.

**Un 52% del alumnado encuestado se muestra en algún grado en desacuerdo con la idea de que los docentes apoyan a los alumnos que reciben insultos** por ser o “parecer” LGBT [Figura 69], mientras que el 48% restante opina sin lugar a dudas que el profesorado sí les defiende. Si bien el 28% de los que no están totalmente de acuerdo sí que indica un grado de acuerdo medio-alto, es destacable que un 5,41% considera que los alumnos que sufren este tipo de agresiones verbales no reciben ningún tipo de apoyo por parte de sus enseñantes y un 19% se muestra un grado de acuerdo medio-bajo con el enunciado. Si comparamos estos resultados con los del curso 2012-2013 (COGAM, 2013, pág. 40), las perspectivas de futuro parecen positivas dado que el número de alumnos que mostraban un grado de acuerdo medio con el ítem en cuestión se reducen notablemente, desplazándose la mayor parte de este alumnado hacia una opinión positiva respecto de la labor de sus docentes. **De esta forma, aunque la percepción de la acción docente frente a la agresión LGBT-fóbica parece incrementarse con respecto a cursos**

anteriores, aún parece necesario que los docentes se conciencien y tengan en cuenta su responsabilidad en esta materia, así como proporcionarles formación y recursos para poder prevenir y abordar de forma explícita los comportamientos LGBT-fóbicos.

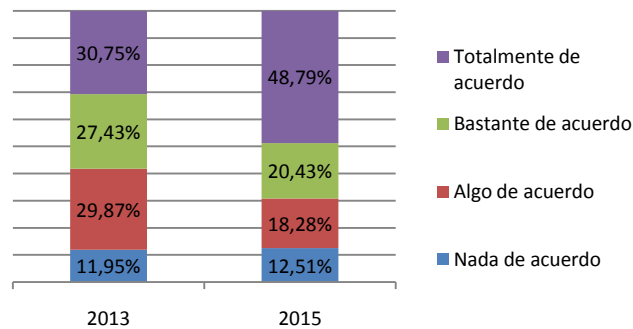


Figura 69. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación “Si hay insultos a un alumn@ por ser o ‘parecer’ LGBT, el profesorado le defiende”.

Al igual que en el estudio anterior (COGAM, 2013, pág.40), **la opinión del aula a estos efectos parece unánime: atendiendo al género** de los alumnos [Figura 70], no se registran grandes diferencias en los porcentajes, tan sólo de tres puntos como máximo. Son los chicos quienes, ligeramente, creen en mayor medida que los profesores/as defienden al alumnado que sufre acoso verbal por motivos de homofobia (un 49,4% se posiciona totalmente de acuerdo), frente a un 46,46% de las chicas. Por su parte, **el origen de los alumnos/as tampoco resulta ser una variable influyente a la hora de responder esta cuestión** [Figura 70]: solo se registran diferencias de tres puntos porcentuales como máximo al contrastar las respuestas de los alumnos/as españoles con las del alumnado de origen extranjero. El 47,49% de los alumnos/as españoles cree que el profesorado sí defiende al alumnado que sufre acoso verbal por ser o “parecer” LGBT (un 53% se muestra, en algún grado, en desacuerdo) frente al 49% de los de origen extranjero (el 51% se posiciona en desacuerdo en algún grado).

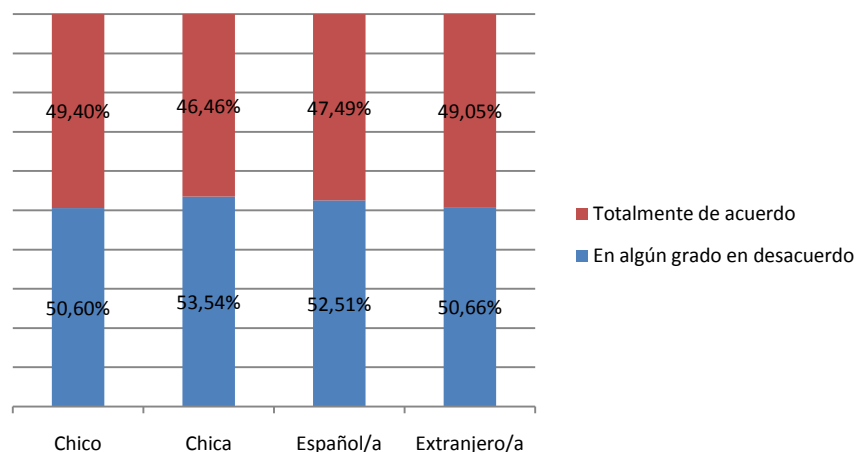


Figura 70. Respuestas del alumnado al ítem “Si hay insultos a un alumn@ por ser o “parecer” LGBT, el profesorado le defiende” Desglose por género y nacionalidad de los tutores/as legales del alumnado. (Tampoco se registran diferencias llamativas entre los distintos grados de desacuerdo).

Atendiendo al perfil socio-económico del municipio o distrito del alumnado [Figura 71], no se registran diferencias significativas en cuanto a la percepción de la actuación de sus enseñantes. Aun así, es el alumnado de municipios de renta media el que más confía en sus

docentes (algo más del 50% admite sin lugar a dudas que el profesorado defiende a los alumnos LGBT que sufren ataques verbales) frente a los estudiantes pertenecientes a los municipios de renta alta y renta baja (44,8% y 47,65%, respectivamente). Cabe destacar que, de entre el alumnado que no confía nada en la actuación de sus profesores/as, son los alumnos/as de municipios con menor renta quienes más en desacuerdo se muestran con la afirmación de que sus docentes actúan frente a los ataques verbales por LGBT-fobia. Recordemos que era en los municipios de mayor o menor renta donde se encontraban mayores porcentajes de agredidos verbalmente [Figura 68] por lo que este resultado también podría ser explicativo de ello.

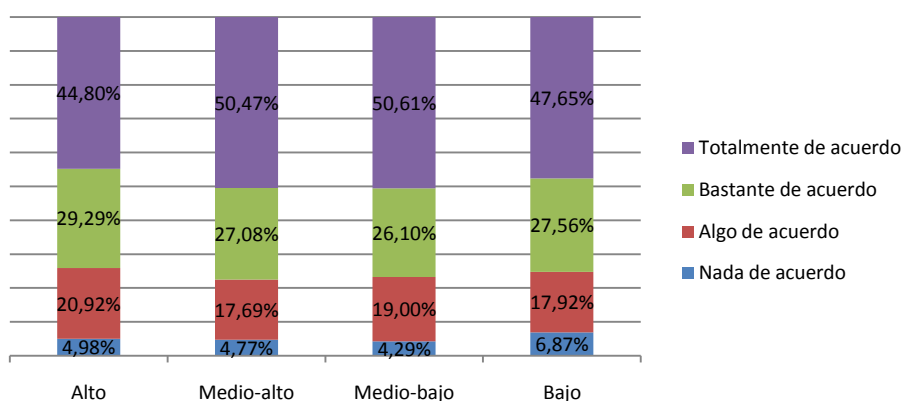


Figura 71. Respuestas del alumnado al ítem “Si hay insultos a un alumno por ser o parecer LGBT, el profesorado le defiende”. Desglose por indicador “renta disponible municipal per-cápita” del municipio o distrito donde se ubica el centro educativo.

En el análisis por curso [Figura 72], se aprecia **una tendencia en la percepción negativa de la actitud del profesorado**, percepción especialmente marcada **en los cursos superiores en los que el alumnado que señala una actuación insuficiente de sus docentes** llega a superar el 50%. Se trata de una tendencia ya registrada en el anterior informe “Homofobia en las Aulas 2013” (COGAM, 2013, pág.41), donde queda recogido que, conforme se avanza de curso en la ESO, el alumnado cree en mayor medida que los profesores/as no ponen remedio a los ataques de violencia verbal si un alumno/a tiene pluma. En el caso de bachillerato, esta tendencia se rompe y el porcentaje que percibe una mayor actuación se incrementa con respecto al último curso de ESO. Resulta **llamativo que en PCPI/FPB, el porcentaje de alumnos/as que se inclina por un total desacuerdo** respecto de que el profesorado actúe es mucho mayor que en el resto de grupos. Esta tendencia puede ser discutida de varias maneras: por una parte es posible que una mayor experiencia en el instituto resulte en una percepción más precisa y crítica de la actuación del profesorado mientras que, por otra parte, es también posible que las medidas que toma el profesorado del primer ciclo de ESO difieran con respecto a las del profesorado de segundo ciclo o bachillerato. En cualquier caso, **es preciso que el profesorado y el centro educativo transmitan un rechazo explícito a las muestras de discriminación LGBT-fóbica de sus alumnos/as.**

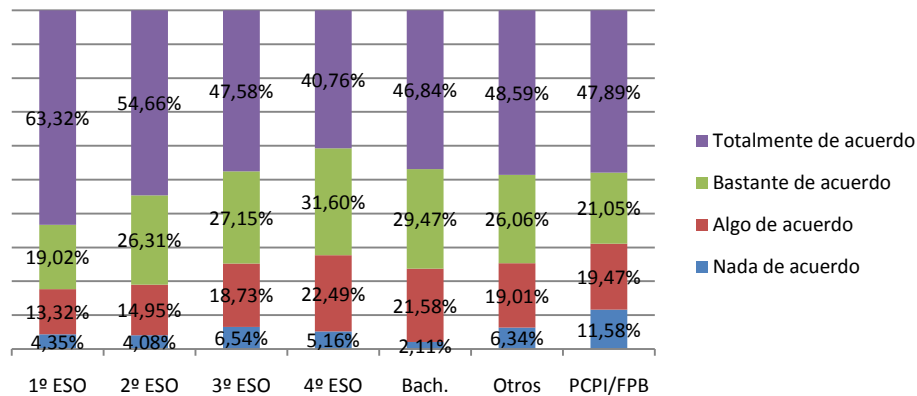


Figura 72. Opinión del alumnado respecto la actuación del profesorado ante insultos LGBT-fóbicos. Desglose por curso.

No obstante, la **mejora en la defensa del alumnado LGBT frente a las agresiones** se confirma en el análisis por curso, siendo menor el porcentaje de alumnos/as que se muestran en algún grado en desacuerdo en todas las etapas educativas **con respecto al curso 2012-2013** (COGAM, 2013, pág.41), [Figura 73]. Resulta **también** llamativa la reducción del número de alumnos/as de **PCPI/FPB** que considera que el profesorado no actúa lo suficiente, siendo este alarmantemente alto en 2013. Este resultado podría sugerir una **mejora en la actuación del profesorado de estos programas** formativos. Parece que **el profesorado ha iniciado un proceso de cambio y está más concienciado** para evitar la injusta situación que tenía lugar en sus aulas. No obstante, **es preciso continuar** este proceso en los años venideros dado que aún es demasiado elevado el porcentaje de alumnos/as que denuncia falta de actuación.

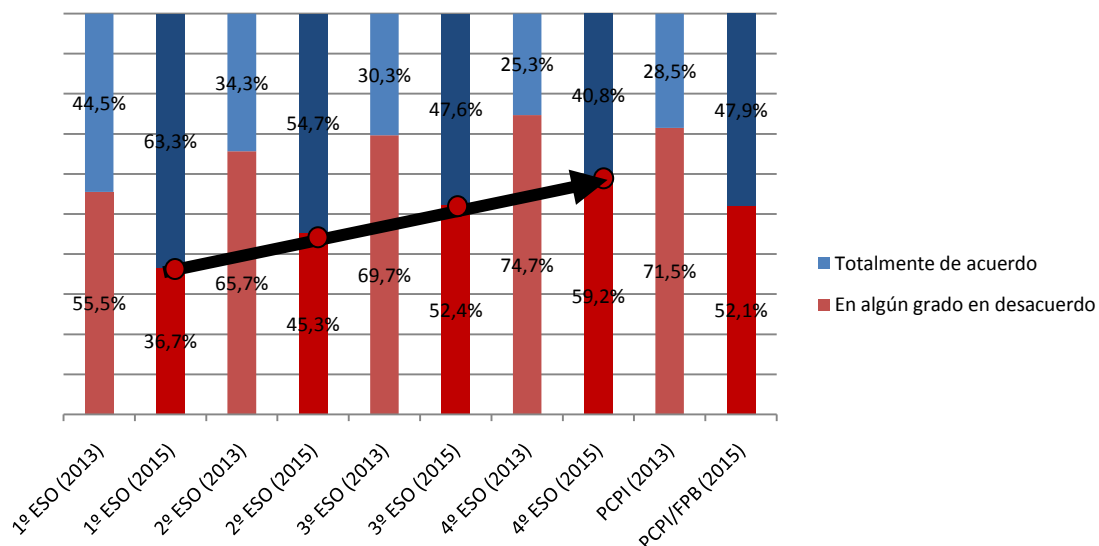


Figura 73. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación "Si hay insultos a un alumn@ por ser o 'parecer' LGBT, el profesorado le defiende". Desglose por cursos; se muestran resultados de la investigación precedente y de la actual.

Cruzándose estos datos con la actitud del alumnado respecto a un acto de LGBT-fobia [Figura 74], se observa que **la sensación de impunidad en el centro escolar por parte del alumnado les puede conducir a cometer actos de violencia LGBT-fóbica con mayor probabilidad**: los alumnos/as que se unen al acto LGBT-fobo, riéndose e insultando a la víctima, consideran en mayor grado que los profesores/as no hacen "nada" al respecto (23,26%). Por su parte, el

alumnado que no se une al acto LGBT-fobo percibe una mayor acción del profesorado a la hora de abordar estas cuestiones: el 52,98% de los alumnos/as que defienden activamente a la víctima afirman sin lugar a dudas que los profesores/as hacen lo mismo, y sólo un 3,78% de este grupo cree que no hacen nada. Finalmente, del alumnado que toma una actitud más pasiva frente al acto LGBT-fobo, puesto que sostienen que “no les gusta pero no hacen nada”, el 42,65% afirma que los/las docentes llevan siempre a cabo la defensa de la víctima, frente al 57,35% restante que se muestra en diferente grado en desacuerdo. **Este resultado vuelve a confirmar la imperiosa necesidad de que tanto el profesorado de materia como los distintos órganos que conforman el centro educativo se posicionen claramente en contra de la discriminación LGBT-fóbica, transmitiendo dicho posicionamiento tanto al alumnado como al conjunto de la comunidad educativa. Sentirse respaldado por la institución ayuda al alumno/a a evitar el acoso LGBT-fóbico mientras que el silencio por parte de la misma resulta en la permisión de estos actos, con la consecuente transmisión de una LGBT-fobia institucionalizada.**

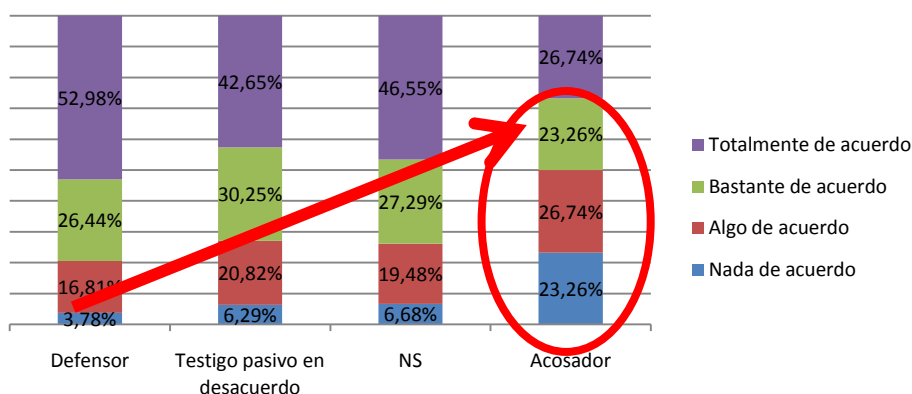


Figura 74. Grado de acuerdo con la afirmación “Si hay insultos a un alumn@ por ser o “parecer” LGBT, el profesorado le defiende”. Desglose según comportamiento del alumnado ante situaciones de LGBT-fobia.

## 5.2 Capacidad de actuación de profesorado

A fin de conocer posibles motivos por los que un porcentaje tan elevado de alumnos/as considera que el profesorado no actúa lo suficiente, **se envió una encuesta a un total de 55 centros** de educación secundaria para que se distribuyese entre el profesorado. Sin embargo, **solo se recibieron respuestas de un total de 30 docentes** en activo en 15 centros educativos diferentes de las distintas DAT de la CAM, de los cuales: 13 se identifican como orientadores/as o personal del Departamento de Orientación (DO), 9 como profesores/as de materia, 6 además de como profesores/as de materia señalan ser tutores/as de grupo y 2 únicamente como tutores/as de grupo.

Por supuesto, esta muestra no es representativa de la labor de la totalidad de los docentes de la CAM y, en gran parte, los/as participantes responden porque tienen motivos de orgullo respecto de la atención que proveen desde su labor profesional a las personas LGBT. Sirva este **testimonio de 30 profesionales que, en su mayoría, tratan de fomentar el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género para mostrar buenas prácticas y objetivos a conseguir** a corto plazo.

### Los documentos del centro y la atención a la diversidad

Se preguntó a estos profesores/as acerca de los documentos que regulan el funcionamiento habitual del centro educativo en el que trabajaban y la atención que se proporcionaba a la diversidad afectivo-sexual, identidad de género y acoso escolar LGBT-fóbico en los mismos.

A pesar de ser profesores/as cuyos centros colaboran con el grupo de Educación de COGAM y, por tanto, muestran interés institucional en trabajar el respeto a la diversidad afectivo-sexual, **tan solo la mitad** de los encuestados/as (empleados en 7 de los 15 centros con representación) indicaron que documentos como son el Proyecto Educativo del Centro o el Plan de Convivencia **explicitan el rechazo institucional a la discriminación por orientación afectivo-sexual e identidad de género en su centro educativo** [Figura 75]. Si desde la institución, por tanto de forma oficial, no existe oposición, como ocurre en su gran mayoría según la opinión de los encuestados, queda bajo decisión del profesor/a, orientador/a o tutor/a actuar, prevenir y combatir, ya que en el marco oficial no se da de forma clara. El rechazo a la discriminación hacia el colectivo LGBT para ser efectivo debe visualizarse. **Que las instituciones tengan posturas claras facilita la labor de los trabajadores/as, y les legitima a la hora de tomar medidas.** Donde hay un vacío o no hay contundencia también hay un problema, sobre todo a la hora de trabajar en la prevención. Desde el Código Penal de 1995, en el artículo 22.4 quedan definidos los agravantes de cualquier conducta constitutiva de delito o falta. Los motivos de prejuicio considerados por el Código Penal como agravantes son: ideología, religión y creencias; origen étnico, racial o nacional; sexo, orientación sexual o identidad sexual; y, finalmente, enfermedad o discapacidad. Habiendo esta legislación, no solo se pide que los centros educativos eduquen atendiendo a la ley, sino que se posicionen de manera explícita contra el acoso LGBT-fóbico, ya que esa posición manifiesta, es en sí misma una forma de prevención y un mensaje contundente hacia el acosador/a.

Respecto de si en los documentos del centro (ej. el Plan de Acción Tutorial) se incluyen **actividades que impliquen al alumnado en la prevención y denuncia de acoso escolar LGTB-fóbico** [Figura 75], responden sí **el 63%**, el 20% dice que no y el 17% no sabe o no contesta dicha cuestión. Educar en la diversidad afectivo-sexual y de género así como en prevención y denuncia, entra dentro de la educación considerada transversal, por lo que **el 100% de los centros educativos debería de recoger este tipo de actividades.**

**La anterior LOE así lo recogía** en su preámbulo: “Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas”; como en los Artículo 98. Formación permanente: “Atención educativa a la diversidad”, y el Artículo 117. Proyecto educativo: “...el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores”.

**Y en la actual LOMCE, aunque de forma más difusa también:** *“Preámbulo: Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (...) considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.(...) se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador”.*

**Artículo 124.** Normas de organización, funcionamiento y convivencia: *“(...) Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave...”.*

Es habitual que en educación el concepto de diversidad se presente de forma muy amplia y, sin embargo, las medidas de atención a la diversidad que desarrollan los centros educativos no alcancen a abarcar todas las situaciones planteadas. La **diversidad afectivo-sexual y de identidades de género es una de las cuestiones que habitualmente queda en el lado oculto de la diversidad de los centros, invisible** a las cuestiones que los profesores/as abordan en su día a día para atender a la diversidad.

Una de las **definiciones comunes de diversidad** implica las necesidades educativas individuales propias y específicas de todos los alumnos/as para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización. Necesidades que tienen su origen en diferencias culturales, sociales, de género y personales. El **alumnado LGBT se ve afectado de pleno** por esta definición, mucho más allá de las meras diferencias en lo que respecta a su expresión de género u orientación afectivo-sexual, cuando se habla de diferencias sociales se habla de alumnos/as que tienen diferentes oportunidades (unos/as más que otros/as) y cuando se habla de diferencias culturales, suele considerarse que hay una cultura mayoritaria y otras minoritarias que tienen menor influencia en la sociedad. La **discriminación social** basada en la orientación afectivo-sexual e identidad de género ha sido y es un hecho en nuestra sociedad y está **subyugada a** la existencia de una cultura mayoritaria como es la **heteronormatividad**. **¿En qué medida y con qué entereza podemos afirmar que nuestra escuela contribuye a la socialización de las personas LGBT si estas no son siquiera reconocidas como parte de la diversidad que enriquece nuestras aulas?**

El **Plan de Atención a la Diversidad** de los centros educativos ofrece el mayor margen de actuación a este respecto. A través de **medidas generales, ordinarias y extraordinarias** se puede tratar el respeto y la tolerancia a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género y

proveer al alumnado LGBT de la atención que precise. Al preguntar a los/as encuestados/as si su centro educativo poseía algún programa/proyecto específicamente diseñado para ello (ej. una [tutoría LGBT](#)) el **55% afirman no contar con o no saber de su existencia** y menos de la mitad tienen esta herramienta de intervención, el 45% [Figura 75].

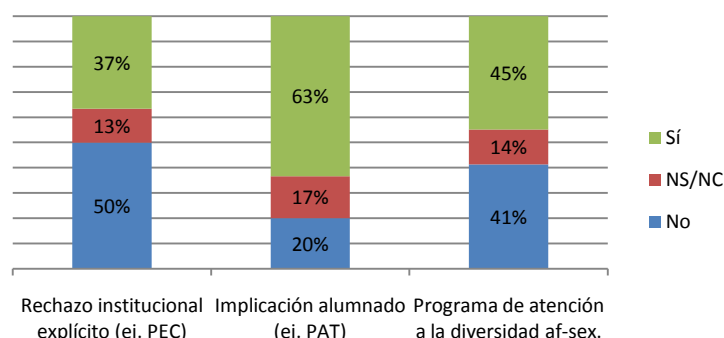


Figura 75. Opinión del profesorado respecto de la inclusión de la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género en los documentos del centro educativo.

### La acción tutorial y la atención en el DO

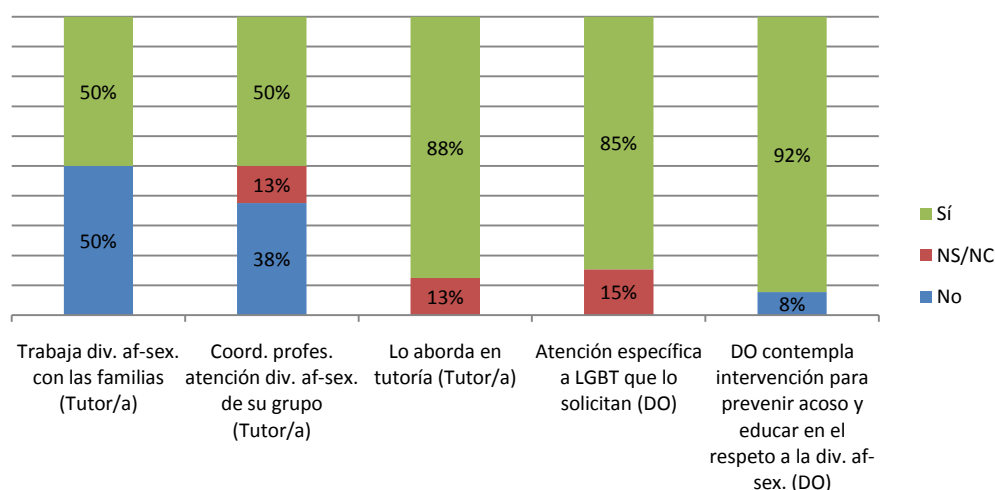
Se dedicaron dos bloques de preguntas para conocer específicamente las tareas que se abordan y los recursos de que se dispone desde la acción tutorial y el Departamento de Orientación (DO) a la hora de trabajar la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género y la intervención en casos de acoso escolar LGBT-fóbico.

La tutoría es una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características y necesidades personales. **La orientación y tutoría han de realizarse por todo el profesorado**, existe una figura que tiene asignadas unas funciones más concretas destinadas a conseguir la coordinación del grupo y el contacto con las familias: el profesor-tutor (López, 2010). Entre las funciones de **los/las tutores/as** están las de ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto del profesorado y el equipo educativo; **coordinar** actividades complementarias de los alumnos/as del grupo en el marco de lo establecido por el departamento de actividades complementarias y extraescolares o **informar a los padres y madres, al resto del profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierna** en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico, entre otras (ROC, 1996).

De los 8 tutores/as que han accedido a responder la encuesta, **solamente 4 afirman que coordina la acción del profesorado para trabajar las necesidades relativas a la diversidad afectivo-sexual e identidad de género que tiene su grupo**, 3 responden no y uno ns/nc [Figura 76]. **7 de cada 8 aborda la diversidad afectivo-sexual con sus alumnos/as en las tutorías**, realizando actividades específicas, debates, coloquios y/o atiende sus dudas con respecto a esta cuestión, si surgen. Respecto al trabajo de la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género **con las familias**, aspecto esencial como se verá en el [siguiente apartado](#), **la mitad sí lo realiza y la otra mitad no**.

Por su parte, **el personal del DO**, cuya función es contribuir y coordinar el desarrollo los aspectos: cognitivo, profesional, académico, social, emocional, moral, etc. del alumnado a través del trabajo en equipo con todo el profesorado, especialmente los tutores, las familias, la dirección del centro, agentes sociales, etc., **11 de los 13** profesores del DO encuestados/as, consideran que el DO **realiza algún tipo de atención específica a alumnos/as LGBT que lo solicitan**. En dos casos no saben o no contestan. Además, **el 92% de ellos/as afirma que desde el DO se contempla la intervención para la prevención del acoso escolar LGBT-fóbico y el respeto a la diversidad afectivo-sexual**, es decir 12 de 13. Por lo que se puede concluir que **los orientadores/as participantes son conscientes de las necesidades del alumnado LGBT así como de las situaciones de acoso que puedan surgir y tratan de atenderlas** [Figura 76].

En base a estos resultados parece que, en estos institutos comprometidos con la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual, **se detectan buenas prácticas y existe una buena comunicación** entre el DO y los tutores/as y de ambos con el alumnado a la hora de abordar estos temas, sin embargo, **parece que en varios casos esto se limita al trabajo del tutor y el DO con el alumnado sin que se llegue a involucrar a la totalidad del claustro ni a las familias** en ello.



**Figura 76. Respuestas de los tutores/as y del personal del Departamento de Orientación (DO) sobre su labor respecto de la Diversidad afectivo sexual y de identidades de género.**

### ¿Y en las materias?

Como acabamos de ver, la coordinación entre tutores/as y resto del profesorado parece flaquear incluso en los centros más concienciados; sin embargo, el compromiso del DO y los tutores/as de grupo con el respeto a la diversidad parece trascender a **buena parte de los profesores/as de materia, que responden que tratan de abordar estos temas desde su propia asignatura e incluso de forma coordinada por su departamento didáctico** en un 89% y 71% respectivamente [Figura 77]. Educar y trabajar por el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género es una labor que debe salir de cualquier órgano o departamento, que, a su vez, debe observar si se lleva a cabo dicha tarea. Por ello, **el que no todos los departamentos didácticos estén comprometidos con ello es de gran gravedad**.

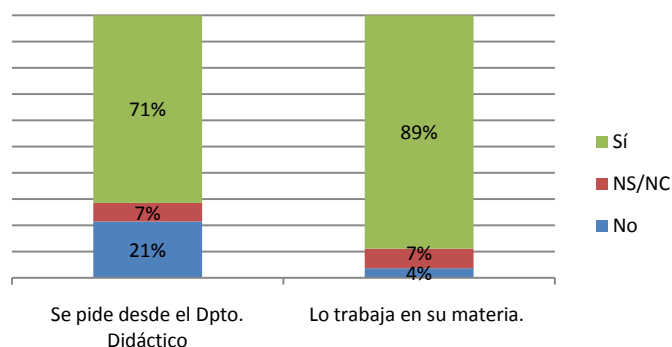


Figura 77. Respuestas de los profesores/as de materia a si se pide desde el Departamento Didáctico y si ellos/as trabajan la diversidad afectivo-sexual de identidades de género en el aula.

### Otras iniciativas para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género.

El siguiente bloque de preguntas estaba destinado a conocer otras posibles iniciativas que pudieran estar enfocadas a fomentar el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género en el centro y a prevenir el acoso escolar LGBT-fóbico.

El **uso de carteles, folletos** (ej. como parte de [“la semana de la diversidad afectivo-sexual”](#)) es una manera de concienciación y de obtener información concisa de forma rápida y sencilla que sirve de apoyo al profesorado. Es labor del centro educativo dejar espacios para poner dicho material. Observando las respuestas del profesorado, orientadores y tutores, el **47% de los centros no ponen ningún tipo de material** o no son conocedores de si esto ocurre el 10%. Un 43% dice que sí [Figura 78]. Algo similar ocurre con la **biblioteca del centro: los libros y el fomento de la lectura son una excelente herramienta para trabajar la tolerancia y aumentar el conocimiento del alumnado y sus familias** (ej. [a través de talleres de lectura y tertulias con las familias](#)). El **47% de los encuestados/as dicen que la biblioteca no tiene fondos relacionados** con la realidad y/o necesidades del colectivo LGBT, el 10% no sabe y un 43% dice que sí.

Se puede concluir que **los materiales LGBT de que disponen los centros para la prevención son muy limitados e insuficientes y que el fomento de la tolerancia a la diversidad afectivo-sexual parece limitarse al espacio aula** de aquellos tutores/as y profesores/as que individualmente se comprometen con ello pero no trasciende al conjunto del centro y la valoración de la diversidad no llega a convertirse en un movimiento de cambio en la microsociedad que son los centros educativos.

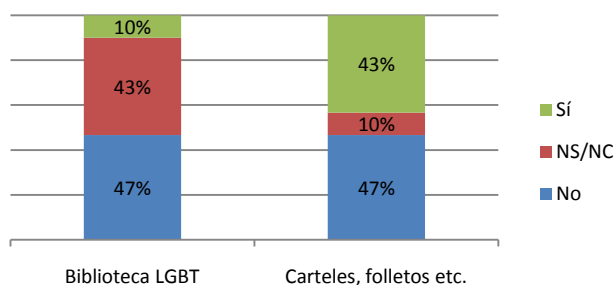


Figura 78. Respuestas del profesorado a la disponibilidad de materiales que traten la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género en su centro educativo.

### ¿Tiene el profesorado suficiente formación e información?

Como hemos visto, tanto el personal del DO, como los tutores/as y profesores/as de materia tratan de abordar estas cuestiones en su día a día pero ¿disponen de una formación específica que asegure que sus intervenciones sean lo más acertadas posible?

**La mayoría de los tutores/as participantes consideran que no han recibido los recursos ni la información necesaria para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género e intervenir en casos de acoso/asesoramiento del alumnado LGBT** (5 de 8) y la cifra es incluso mayor en el caso de personal del DO donde la mayoría no creen que hayan recibido los recursos y la información necesaria para ayudar a los tutores/as e intervenir en casos de acoso/asesoramiento del alumnado LGBT, 11 de 13 [Figura 79].

Para una buena atención e intervención de calidad, si no es a través de la formación del profesorado, un primer paso es proveerle al menos de materiales que le permitan acceder a estos conocimientos específicos. **Los resultados obtenidos en la cuestión de si el DO tiene fondos bibliográficos o audiovisuales relacionados con las necesidades del colectivo LGBT no son nada deseables.** En 6 de los centros no hay fondos y solamente 5 de los 13 orientadores encuestados cuentan con ese material.

A pesar del suspenso que tienen los centros educativos de la Comunidad de Madrid en materiales tanto a nivel general como en el DO, aunque solo sea por colaborar con el grupo de Educación de COGAM o recibir información sobre nuestras charlas y materiales, sí que **cuentan con información sobre colectivos y asociaciones LGBT** que pueda ser demandada por el alumnado o sus familias; en 12 de 13 Departamentos de Orientación.

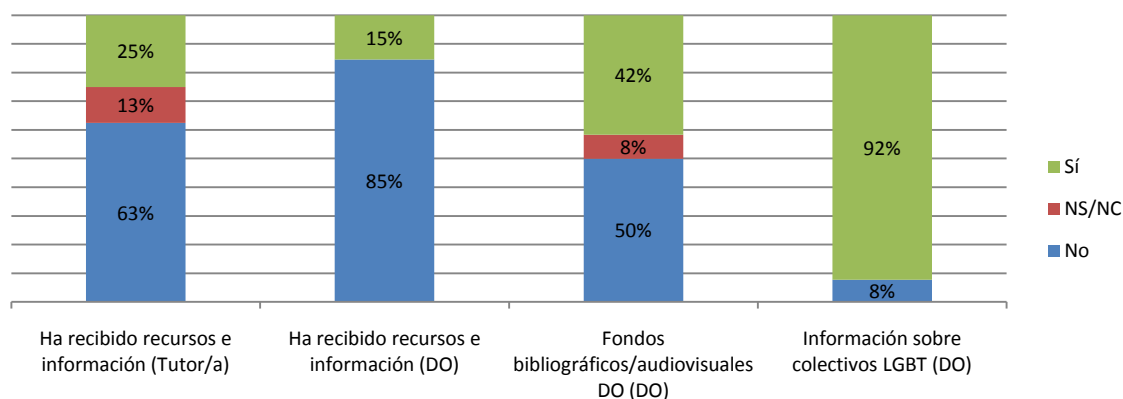


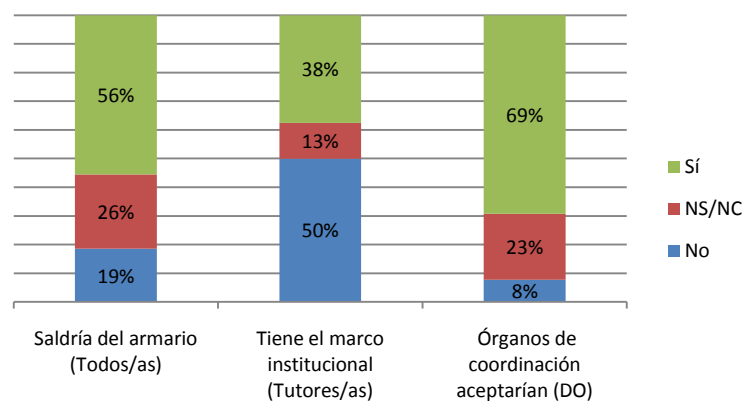
Figura 79. Respuestas de los/as tutores y del personal del DO sobre la información de que dispone para abordar la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género y la prevención, detección e intervención ante casos de acoso escolar LGBT-fóbico.

### Percepción de LGBT-fobia entre los/as docentes

Introducimos asimismo una **cuestión respecto de si el profesor/a encuestado/a, siendo o en el supuesto de ser LGBT, consideraría salir del armario en su centro educativo con vistas a ser un referente positivo** para el alumnado y sus compañeros/as docentes. Vemos que, aunque la mayoría del profesorado trabaja por la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género [Figura 80], el 26% no sabe o no quiere contestar si saldría del armario en su centro y un 18% dice rotundamente que no. Aunque sea mayor la cifra que considera que saldría o ha salido del armario (56%), **prácticamente la mitad muestra dudas o no lo harían**, pudiendo ser el motivo el ambiente de prejuicios y LGBT-fóbico existente. Si este rechazo no existiera, lo más probable es que el 100% de los trabajadores/as del centro no tuviera problema o duda en salir del armario.

Analizando la opinión de personal del DO ante si creen que **los órganos de coordinación del centro (CCP, etc.) aceptarían una propuesta para trabajar el respeto a la diversidad afectivo-sexual y la identidad de género** a fin de prevenir el acoso escolar LGTB-fóbico, el 69 % contestaron sí; un 23 ns/nc y un 8% no. Asimismo, **se preguntó a los tutores/as si consideraban que el marco institucional en el que trabajan es adecuado** para abordar la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género e intervenir en casos de acoso/asesoramiento del alumnado LGBT y **la mitad considera que no** tiene el marco institucional adecuado para ello, lo cual puede servir de explicación a la insuficiente coordinación con el resto del profesorado.

Esto dibuja un marco educativo complejo, en el que **algunos docentes tratan de proveer al alumnado de una educación en el respeto a la diversidad** cuando, en demasiados casos, el propio profesorado y los órganos de funcionamiento del centro educativo son quienes suponen una rémora a su labor por la tolerancia.



**Figura 80. Respuestas del profesorado respecto de si saldría del armario si fuera LGBT para ser un referente positivo en su centro educativo; de los tutores sobre si consideran que el marco institucional para trabajar la diversidad afectivo-sexual es el adecuado y del personal del DO sobre si los órganos de coordinación aceptarían una propuesta educativa para prevenir el acoso escolar LGBT-fóbico.**

### Conclusión sobre la labor de los/as docentes

El marco institucional no siempre legitima a los docentes en su actuación a través del rechazo explícito de la LGBT-fobia y es el propio profesorado quien llega a tener miedo a ser señalado como LGBT en el centro educativo. La coordinación de la acción tutorial no llega a consumarse al no tener un marco institucional adecuado, las familias quedan al margen y el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual no es contemplado en todos los departamentos didácticos como una prioridad. La labor de los/as docentes se reduce a su interés y compromiso individual para tratar estos temas; labor que en demasiados casos, llevan a cabo sin formación específica ni recursos materiales que la apoyen y que, generalmente, se limita al espacio aula sin llegar a extenderse al conjunto de la comunidad educativa.

Tal y como se ha demostrado en numerosas ocasiones, los materiales, los protocolos y las ideas ya existen (para una compilación véase la guía “[Abrazar a la Diversidad](#)”; [nuestra página web](#) o la adaptación en español realizada por COGAM del proyecto “[Crossingdiversity](#)”). Las personas especializadas en estos asuntos pueden encontrarse en algunos centros de educación primaria y secundaria, algunos departamentos universitarios y en los organismos, asociaciones y colectivos LGBT con un grupo de educación profesionalizado y con experiencia. No obstante, **se precisa voluntad y medidas políticas y administrativas reales que permitan poner al personal de todos los centros educativos en contacto con estos/as especialistas y dotar a los mismos/as con los recursos necesarios** para ello.

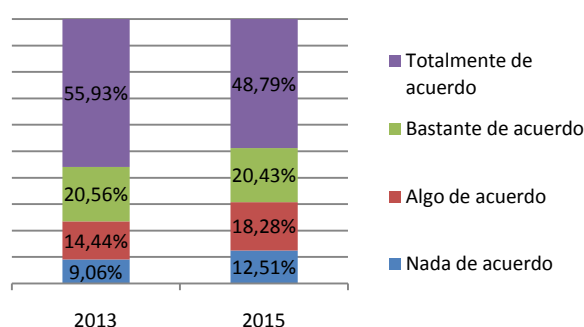
### 5.3 Rechazo familiar a la diversidad afectivo-sexual

En los apartados precedentes se ha mencionado cómo las víctimas de agresiones físicas LGBT-fóbicas son especialmente vulnerables al no contar con suficiente apoyo entre sus familiares [Figura 16]. También se ha mostrado cómo la aceptación familiar no es homogénea para todas las orientaciones afectivo-sexuales [Figura 19]. Asimismo, el rechazo que los alumnos/as LGB encuentran entre sus familiares se ha postulado como uno de los factores que influyen en que este se visibilice o no en su centro educativo [Figura 28]. En este apartado trataremos de extender el análisis a la totalidad del alumnado a fin de conocer las actitudes que los

alumnos/as perciben en sus familias hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género y la influencia que esto puede tener sobre su propia conducta.

**La mitad del alumnado (un 51%) muestra dudas en algún grado sobre si su familia le aceptaría** en el supuesto de que se sintiera atraído/a por una persona de su mismo sexo, frente a la otra mitad (49%) que percibe total aceptación en su entorno familiar [Figura 81]. Es remarcable el **incremento en el número de alumnos/as que no creen que recibirían total apoyo** de sus familias con respecto al estudio anterior (COGAM, 2013, pág. 33). Desconocemos los motivos exactos que pudieran estar influyendo en el incremento de la LGBT-fobia percibida por el alumnado en sus familias pero podemos afirmar que dicho aumento se ha producido paralelamente al acontecimiento de eventos LGBT-fóbicos tanto a escala local como internacional (véase [anexo I](#)).

Este tipo de **delitos de odio** ([véase glosario](#)) que deshumanizan al colectivo LGBT **podrían estar reavivando ideologías LGBT-fóbicas en la sociedad madrileña y reforzando** los ya abundantes **estereotipos y prejuicios** existentes en el imaginario colectivo respecto de las orientaciones afectivo-sexuales e identidades de género no normativas. Como ejemplo, la tendencia social a vincular a los varones homosexuales con el amaneramiento, la promiscuidad y la conflictividad emocional (Strelkov, 2004), señalados y castigados por la tradición machista. Este dato se contrapone a la respuesta positiva que se está produciendo en la escuela por lo que el alumnado podría recibir mensajes contrapuestos desde su familia y el profesorado. **Es esencial que tanto las familias como los profesores/as trabajen conjuntamente para desterrar la intolerancia de las aulas.** Por lo tanto, **resulta imperativo que todas las autoridades condenen públicamente los delitos de odio basados en la orientación afectivo-sexual e identidad de género, así como la inversión de recursos para la puesta en marcha y mantenimiento de medidas policiales, jurídicas, educativas, sociales y culturales destinadas a proteger al colectivo LGBT y desterrar las ideologías de odio del entorno familiar de los alumnos/as de la Comunidad de Madrid y, por extensión, del resto del estado.**

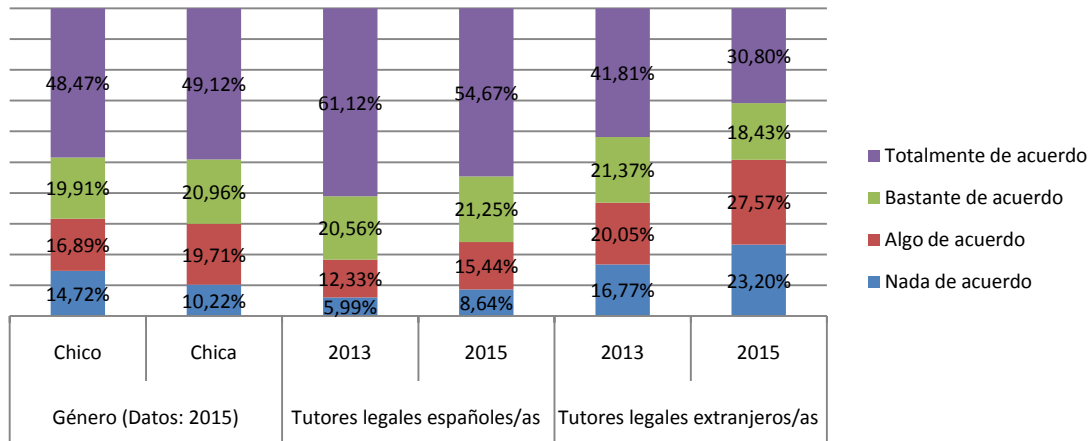


**Figura 81. Aceptación de la familia en el supuesto de que el alumno/a se sintiera atraído por alguien de su mismo sexo.**

Desde este estudio, **no se perciben grandes diferencias en cuanto a género** [Figura 82] aunque sí que puede decirse que el porcentaje de **chicos que creen que no obtendrían ningún apoyo** por parte de los suyos es 4,5 puntos **superior** que el de las chicas. Como ya se ha mostrado [Figura 60], el origen de los padres/madres/tutores del alumnado sí parece marcar diferencias entre la percepción del apoyo familiar en caso de ser homosexual o bisexual, **siendo los/las jóvenes de tutores legales españoles/as quienes manifiestan que recibirían un mayor apoyo y**

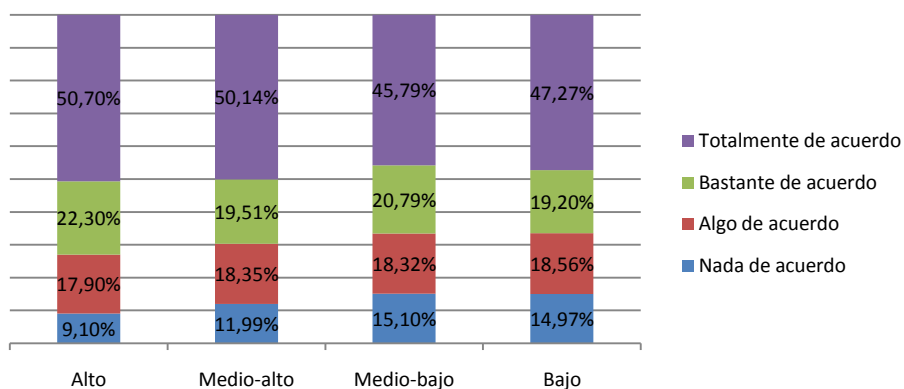
**aceptación familiar frente a los compañeros/as cuyos padres/madres proceden de otro de los 8 países con mayor representación en este estudio.**

*“Soy lesbiana. Tengo miedo de salir del armario por mis padres pero con mi clase ya sé que me van a apoyar pero todavía voy a esperar a estar segura de verdad.”* (Chica. Homosexual. 3ºESO)



**Figura 82. Aceptación de la familia en el supuesto de que el alumno/a se sintiera atraído por alguien de su mismo sexo. Desglose por género.**

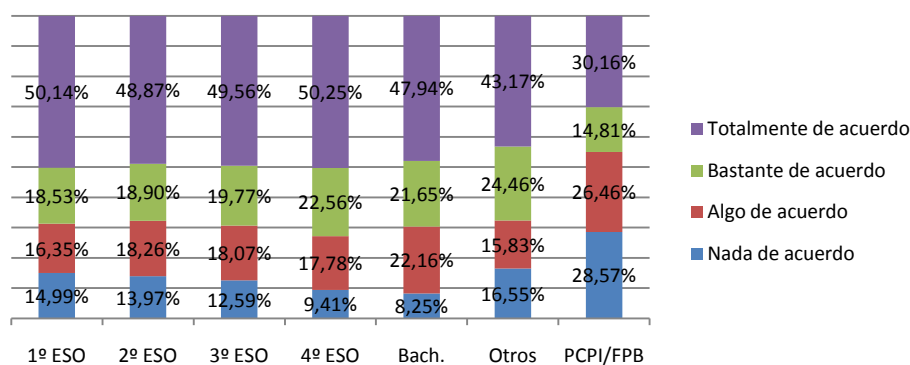
Aunque **los resultados no arrojan grandes diferencias en relación a la aceptación familiar según el perfil socio-económico** del municipio o distrito del alumnado [Figura 83], es el alumnado de municipios con renta alta y media-alta el que percibiría mayor apoyo familiar en caso de que fuera homosexual o bisexual, siendo particularmente notable el incremento, desde las mayores rentas hasta las menores, en el número de alumnos/as que indican que encontrarían un rechazo frontal de sus familias si fueran LGB. Hecho que, si bien podría estar relacionado con la corrección política antes mencionada, es también coherente con las tendencias observadas para el número de testigos de agresiones verbales [Figura 68a].



**Figura 83. Respuestas del alumnado al ítem “Si me sintiera atraído/a por una persona de mi mismo sexo mi familia me aceptaría”. Desglose por indicador “renta disponible municipal per-cápita” del municipio o distrito donde se ubica el centro educativo del alumnado.**

Por cursos [Figura 84], de 1º a 4º de la ESO se mantiene estable en torno a un 50% la opinión del alumnado de que sus familias les apoyarían totalmente en caso de que se sintieran atraídos/as por una persona de su mismo sexo, mientras que la otra mitad percibe diferentes

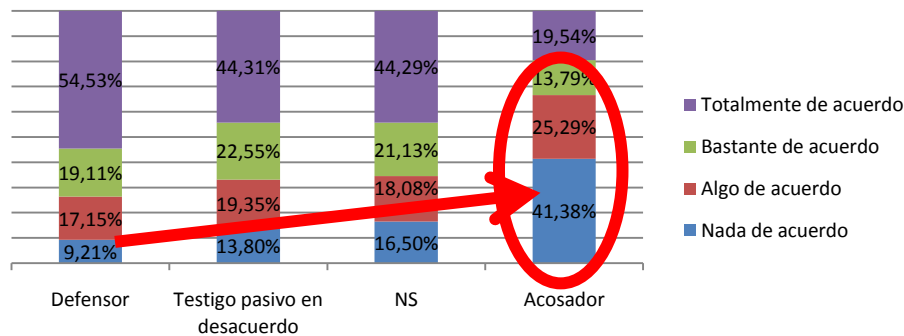
**grados de rechazo.** Los más pesimistas serían los de **PCPI/FPB**, pues **consideran en mayor medida que sus familias no les apoyarían** (un 28,57% frente a datos de entre el 16,55% y 8,25% de otros cursos), hecho que podría explicar los elevados niveles de prejuicios y comportamiento LGBT-fóbico observados para estos programas en los apartados anteriores de este estudio. Son, asimismo, los/as que menos apuestan por un total apoyo familiar (un 30,16%, frente a datos de entre el 43,17% y el 50,25%). A modo de tendencia, se registran menos respuesta del tipo “nada de acuerdo” con la afirmación inicial, **conforme se avanza en los cursos de Secundaria y hasta Bachillerato incrementándose** en consecuencia **las posturas intermedias**. Esta tendencia bien podría ser uno de los motivos que expliquen el menor grado de LGBT-fobia conforme aumenta la edad del alumnado que se ha mostrado en apartados anteriores pero también podría tratarse de una visión más optimista de la reacción que el alumnado cree que podría tener su familia en base a su visión individual de la diversidad afectivo-sexual.



**Figura 84. Respuestas del alumnado al ítem “Si me sintiera atraído/a por una persona de mi mismo sexo mi familia me aceptaría”. Desglose por etapa educativa.**

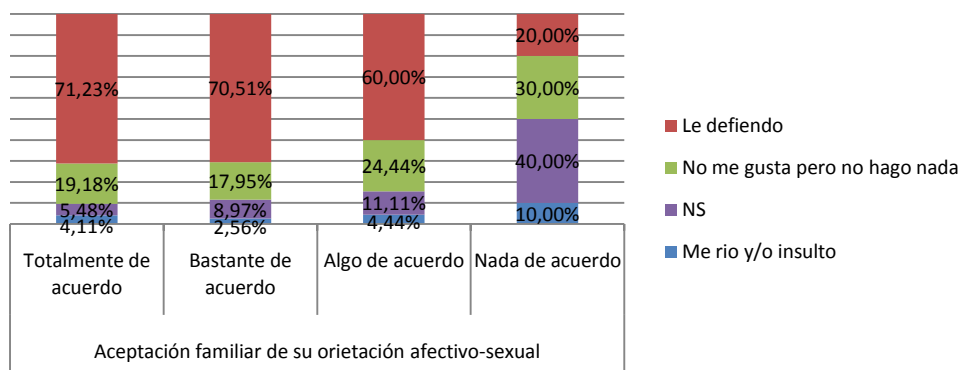
Si, al igual que se ha mostrado con la actuación del profesorado, se cruzan estos datos con la actitud del alumnado respecto a un acto de LGBT-fobia [Figura 85], se observa que **la expectativa de falta de apoyo por sus familias si fueran LGBT y, en consecuencia una mayor LGBT-fobia familiar, les puede conducir a cometer un mayor número de actos de violencia LGBT-fóbica**: los alumnos que se unen al acto LGBT-fóbico, riéndose e insultando a la víctima, consideran en un porcentaje llamativamente más alto que el resto de sus compañeros/as que no recibirían ningún tipo de apoyo por parte de sus familiares. Por su parte, el alumnado que no se une al acto LGBT-fóbico es el que percibe una menor LGBT-fobia familiar. Por último, de los alumnos que toman una actitud más pasiva frente al acto LGBT-fóbico, se observa que expresan esperar una menor tolerancia familiar hacia las orientaciones no heteronormativas que los alumnos/as que se declaran defensores/as. A la luz de estos resultados, replicados con respecto al estudio precedente (COGAM, 2013, página 33), podemos confirmar que **el nivel de LGBT-fobia que percibe el alumnado en su entorno familiar contribuye altamente al comportamiento y actitudes que este desarrolle ante la diversidad afectivo-sexual. Es por ello crucial implementar medidas de formación e información orientadas a los padres/madres y/o tutores/as legales del alumnado. De otro modo la actividad de los/as docentes en este sentido se verá confrontada con los prejuicios e ideologías de odio que pudieran observarse en el tan influyente ámbito familiar.**

*“En cuanto a mi familia, es bastante conservadora y no sería aceptada si mi orientación sexual fuese hacia una persona de mi mismo sexo. En cuanto a clase y ámbito escolar veo que las personas LGTB son consideradas diferentes.” (Chica. Homosexual. 4º ESO)*



**Figura 85. Respuestas del alumnado al ítem “Si me sintiera atraído/a por una persona de mi mismo sexo mi familia me aceptaría”. Desglose por comportamiento ante una situación de LGBT-fobia en su centro educativo.**

En este estudio volvemos a obtener evidencia (COGAM, 2013, página 37) de la influencia que el rechazo familiar tiene sobre el comportamiento del propio alumno/a LGB. A mayor rechazo familiar se observa una clara tendencia del alumnado a defender menos a sus compañeros/as LGB ante agresiones LGBT-fóbicas [Figura 86], decantándose un mayor número de alumnos/as por la opción “no me gusta pero no hago nada” y en el caso del alumnado que más rechazo encontraría por sus familias predominando la opción “no lo sé”. Este hecho demuestra que **un rechazo familiar a la diversidad afectivo-sexual conlleva que los alumnos/as LGB interioricen y asuman la LGBT-fobia mostrándose incapaces de responder ante situaciones de acoso escolar basadas en la orientación afectivo-sexual o identidad de género**. Además, el porcentaje de alumnos/as LGB que indican participar del acoso LGBT-fóbico se incrementa notablemente entre aquellos/as que esperarían un rechazo frontal de sus familias. Hecho que probablemente suceda por el llamado **“miedo al contagio del estigma”** por el cual un alumno/a (de la orientación sexual que sea) no actúa en contra o, en este caso, se suma al acoso escolar contra otro alumno/a a fin de evitar recibir la agresión o sea identificado como LGB él mismo/a. En definitiva, **el rechazo familiar frontal de la diversidad afectivo-sexual contribuye a que el propio alumnado LGB pueda convertirse en verdugo de sus propios compañeros/as LGB**.



**Figura 86. Comportamiento del alumnado LGB en situaciones de acoso LGBT-fóbico en base a la aceptación familiar de su orientación afectivo-sexual.**

## Reflexión final para la comunidad educativa

La socialización y la afectividad son motores principales en la vida de las personas. La adolescencia es un momento clave para el desarrollo afectivo-social y en ello influyen factores diversos como la familia, amistades y el conjunto de la comunidad, proporcionando a los/as adolescentes pautas, modelos y referentes. Los alumnos/as lesbianas, gays, bisexuales y trans\* sufren porque no encuentran su sitio en este complejo entramado, lo que deriva en un fuerte desarraigo y un sentimiento de profunda pérdida. Junto a ello, el propio desarrollo puberal característico de esta etapa puede llegar a suponer un auténtico calvario para el alumnado trans\* dada la transfobia que aún existe en los centros educativos. **¿Qué respuestas reciben los alumnos/as LGBT? ¿A quién le corresponde responder a sus necesidades** dentro de la Comunidad Educativa?

Pocas respuestas encontrarán en sus libros de texto donde la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género ha sido borrada e invisibilizada en la Historia, la Literatura o la Biología y, si se refleja, suele ser a través de poco más que una vaga mención a la misma, no siempre acertada. Tampoco las bibliotecas escolares les proporcionarán mayor información al carecer de fondos bibliográficos que aborden estas cuestiones. Las asignaturas de Ética, Ciudadanía o Filosofía podrían generar espacios idóneos para **el cuestionamiento de la heteronormatividad y cisnormatividad** hegemónicas y, sin embargo, ni llegan a la totalidad del alumnado ni gozan de una posición mejor que la del **destierro en la Ley Orgánica de Educación vigente**. ¿Dónde queda la transversalidad si **el profesorado coincide de pleno en que no ha recibido formación** específica para abordar estas cuestiones? ¿Dónde están los referentes si no es en la familia, los amigos/as y ni siquiera el profesorado se atreve a visibilizarse como LGBT? ¿Dónde queda la atención a la diversidad afectivo-sexual e identidades de género, la educación inclusiva y la prevención del acoso escolar LGBT-fóbico si no es en el convencimiento, la **predisposición y la iniciativa individual de los/as profesionales docentes?**

En la sociedad del conocimiento, pensar que el alumnado no se planteará estas cuestiones, o que si no se las damos nosotros/as mismos (la comunidad educativa) no encontrará respuestas a sus preguntas, es poco menos que un absurdo. **El alumnado busca explicaciones** a sus inquietudes a través de los medios que le están al alcance, obteniendo información poco adaptada a las necesidades educativas, incompleta, o distorsionada por discursos intolerantes, en buena medida basados en la supremacía del varón, heterosexual, blanco y que muestra conductas tenidas por masculinas. El efecto es una discriminación variable en cada caso, que se potencia a medida que cada estudiante suma en su persona dichos factores. Los centros educativos dan la oportunidad de enseñar y experimentar la convivencia en igualdad de todas las diversidades, en las palabras y en la práctica. Las personas somos seres sociales, de ahí que llamemos la atención sobre el peligro que conllevan el aislamiento y la marginación en que pueden caer los menores que parezcan no ajustarse al patrón dominante en su género y/o en su orientación afectivo-sexual. **¿En qué punto de la ética cívica y profesional se concibe la abandonar a un/a menor** en pleno desarrollo socio-afectivo y **exponerle a**



**que trate de conformar su identidad confrontando sus necesidades personales con la más voraz de las LGBT-fobias que pueda encontrar?**

La responsabilidad de la educación no recae solo en familias e instituciones educativas, es el conjunto de la sociedad quien debe asumir esta tarea. Todos y todas educamos y todos y todas tenemos una responsabilidad dentro de la comunidad educativa que es nuestra sociedad. Padres, madres, tutores legales, docentes y personal no docente de los centros educativos, medios de comunicación y otras instituciones públicas o privadas somos agentes de la educación y solo las **medidas que busquen la cooperación y la creación de redes reales** contra la **LGBT-fobia**, que impliquen la participación del conjunto de la sociedad, podrán acabar con la lacra de la intolerancia, la violencia y el discurso de odio contra la diversidad afectivo-sexual e identidades de género.

Los voluntarios/as del Grupo de Educación de COGAM **quedamos a su disposición y animamos** al conjunto de los ciudadanos/as **a defender la libertad, igualdad y solidaridad** como valores esenciales para la **convivencia democrática** y la **inclusión social** del colectivo LGBT. Perpetuar el reconocimiento de los mismos entre nuestros/as jóvenes es un acto de **justicia y solidaridad** para quienes han sido y son víctimas de cualquier tipo de violencia LGBT-fóbica. Forma parte de nuestra **responsabilidad ciudadana** adquirir este compromiso y **participar** activamente de la transformación de nuestra sociedad contribuyendo al desarrollo de la virtud que es la **tolerancia** hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género entre el alumnado.

**Grupo de Educación de COGAM.**

## Conclusiones

Una vez más, los resultados de esta investigación aportan evidencia de que **la virtud que es la tolerancia hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género, debe fomentarse y explicitarse como parte del currículo escolar obligatorio, la formación de los/as docentes y una meta a alcanzar por el conjunto de la comunidad educativa** (UNESCO, 2012). La tolerancia constituye la base para el desarrollo de actitudes y comportamientos prosociales y ciudadanos, como son: la solidaridad, responsabilidad y la justicia hacia las situaciones de acoso escolar y violencia hacia el alumnado LGBT. Actitudes que, inexorablemente, forman parte de los objetivos a conseguir a fin de hacer de los alumnos/as ciudadanos/as participativos y comprometidos/as activamente con la transformación de su realidad en pos de la inclusión social e interculturalidad propias de la convivencia democrática en la no violencia y la paz (UNESCO, 1995).

**Solo así, se podrá salvaguardar el derecho de los alumnos/as LGBT a vivir el desarrollo de su orientación afectivo-sexual e identidad de género de forma saludable, en igualdad y libertad. Y asegurar que nuestra sociedad no perpetúe los crímenes de odio que se cometen ([ILGA](#), 2015; [Ministerio del Interior](#), 2014; [OSCE-ODIHR](#), 2014; [FRA](#), 2013; [FELGTB](#), 2013; véase [anexo III](#)), y se han perpetrado históricamente** (Fone, 2000; Borrillo, 2001; Ugarte, 2003; Ugarte, 2004; Tin, 2012;) **contra la lícita y legítima diversidad afectivo-sexual y de identidades de género** ([Principios de Yogyakarta](#), 2007). A continuación se presentan los principales hallazgos que se extraen del presente estudio:

### De la identidad de género y orientación afectivo-sexual del alumnado.

- La prevalencia estimada por este estudio de alumnado trans\* en las aulas de la Comunidad de Madrid (CAM) es de 1,6/1.000 alumnos/as.
- El 60% de los centros de Educación Secundaria de la CAM podrían tener un alumno/a trans\* entre su alumnado.
- La cifra de alumnos/as que se identifican con una orientación afectivo-sexual no heterosexual podría ser de hasta un 15,1% del alumnado de la CAM.
- Parece existir un sesgo de género que, en el caso de los chicos, frena el desarrollo de la autoidentificación con una orientación no normativa durante la ESO.

### De la percepción general de LGBT-fobia en el entorno educativo.

- Aunque un mayor porcentaje de alumnos/as muestra menos dudas y se inclina por una percepción de trato igualitario, el porcentaje de alumnos/as que percibe discriminación se mantiene sin variación.
- Los alumnos/as de cursos intermedios de la ESO y PCP/FPB perciben mayor discriminación. En el Bachillerato se percibe menor LGBT-fobia.
- Aunque un mayor porcentaje de alumnos muestra menos dudas y esperaría ser aceptado si fuera LGTB, 1 de cada 3 alumnos/as de Educación Secundaria no saldría del armario.

- El 70% del alumnado considera en algún grado que un alumno/a transexual no recibiría total aceptación en su clase.
- Un 7% del alumnado ha sido testigo de agresiones físicas LGTB-fóbicas en su centro educativo.
- 6 de cada 10 estudiantes de secundaria ha sido testigo de agresiones verbales LGBT-fóbicas en su centro educativo.
- En ocasiones la agresión física LGBT-fóbica puede ser no identificable, ya que puede no ir acompañada de insultos LGBT-fóbicos.

### De la vivencia de la Educación Secundaria del alumnado que no cumple los cánones heterocisnormativos.

- Se detecta un mayor número de víctimas de violencia LGBT-fóbica con respecto a 2013. Afecta este incremento a alumnado heterosexual en su mayoría.
- 1 de cada 100 alumnos/as de Educación Secundaria ha sufrido agresiones físicas por ser o “parecer” LGBT.
- 3 de cada 100 alumnos/as de Educación Secundaria ha sufrido agresiones verbales por ser o “parecer” LGBT.
- El 5% del alumnado LGB ha sufrido agresiones físicas basadas en su orientación afectivo-sexual.
- 2 de cada 10 alumnos/as LGB sufre agresiones verbales basadas en su orientación afectivo-sexual.
- El 70-80% del alumnado LGB escucha su orientación afectivo-sexual como insulto en sus centros educativos.
- La violencia física y verbal LGBT-fóbica es sufrida tanto por chicos como por chicas, afectando en mayor medida a los primeros.
- Existen altos niveles de bifobia.
- El número de víctimas es mayor en el primer ciclo de ESO que en el segundo.
- A pesar de la persistencia de agresiones y de que una cuarta parte del alumnado LGB sigue sintiéndose discriminado/a en su IES, se ha producido un aumento en la percepción de igualdad con respecto a años anteriores.
- La mitad del alumnado trans\* de la muestra considera que en su centro educativo se discrimina a las personas LGBT.
- Aunque el rechazo no es frontal en la mayoría de los casos, el alumnado trans\* de la muestra percibe transfobia en su propia clase.
- El alumnado trans\* está expuesto a un alto riesgo de sufrir agresiones verbales LGBT-fóbicas.
- Se han detectado mayores niveles de rechazo de los alumnos/as LGB por sus propias familias respecto a 2013.
- Los varones LGB siguen siendo quienes encuentran un rechazo más frontal por sus familias.
- Existen elevados niveles de bifobia en las familias de los alumnos/as bisexuales.
- Aunque encuentren menor rechazo frontal, las lesbianas tienen menores niveles de aceptación total que los gays en sus familias.
- El rechazo familiar de la diversidad afectivo-sexual, junto con la percepción de falta de apoyo del profesorado y la interiorización de prejuicios LGBT-fóbicos pueden suponer trabas para el desarrollo de la identidad afectivo-sexual del alumnado.

- El 80% del alumnado LGB no ha salido del armario.
- Se detecta un panorama hostil para salir del armario en cualquier etapa educativa, especialmente en los cursos de PCPI/FPB.
- Visibilizarse como LGB en el entorno educativo multiplica por tres el riesgo de sufrir agresiones físicas y/o verbales.
- Los testigos de agresiones físicas y/o verbales señalan la insuficiente actuación del profesorado.
- Las situaciones extremas de violencia física LGBT-fóbica obligan al alumnado a posicionarse a favor o en contra del acoso mientras que la violencia verbal es tolerada o ignorada en mayor medida.
- Las situaciones de violencia influyen en que el alumnado LGB se visibilice, pudiendo provocar su salida del armario o la ocultación de su orientación. La manera en que esto ocurra es dependiente de la actitud del resto de alumnos/as ante el acoso.
- La percepción de una absoluta falta de actuación por parte de los docentes tiene un claro efecto disuasorio sobre la salida del armario del alumnado LGB.
- Cuanto mayor es el rechazo familiar a la diversidad afectivo-sexual de sus hijos/as mayor es el porcentaje de alumnos/as LGB que deciden reprimir su visibilidad en su centro educativo.
- Los niveles de LGBT-fobia interiorizada son mayores entre el alumnado que no ha salido del armario en su entorno educativo, produciéndose rechazo a la propia sexualidad, miedo a convertirse en el estereotipo de persona LGB, percepción de menor capacidad para ejercer como padre/madre o incluso asunción de que merece menos derechos que los demás.

### Del comportamiento individual de los/las alumnos/as ante situaciones de acoso LGBT-fóbico

- El 51% del alumnado no actúa en contra del acoso.
- 2 de cada 100 estudiantes reconoce abiertamente su participación en las situaciones de acoso. Aumenta este porcentaje cuanto más violencia se percibe en su entorno educativo (llegando hasta un 10% en situaciones de violencia física). La edad y el nivel de formación disminuyen la violencia del alumnado. El fracaso escolar y la sensación de exclusión social que de él se deriva (ej. alumnado de PCPI) contribuye a que la respuesta del alumnado sea más violenta. Cerca del 80% de los alumnos que admiten participar en el acoso son hombres heterosexuales.
- El alumnado LGB en situaciones de violencia extrema puede llegar a sumarse a las situaciones de acoso contra los compañeros/as con los/as que comparte orientación (probablemente a fin de no recibir ellos/as las agresiones).
- Defender a un compañero/a LGB implica un elevado riesgo de sufrir agresiones físicas y verbales.
- Los alumnos que defienden ante el acoso LGBT-fóbico son los/as que más contribuyen a generar un ambiente educativo libre y seguro. Perciben menor discriminación, saldrían más del armario y aceptarían más a un compañero transexual en clase.
- El alumnado con conductas LGBT-fóbicas tiene un papel principal en la construcción de un ambiente escolar hostil para el alumnado LGBT.

## De los estereotipos y prejuicios como base del comportamiento LGBT-fóbico

- Los prejuicios y actitudes intolerantes hacia las personas LGBT se vinculan directamente con la LGBT-fobia y violencia conductual del alumnado.
- Aunque ha habido una mejora respecto de 2013, aún existe un 40% de alumnos/as que considera en algún grado que la orientación afectivo-sexual puede cambiarse a base de esfuerzo. El porcentaje de los que comparten esta idea disminuye a medida que crece el alumnado. Siendo llamativamente elevado el acuerdo con ello en PCPI/FPB.
- Respecto de 2013 se ha aumentado en la despatologización de la transexualidad entre los/as jóvenes siendo el porcentaje de alumnos/as que no considera la transexualidad como una enfermedad cercano al 90% en todos los cursos (menos en PCPI/FPB).
- Un 15% del alumnado sigue pensando que las personas LGBT no deberían tener los mismos derechos que las heterosexuales, siendo menor este porcentaje en los primeros niveles de ESO. Es llamativamente elevado el acuerdo con ello en PCPI/FPB.
- Parte del alumnado da muestras de falsa tolerancia respetando los derechos pero no considerando otras orientaciones afectivo-sexuales e identidades de género tan “válidas” como la heterosexual o cissexual.
- Casi el 30% del alumnado muestra desagrado (asco social) ante dos personas del mismo sexo que se besan. Este porcentaje es mayor en los primeros niveles de ESO y en PCPI/FPB. También en el caso de quienes se besan sean dos varones frente a dos mujeres.
- Los estereotipos de género y el machismo están directamente vinculados a la LGBT-fobia conductual del alumnado: cuanto más LGBT-fóbico es el comportamiento del alumnado se registran mayores niveles de acuerdo con que la pluma está directamente vinculada a la homosexualidad y mayores prejuicios hacia dos chicos que se besan frente a si se trata de dos chicas. Es esto último más común entre los acosadores heterosexuales que entre los/as acosadores/as que no se sienten atracción sexual hacia las mujeres, por lo que esto puede vincularse a la cosificación de la mujer y el acoso sexual heterosexista.
- La patologización de la transexualidad se vincula directamente a la discriminación y exclusión de las personas trans\* en su centro educativo y genera un sesgo discriminatorio en la opinión del alumnado respecto de la capacidad de las personas trans\* de ser buenos padres/madres.
- Ha aumentado ligeramente el respeto a las familias homoparentales aunque sigue siendo insuficiente (77,75%). Los padres/madres trans\* reciben menor aceptación (71,82%). Los prejuicios contra la diversidad familiar son mayores en los primeros niveles de Secundaria y en PCPI/FPB.

## De las diferencias de género

- Aunque los chicos son ligeramente más LGBT-fóbicos que las chicas desde un punto de vista cognitivo y de actitudes, la concepción de la masculinidad en el marco de género binarista lleva a una mayor participación de estos en las conductas violentas y a que sean también estos quienes se conviertan en principales víctimas de las mismas.
- Los chicos participan más de la agresión (1 de cada 40) y seleccionan opciones más pasivas o dubitativas que las chicas, que defienden al acosado/a en mayor grado y participan menos del acoso (1 de cada 200).

- La corrección política y la asunción de normas podría frenar las actitudes de rechazo y violencia que incentiva la concepción tradicional de la masculinidad.
- Ser un chico que no coincide con las normas de género y orientación sexual expone a las agresiones físicas con el doble de probabilidad que una chica en la misma situación.
- Para las chicas el que dos hombres o dos mujeres se besen no aporta mayor diferencia, mientras que para los chicos sí, pero si son dos chicos los que se besan. Esto expone a las chicas víctimas de LGBT-fobia a ser también víctimas de acoso y violencia machista.

### De la diversidad cultural y el nivel socioeconómico

- Existen diferencias en el nivel de aceptación familiar de la diversidad afectivo-sexual de sus hijos/as dependiendo de la procedencia de los padres/madres.
- Aunque existan diferencias en relación a la aceptación familiar, por lo general no se encuentran diferencias en cuanto a los estereotipos y prejuicios del alumnado atendiendo a la procedencia de sus padres/madres.
- El reconocimiento de derechos LGBT en los países de origen de los padres/madres del alumnado puede guardar relación con su mayor acuerdo con determinados prejuicios.
- El alumnado con padres/madres extranjeros así como los alumnos/as de etnias, culturas o colores de piel diversos pueden sufrir la LGBT-fobia así como la xenofobia, racismo, o la discriminación o intolerancia múltiple.
- No se han obtenido evidencias relevantes para afirmar que el nivel socioeconómico influya en que el alumnado incurra en conductas LGBT-fóbicas o se convierta en víctima de las mismas.

### De la respuesta del profesorado y del entorno familiar del alumnado ante la discriminación

- Aunque mejora respecto de 2013 todavía un 52% del alumnado se muestra en algún grado en desacuerdo con la idea de que los docentes apoyan a los alumnos/as que reciben insultos LGBT-fóbicos. El porcentaje de desacuerdo se incrementa en los cursos superiores de ESO y el total desacuerdo es notablemente alto en los cursos de PCPI/FPB.
- La sensación de impunidad experimentada por parte del alumnado en el centro escolar le puede conducir a cometer actos de violencia LGBT-fóbica con mayor probabilidad.
- El propio profesorado expresa miedo a visibilizarse como LGBT en su centro educativo.
- No todos los centros educativos legitiman a los docentes en su actuación frente al acoso LGBT-fóbico y en la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género a través del rechazo explícito de la LGBT-fobia en los documentos del centro.
- En muchos casos la coordinación de la acción tutorial no llega a consumarse al no tener un marco institucional adecuado. Las familias quedan al margen y el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual no es contemplado en todos los departamentos didácticos como una prioridad.
- El profesorado coincide en no haber recibido formación específica ni recursos materiales que apoyen su labor frente al acoso escolar LGBT-fóbico y en la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

- La labor de los/as docentes en este sentido se reduce a su interés y compromiso individual para formarse y tratar de abordar la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género en las asignaturas, tutorías o Departamento de Orientación.
- La mitad del alumnado muestra dudas en algún grado sobre si su familia le aceptaría si fuera LGBT. Esta cifra se incrementa respecto del anterior estudio y se opone al dato positivo registrado en el caso de la actuación del profesorado.
- El apoyo familiar no varía significativamente según el género del alumnado ni su perfil socioeconómico. Desde los primeros cursos de ESO al Bachillerato se reduce el rechazo frontal y aumentan los porcentajes de alumnos/as que perciben posturas intermedias. Destaca el alto porcentaje que esperaría ser rechazado/a en los cursos de PCPI/FPB.
- La percepción de LGBT-fobia en su familia conduce al alumnado a cometer actos de violencia LGBT-fóbica con mayor probabilidad.
- El rechazo familiar a la diversidad afectivo-sexual conlleva que los alumnos/as LGB interioricen y asuman la LGBT-fobia, mostrándose incapaces de responder ante situaciones de acoso escolar basadas en la orientación afectivo-sexual o identidad de género e incluso participen del acoso a fin de no ser acosados/as.

Encuentre más información sobre esta investigación y recursos en:

<http://cogameduca.wordpress.com>

## Propuestas de actuación

La mejor manera de prevenir la violencia LGBT-fóbica es la **educación en valores morales para la convivencia democrática**, es decir, aprender a convivir en el **respeto de los Derechos Humanos** que, en definitiva, se traducen en los valores de **libertad, igualdad de derechos y oportunidades y solidaridad**. Valores que destierran la intolerancia y la violencia.

Para ello es esencial que el **conjunto de la comunidad educativa** fomente en el alumnado el **desarrollo de actitudes y comportamientos propios de una moralidad autónoma** basada en la **tolerancia**, es decir, contribuir al desarrollo de actitudes y **competencias (pro-) sociales y ciudadanas** asentadas en el **respeto (consideración), aceptación y aprecio de la diversidad**. Sólo de esta forma conseguiremos que nuestros alumnos/as se conviertan en ciudadanos y ciudadanas **responsables, justos, solidarios, participativos y comprometidos** con la **transformación activa de su realidad** a través de la **interculturalidad** y la **inclusión social**, como medios para alcanzar una **convivencia democrática** basada en la **no violencia** y la **paz**.

A la tolerancia se llega a través de un cuidado proceso de **desarrollo emocional** (ej. fomentando la **empatía**) y **cognitivo** (ej. fomentando los procesos cognitivos prácticos y sociales que lleven al **pensamiento crítico**, la toma de perspectiva y la capacidad de tomar decisiones). Indicamos a continuación un listado de propuestas de actuación<sup>15</sup> que consideramos esenciales para que se alcancen estos objetivos.

Es esencial la **inversión de recursos económicos, materiales y humanos** que aseguren:

- 1) Que todos los **cargos con responsabilidad social condenen** públicamente y sin excepción el **discurso y los delitos de odio** basados en la intolerancia hacia la orientación afectivo-sexual e identidades de género. Y que sea de obligado cumplimiento el que **hayan recibido formación específica** sobre diversidad afectivo-sexual y de identidades de género y **tomen tantas decisiones y medidas como su cargo les permita** a fin de **proteger los derechos y libertades del colectivo LGBT**. Cese de funciones de todo aquél o aquella que desde un cargo público y/o de responsabilidad social trate de difundir o colabore en la difusión de un discurso de odio hacia el colectivo LGBT o atente contra sus derechos y libertades por acción u omisión.
- 2) El desarrollo de **campañas y planes a nivel estatal, autonómico y local destinadas a llevar la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual e identidades de género a todos los hogares**, a fin de que se destierran las ideologías de odio y prejuicios LGBT-fóbicos del entorno familiar de los alumnos/as.
- 3) Que los **centros escolares** se conviertan en el principal motor de cambio en cuanto a las actitudes sociales hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género tanto para la futura ciudadanía como para su contexto educativo actual. Algunas medidas en este sentido son:

<sup>15</sup> Recomendamos la lectura de las páginas 58 a 63 del estudio [“Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?”](#) para una mayor profundización en estas propuestas.

- Que se asegure que la **inspección educativa** controla y corrige específicamente los niveles de LGBT-fobia entre el personal de los centros educativos y se muestra dispuesta a colaborar en la resolución de cualquier situación de acoso escolar LGBT-fóbico.
  - Que se asegure que **la totalidad del personal docente y no docente** de los centros escolares **reciba formación** en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género de la mano de especialistas en el área; que comprendan **la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género como un valor añadido** y no un problema a resolver.
  - Que la **atención a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género y la prevención, detección e intervención del acoso escolar LGBT-fóbico** se **incluya en los currículos universitarios** de profesiones tan sensibles como la educación, trabajo social o psicología.
  - Que se **dote a los centros educativos de materiales destinados a formar al profesorado y educar al alumnado** en la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género, ya sean bibliográficos o de otra índole, y que estén adaptados a la edad del alumnado y el contexto educativo.
  - Que mientras que el 100% del profesorado no posea el marco educativo adecuado ni la formación específica para tratar la tolerancia hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género de forma transversal en su materia, se asegure que todo el alumnado reciba dicha formación a través de una **asignatura específica con profesionales especializados**.
  - Que los centros educativos se conviertan en **espacios neutros al género donde se asegure la total inclusión del alumnado que no conforma los roles tradicionales de género**.
  - Que todos los centros educativos deban **explicitar en sus documentos** (PEC, RRI etc.) su **rechazo a cualquier muestra de intolerancia** hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género.
  - Que los centros educativos cuenten con **protocolos y planes** de prevención, detección, denuncia, intervención y penalización de las conductas que coarten los derechos y libertades del alumnado LGBT, en los **que se involucre** y se forme no solo al **profesorado** sino también al **alumnado y familias**. En este sentido es esencial que no se espere a tener constancia de la existencia de alumnado o personal LGBT para educar en el respeto a la diversidad, así como educar al alumnado en la resolución pacífica de conflictos y definir claramente el horizonte de la injuria.
  - Que todos los **departamentos didácticos** deban incluir de forma explícita en su programación la atención y la educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género.
  - Que las **medidas de atención a la diversidad que tratan de prevenir el fracaso escolar no resulten en la exclusión y marginalización** de los/las alumnos/as afectados/as.
  - Que se implementen y mejoren las **medidas que fomentan la inclusión del alumnado inmigrante y combaten el racismo, xenofobia y LGBT-fobia**.
- 4) **Que las ONGs** que desarrollan programas de intervención educativa en este ámbito **reciban los recursos económicos suficientes** para disponer del personal y materiales necesarios para llevar a cabo su labor.

## Glosario

Este glosario sigue una estructura anidada, de modo que la comprensión global de cada concepto se alcanza leyendo también las entradas recomendadas entre paréntesis al final de cada entrada.

**Acoso escolar** (a veces: **bullying**): situación prolongada en el tiempo y recurrente de abuso entre escolares en la que uno o varios de ellos/as se encuentran en una posición de superioridad frente a la(s) víctimas, que carecen de la capacidad, recursos o ayuda externa suficiente para enfrentar el conflicto.

**Aporofobia**: cualquier tipo de ideación, actitud o conducta intolerante hacia las personas con menores recursos económicos. (Véase entrada: “Tolerancia”).

**Asexual**: la existencia de una orientación afectiva no siempre implica la existencia de una orientación sexual (y cuando existen no tienen por qué ser coincidentes); es asexual la persona que no tiene necesidad de mantener relaciones sexuales. (Véase entrada: “Orientación Afectivo-sexual”).

**Bifobia**: cualquier tipo de ideación, actitud o conducta intolerante hacia las personas bisexuales. (Véanse entradas: “LGBT” y “LGBT-fobia”).

**Bisexual**: persona cuya atracción afectiva y/o sexual se orienta hacia personas con un sexo-género diferente o semejante al suyo. No necesariamente al mismo tiempo, de la misma manera o en el mismo grado. (Véase entrada: “Orientación Afectivo-sexual”).

**Ciberacoso (a veces: cyberbullying, cyberbullying)**: acoso escolar en el que el abuso tiene lugar a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC’s). (Véase entrada: “Acoso escolar”).

**Cissexual/Cisgénero**: persona que conforma los roles binarios de género. Se refiere especialmente al cumplimiento de la expectativa de concordancia del sexo asignado con el sexo y género sentidos. (Véase: “Roles binarios de género”).

**Cisnormatividad**: régimen ideológico por el que se impone la cissexualidad universal. (Véanse: “Cissexual/cisgénero”, “transfobia”).

**Contagio del estigma**: extensión de los prejuicios LGTB-fóbicos, y con ello de la conducta intolerante, hacia la persona que trata de defender a quien está siendo víctima de los mismos. (Véase entrada: “Prejuicios LGTB-fóbicos”).

**Delitos de odio** (a veces: crímenes de odio): cualquier delito o falta, incidente o crimen, realizado contra personas, colectivos sociales y bienes, si la víctima, instalaciones o el objetivo de dicha acción hayan sido seleccionados por prejuicios o animadversión social, por su condición, vinculación, pertenencia o relación con un grupo social definido por su origen nacional, étnico o racial, su idioma, color, religión, género, edad, discapacidad mental o física, orientación sexual, indigencia, enfermedad, aspecto físico o cualquier otro factor que implique odio,

fobia o rechazo a lo diferente, a lo distinto, a lo que no se ajusta a su particular concepción preestablecida. El código penal dispone de los elementos para perseguir y sancionar este tipo de delitos (ej. la aplicación del artículo 22.4 relativo a las circunstancias agravantes). [Véase entrada: “Heterofobia”]

**Dimorfismo sexual**: en especies dioicas son los caracteres morfológicos, fisiológicos y/o comportamentales diferenciados en mayor o menor grado entre individuos de uno u otro sexo biológico. Concepto, como cualquier otro en biología, que no excluye la existencia de variaciones naturales que transiten entre dos categorías extremas o se diferencien de estas. (Véanse entradas: “Sexo biológico”; “Intersexual”).

**Esteriotipos (binarios) de género**: ideas preconcebidas sobre la identidad de género y género sentido de una persona por el hecho de que, en base a la lectura de género que se hace de la misma, se considere que posea algunas características de género o muestre una expresión de género total o parcialmente coincidente con los roles binarios de género. (Véanse entradas: “Esteriotipos LGTB-fóbicos”, “Género binomial”, “Lectura de género” y “Roles binarios de género”).

**Esteriotipos LGTB-fóbicos**: ideas preconcebidas sobre las personas LGBT a través de las cuales se simplifica y normativiza su realidad. No deben confundirse con “prejuicios LGTB-fóbicos”. (Véanse entradas: “LGBT”, “Género binomial” y “Prejuicios LGTB-fóbicos”).

**Expresión de género** (a veces: “rol de género” o “sexo social”): conjunto de roles de género que adopta una persona. No necesariamente coinciden con la “identidad de género” o el “género sentido”. (Véanse entradas: “Género” e “Identidad de género”).

**Gay** (A veces: **gai**): hombre cuya atracción afectiva y/o sexual se orienta hacia otros hombres. (Véase entrada: Orientación Afectivo-sexual).

**Género binomial o binario** (a veces: “binarismo de género”): acepción sesgada y reduccionista del concepto de género que simplifica la amplitud de formas en que se expresa el mismo a tan solo dos condiciones (identidades): “ser hombre” o “ser mujer”, que se definen atendiendo a los estereotipos binarios de género. (Véanse entradas: “Género” y “Esteriotipos binarios de género”).

**Género sentido**: conjunto de emociones, sentimientos, comportamientos, anatomías, actitudes, estilos, formas de vida etc. relacionados con el género con los que se identifica una persona y que definen su identidad de género (son las implicaciones de su “etiqueta de género”). Existen tantas formas de sentir el género como personas. No debe confundirse con “expresión de género”. El género

puede no ser sentido, como es el caso de las personas cuya identidad es agénero. (Véase entrada: “Género”).

**Género:** constructo socio-cultural aprendido y dependiente del tiempo (momento histórico) que forma parte del ideario colectivo y puede incluir determinados comportamientos, anatomías, actitudes, estilos, formas de vida, intereses, emociones, sentimientos etc. por los que se identifican las personas de una sociedad. Sus formas de expresión son variadas y variables. No debe confundirse con los conceptos de género binomial u orientación afectivo-sexual. (Véanse entradas: “Identidad de género”, “Género binomial” y “Orientación afectivo-sexual”).

**Heterofobia:** término genérico para referirse al odio, fobia o rechazo irracional a lo diferente, a lo distinto, a lo que no se ajusta a una particular concepción preestablecida. No debe utilizarse para referirse al rechazo del sistema heteronormativo ni para designar ideas o conductas de rechazo en respuesta a la opresión ejercida por el mismo. (Véanse entradas: “Heteronormatividad”, “Intolerancia”).

**Heteronormatividad**(a veces heterosexismo): régimen ideológico por el que se impone la heterosexualidad universal. (Véanse entradas: “Cissexual/cisgénero” y “Transfobia”).

**Heteropatriarcado:** sistema social heteronormativo y sexista de corte machista. (Véanse entradas: “Heteronormatividad” y “Machismo”).

**Heterosexual:** persona cuya atracción afectiva y/o sexual se orienta únicamente hacia personas de distinto sexo-género. (Véase entrada: “Orientación afectivo-sexual”).

**Homofobia:** cualquier tipo de ideación, actitud o conducta intolerante hacia las personas homosexuales. A veces se usa como sinónimo de LGBT-fobia o para definir la ideación, actitud o conducta intolerante hacia los gays. (Véanse entradas: “LGBT” y “LGBT-fobia”).

**Homosexual:** persona cuya atracción afectiva y/o sexual se orienta únicamente hacia personas de su mismo sexo-género. (Véanse entradas: “Orientación afectivo-sexual”, “Gay” y “Lesbiana”).

**Identidad afectivo-sexual**(a veces: orientación afectivo-sexual): se trata de una “etiqueta”, un “nombre” que trata de describir de manera simplista y a través de la generalización la orientación afectivo-sexual de una persona. Puede implicar, o no, un sentimiento de auto-identificación y pertenencia a un grupo de personas con el que se comparte total o parcialmente dicha “orientación”. No debe confundirse con género ni relaciones sexuales. Son ejemplos: heterosexual, homosexual o bisexual (por lo general el uso de estos términos se enmarca en una conceptualización binarista del género). Otro ejemplo de orientación es: pansexual (en este caso no existe tal conceptualización binaria del género). (Véanse entradas: “Género”, “LGBT”, “Homosexual”, “Heterosexual”, “Bisexual”, “Pansexual”, “Asexual”, “Salir del armario” y “Relaciones sexuales”).

**Identidad de género**(a veces: “sexo social”): se trata de una “etiqueta”, un “nombre” que implica el reconocimiento de la propia persona, identificación y/o autodefinición en una o varias formas de sentir el género. Puede implicar, o no, un sentimiento de pertenencia a un grupo de personas con el que se comparte total o parcialmente dicho “género sentido”. No necesariamente forma parte de la expresión de género (especialmente en ambientes de elevada transfobia). (Véanse entradas: “Género”, “Género sentido” y “Transfobia”).

**Identidades trans\*:** son todas aquellas identidades de género que desbordan el binarismo de género y/o no concuerdan con los roles binarios de género. Son ejemplos: transexual, transgénero, bigénero, intergénero, etc. (Véanse entradas: “Género” y “Transexual”).

**Intersexual:** persona cuyos caracteres sexuales varían con respecto al dimorfismo sexual mayoritario en la especie humana. No debe confundirse con hermafrodita. (Véase entrada “Sexo biológico”).

**Lectura de género:** proceso mental, consciente o no, por el que se trata de averiguar y se asigna una posible identidad de género a una persona en base a la expresión de género de esta o basándose en estereotipos de género. (Véanse entradas: “Género”, “Estereotipos de género”).

**Lesbiana:** mujer cuya atracción afectiva y/o sexual se orienta hacia otras mujeres. (Véase entrada: Orientación Afectivo-sexual).

**Lesbofobia:** cualquier tipo de ideación, actitud o conducta intolerante hacia las lesbianas. (Véanse entradas: “LGBT” y “LGBT-fobia”).

**LGB:** siglas que definen conjuntamente las orientaciones afectivo-sexuales homosexuales y bisexuales. No debe confundirse con LGBT. (Véanse entradas: “LGBT”, “Homosexual” y “Bisexual”).

**LGBT** (LGTB o LGBT\*, a veces: GLBT, LGTBI, LGTBIQ, LGBTIQ+ etc.): siglas que definen a las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans\* e intersexuales como colectivo víctima de intolerancia por desbordar la “normatividad”. No debe confundirse con LGB. (Véanse entradas: “LGBT-fobia”, “Orientación afectivo-sexual” “Trans\*”, “Intersexual”, “Cisnormatividad”, “Heteronormatividad”).

**LGBT-fobia interiorizada:** cualquier ideación, actitud o conducta aversiva hacia la propia orientación afectivo-sexual. Se origina a raíz de vivir en una sociedad que estigmatiza a las personas LGBT. (Véase entrada: “LGBT”).

**LGBT-fobia:** cualquier tipo de ideación, actitud o conducta intolerante hacia las personas LGBT. (Véanse entradas: “LGBT”, “Tolerancia”, “Homofobia”, “Bifobia”).

**Machismo:** cualquier tipo de ideación, actitud o conducta intolerante hacia las personas que no se ajustan a la identidad de género masculina definida por los roles binarios de género. (Véanse entradas: “Tolerancia” y “Género binario”).

**Orientación afectivo-sexual (a veces: orientación afectivo y/o sexual):** desarrollo de emociones, sentimientos, pasiones y/o atracción erótica y/o sexual hacia determinadas características de otra(s) persona(s), o la persona entendida como un todo. No depende del sexo/género de la propia persona. No debe confundirse con identidad afectivo-sexual (aunque es común que se usen ambos términos indistintamente), género ni relaciones sexuales. No necesariamente coincide con la orientación que se expresa públicamente (especialmente en entornos de elevada LGBT-fobia). (Véanse entradas: “Identidad afectivo-sexual”, “Género”, “LGBT” y “Relaciones sexuales”).

**Pansexual:** persona cuya atracción afectiva y/o sexual hacia otras personas no atiende a cuestiones de sexo-género. (Véase entrada: “Orientación Afectivo-sexual”).

**Pluma/ tener pluma:** calificativo aplicado a aquellas personas que desbordan los roles binarios de género. Generalmente a aquellas que expresan actitudes o ademanes que socialmente se asocian al género “opuesto” (*mujeres masculinas/hombres afeminados*). (Véase entrada: “Plumofobia”).

**Plumofobia:** cualquier tipo de ideación, actitud o conducta intolerante hacia las personas que *tienen pluma*. (Véanse entradas: “Pluma” y “Tolerancia”).

**Prejuicios LGBT-fóbicos:** ideas preconcebidas sobre las personas LGBT que se acompañan de una reacción emocional negativa y resultan en un juicio de valor y una actitud intolerante hacia dichas personas o contra quienes encajan con dichos prejuicios. (Véase entrada: “LGBT-fobia”).

**Proceso transexualizador:** conjunto de intervenciones psicológicas y médico-sanitarias destinadas a acompañar y dirigir la transición de una persona desde su sexo asignado a su sexo sentido. (Véanse entradas: “Sexo/género asignado” y “Sexo sentido”).

**Relaciones sexuales:** toda expresión física de la orientación afectivo y/o sexual que tenga lugar a través del consentimiento de las personas implicadas en la misma. Algunas prácticas sexuales que pueden desarrollarse en una relación sexual son: besos, caricias, abrazos, coito, etc. (Véase entrada: “Orientación afectivo-sexual”).

**Roles binarios de género (a veces: “roles tradicionales de género”):** sentimientos, emociones, actitudes, comportamientos, anatomías, estilos, formas de vida o incluso supuestas capacidades socialmente asociadas a la identidad de hombre o de mujer. (Véanse entradas: “Género binomial” y “Pluma”).

**Roles de género:** identidades, actitudes, comportamientos, anatomías, estilos, intereses, formas de vida relacionadas con el género con los que las personas se presentan e interaccionan socialmente. (Véanse entradas: “Género” y “Expresión de género”).

**Sacar del armario (a veces: “Hacer outing”):** comunicar públicamente, con certeza o no de ello, la orientación afectivo-sexual de otra persona sin su consentimiento. Supone una violación del artículo 18 de la Constitución española, que protege el derecho a la intimidad.

**Salir del armario (a veces: visibilizarse):** comunicar públicamente la propia orientación afectivo-sexual. En una o en diferentes ocasiones a lo largo de la vida y con las personas que se considera oportuno. (Véase entrada: “Sacar del armario”).

**Sexo biológico:** aplicado a metazoos con reproducción sexual se refiere a la capacidad de producir macrogametos (hembras), microgametos (machos) o ambos tipos de células reproductoras (hermafroditas o especies monoicas; la especie humana es dioica por lo que es un error conceptual hablar de personas hermafroditas). No debe confundirse con sexo asignado o dimorfismo sexual (Véanse entradas: “Sexo asignado” y “Dimorfismo sexual”).

**Sexo sentido (a veces: sexo psicológico o identidad sexual):** conjunto de caracteres sexuales biológicos que una persona siente como propios. (Véase entrada: “Transexual”).

**Sexo/género asignado (a veces: sexo biológico):** distinción clínica por la que, en el momento del nacimiento, se categoriza a los individuos de la especie humana en hombres o mujeres en base a caracteres sexuales biológicos. Se trata de un criterio cisnormativo apoyado en el género binario por el que se asume que una anatomía masculina corresponde a una identidad de género de hombre y una anatomía femenina a una identidad de género de mujer. No necesariamente coincide con el sexo sentido. No debe confundirse con sexo biológico. (Véanse entradas: “Género binario”, “Cisnormatividad”, “Transexual”, “Sexo sentido” y “Sexo biológico”).

**Tolerancia:** respeto (consideración igualitaria), aceptación y valoración de la diversidad.

**Trans\*:** adjetivo usado para referirse a aquellas personas que poseen una identidad trans\*. (Véase entrada: “Identidades trans\*”).

**Transexual (a veces: Trans):** se considera como una identidad trans\*. Persona que por necesidad vital se somete a un proceso transexualizador. En ocasiones se utiliza como sinónimo de Trans\*. (Véanse entradas: “Proceso transexualizador” y “Trans\*”).

**Transfobia:** cualquier tipo de ideación, actitud o conducta intolerante hacia las personas trans\*. (Véanse entradas: “Trans\*” y “Tolerancia”).

## Referencias citadas

Academia Americana de Pediatría. (2002). Coparent or Second-Parent Adoption by Same-Sex Parents. Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. *Pediatrics* Vol. 109 No. 2, 339-340. Disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/content/109/2/339> [Consultado a 25/12/2015].

Allemand, M., Steiger, A. E., & Helmut, A. F. (2015). Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality*. 83 (2), 229-241.

APA, 1991: Herek G.M., Kimmel, D.M., Amaro, H. & Melton, G.B. (1991). Avoiding Heterosexist Bias in Psychological Research *American Psychologist*., Volume 46, Issue No. 9, 957B963. Disponible en: <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/avoiding-bias.aspx> [Consultado a 25/12/2015].

APA, 1997: DeLeon, P. H. (1998). Proceedings of the American Psychological Association, Incorporated, for the legislative year 1997: Minutes of the Annual Meeting of the Council of Representatives, August 14 and 17, Chicago, Illinois; and June, August and December 1997 meetings of the Board of Directors. *American Psychologist*, 53, 882-939. Disponible en: <http://www.apa.org/about/policy/appropriate.aspx> [Consultado a 25/12/2015].

APA, 2004: Paige, R. U. (2005). Proceedings of the American Psychological Association, Incorporated, for the legislative year 2004. Minutes of the meeting of the Council of Representatives July 28 & 30, 2004, Honolulu, HI. Retrieved November 18, 2004, from the World Wide Web <http://www.apa.org/governance/>. (To be published in Volume 60, Issue Number 5 of the *American Psychologist*.) Disponible en: <http://www.apa.org/about/policy/parenting.aspx> [Consultado a 25/12/2015].

APA, 2005: American Psychological Association. (2005). Lesbian & Gay Parenting. Disponible en: <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/parenting.aspx> [Consultado a 25/12/2015].

APA, 2009: APA Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation. (2009). Report of the Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation. Washington, DC: American Psychological Association. Disponible en: <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexual-orientation.aspx> [Consultado a 25/12/2015].

APA, 2010: Anton, B. S. (2010). Proceedings of the American Psychological Association for the legislative year 2009: Minutes of the annual meeting of the Council of Representatives and minutes of the meetings of the Board of Directors. *American Psychologist*, 65, 385-475. doi:10.1037/a0019553. Disponible en: <http://www.apa.org/about/policy/sexual-orientation.aspx> [Consultado a 25/12/2015].

APA, 2011: American Psychological Association. (2011). Answers to your questions about transgender people, gender identity, and gender expression. Disponible en: <http://www.apa.org/topics/lgbt/transgender.pdf> [Consultado a 25/12/2015].

Arcand, B. (1993). *El jaguar y el oso hormiguero: antropología de la pornografía*. Buenos Aires: Nueva visión.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2000). Position Statement on Therapies Focused on Attempts to Change Sexual Orientation (Reparative or Conversion Therapies). Disponible en: <http://library.psych.org/dbtw->

[wpd/exec/dbtwpub.dll?TN=PolicyFinder&SN=All&RF=Short&DF=Long&QY=Findall&AC=QBE\\_QUERY](http://wpd/exec/dbtwpub.dll?TN=PolicyFinder&SN=All&RF=Short&DF=Long&QY=Findall&AC=QBE_QUERY) [Consultado a 25/12/2015].

Asociación Americana de Psiquiatría. (2011). Position Statement on Homosexuality (Call for International Action to Repeal Discriminatory Legislation). Disponible en: [http://library.psych.org/dbtw-wpd/exec/dbtwpub.dll?TN=PolicyFinder&SN=All&RF=Short&DF=Long&QY=Findall&AC=QBE\\_QUERY](http://library.psych.org/dbtw-wpd/exec/dbtwpub.dll?TN=PolicyFinder&SN=All&RF=Short&DF=Long&QY=Findall&AC=QBE_QUERY) [Consultado a 25/12/2015].

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Position Statement on Issues Related to Homosexuality. Disponible en: [http://library.psych.org/dbtw-wpd/exec/dbtwpub.dll?TN=PolicyFinder&SN=All&RF=Short&DF=Long&QY=Findall&AC=QBE\\_QUERY](http://library.psych.org/dbtw-wpd/exec/dbtwpub.dll?TN=PolicyFinder&SN=All&RF=Short&DF=Long&QY=Findall&AC=QBE_QUERY) [Consultado a 25/12/2015].

Asociación Americana de Psiquiatría. (2015). Nota de prensa: APA Applauds Supreme Court Decision Supporting Same-Sex Marriage.

Baiocco, R., Ioverno, S., Cerutti, R., Santamaria et al. 2014. Suicidal ideation in Spanish and Italian lesbian and gay Young adults: The role of internalized sexual stigma. *Piscothema (Revista anual del Colegio de Psicólogos del Principado de Asturias)*. 26 (4), 490-496. Disponible en: <http://www.psciothema.com/english/psciothema.asp?id=4219> [Consultado a: 6-12-2015].

Bartky, S. L. (1990). *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*. New York, NY: Routledge.

BOE: Ley 1/1991, de 7 de enero, de modificación de los Códigos Civil y Penal en materia de responsabilidad civil del profesorado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-342> [Consultado a: 4-12-2015].

Bonino, L. (1998). *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja*. Disponible en: <http://www.luisbonino.com/PUBLI03.html> [Consultado a: 4-12-2015].

Bonino, L. (2004). *Las microviolencias y sus efectos, claves para su detección*. Disponible en: <http://www.luisbonino.com/PUBLI03.html> [Consultado a: 4-12-2015].

Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.

COGAM, 2005: Generelo, J., Pichardo, J.I. et al. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Comisión de Educación de COGAM- Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: [http://www.researchgate.net/publication/235349407\\_Homofobia\\_en\\_el\\_sistema\\_educativo](http://www.researchgate.net/publication/235349407_Homofobia_en_el_sistema_educativo) [Consultado a: 5-9-2015].

COGAM, 2006: Generelo, J., Pichardo, J.I. et al. (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces de la exclusión*. Madrid: Comisión de Educación de COGAM- Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1551/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/12f/filename/adolescencia-y-sexualidades-min.pdf> [Consultado a: 5-9-2015].

COGAM, 2012: Gómez, A., Generelo, J., Ferrándiz, J.L., Garchitorena, M., Montero, P., Hidalgo, P. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: Área de Educación de FELGTB-Comisión de Educación de COGAM. Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename> [Consultado a: 5-9-2015].

COGAM, 2013: López, E. (Coord.) (2013): *Homofobia en las aulas: ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid: Comisión de Educación de COGAM. Disponible en: <http://www.cogam.es/secciones/educacion/documentos-educativos>. [Consultado a: 10-6-2015].

COGAM-FELGTB, 2012: Gómez, A., Generelo, J., Ferrándiz, J.L., Garchitorena, M., Montero, P., Hidalgo, P. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: Área de Educación de FELGTB-Comisión de Educación de COGAM. Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename> [Consultado a: 10-6-2015]

Conger, J.J. (1975). Proceedings of the American Psychological Association, Incorporated, for the year 1974: Minutes of the annual meeting of the Council of Representatives. *American Psychologist*, 30, 620-651. Disponible en: <http://www.apa.org/about/policy/discrimination.aspx> [Consultado a 25/12/2015].

Conserjería de Educación Cultura y Deporte de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. (2015). Datos y Cifras de la Educación. 2014-2015. Estadísticas de la Enseñanza en la Comunidad de Madrid.

Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).

Contabilidad Municipal de la Ciudad de Madrid. Base 2008. Serie 2002-2011(a). Cuentas de renta del sector hogares. Renta Disponible Bruta per cápita. Avance datos 2011.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. México: UNESCO. Disponible en: [http](http://unesco.org) [Consultado a: 14-12-2015].

Domínguez J.M., García P., & Hombrados, M.I. (2011). *Transexualidad en España. Análisis de la realidad social y factores psicosociales asociados*. Málaga: FELGTB-Universidad de Málaga. Disponible en: [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiY\\_Jqt06HJAhVI2hoKHVYRCdAQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.felgtb.org%2Frs%2F722%2Fd112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868%2F7fb%2Ffilename%2Ftransexualidad-en-espana.doc&usq=AFQjCNFwD4-Svkg6\\_T1SaiVPBqlywslHtA&bvm=bv.108194040,d.ZWU](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiY_Jqt06HJAhVI2hoKHVYRCdAQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.felgtb.org%2Frs%2F722%2Fd112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868%2F7fb%2Ffilename%2Ftransexualidad-en-espana.doc&usq=AFQjCNFwD4-Svkg6_T1SaiVPBqlywslHtA&bvm=bv.108194040,d.ZWU) [Consultado a: 14-12-2015].

Fanjul, J.M. (2011). *Avances en supervisión educativa. La responsabilidad civil del profesorado no universitario*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. (14). Disponible en: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=289&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=289&Itemid=70) [Consulta do a: 4-12-2015].

FELGTB, 2012: Federación Estatal de Lesbianas Gays Bisexuales y Transexuales. Área de Bisexualidad. (2012). *Argumentario del área de Bisexualidad de la FELGTB*. Disponible en: <http://www.felgtb.org/temas/bisexualidad/documentacion/i/3229/257/argumentario-bisexualidad-felgtb> [Consultado a: 4-12-2015].

FELGTB: Federación Estatal de Lesbianas Gays Bisexuales y Transexuales. Área de Bisexualidad. (2013). *Estudio 2013 sobre discriminación por orientación y/o identidad de género en España*. Disponible en: <http://www.felgtb.org/temas/laboral/documentacion/estudios/i/3773/632/estudio-2013-sobre-discriminacion-por-orientacion-sexual-y-o-identidad-de-genero-en-espana> [Consultado a: 4-12-2015].

FELGTB: Federación Estatal de Lesbianas Gays Bisexuales y Transexuales. Área de Educación. Pichardo, J.I., Molinuevo, B., Rodríguez, P.O., Martín, N., Romero, M. (2009). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Disponible en: <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/1211/449/actitudes-antes-la-diversidad-sexual-de-la-poblacion-adolescente-de-coslada-madrid-y-san-bartolome-de-tirajana-gran-cana> [Consultado a: 5-12-2015].

Fielding et al. (2012). *Los Angeles County Transgender Population Estimates 2012*. Los Angeles: Department of Public Health. <http://es.scribd.com/doc/218832163/2012-Los-Angeles-County-Transgender-Population-Estimates> [Consultado a: 4-12-2015].

Fone, B. (2000). *Homophobia. A history*. New York: Metropolitan Books.

FRA: Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. 2013. European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance. European Union Agency for Fundamental Rights. Disponible en: <http://fra.europa.eu/en/publication/2013/eu-lgbt-survey-european-union-lesbian-gay-bisexual-and-transgender-survey-results> [Consultado a: 8-12-2015].

Gatti, M. (2015). Introyección y discriminaciones. *Revista de Terapia Gestalt*, (35), 89-111.

Gimeno, B. (2003) "El amor que no osa decir su nombre... La invisibilidad de las lesbianas". *A distancia. Revista de la UNED*. 21 (3). Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1005/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/153/fd/1/filename/el-amor-que-no-osa-decir-su-nombre.pdf> [Consultado a: 5-12-2015].

Goffman, Erving (1970): *Estigma la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goldbach, J.T., Gibss, J.J. (2015). Strategies employed by sexual minority adolescents to cope with minority stress. *Psychol Sex Orientat Gend Divers*. 2(3): 297-306. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4663988/> [Consultado a: 6-12-2015].

Gómez Gil, E. et al. (2005). Estimación de la prevalencia, incidencia y razón de sexos del transexualismo en Cataluña según la demanda asistencia. *Actas EspPsiquiatr*, 34(0).00-00. Disponible en: [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjSu8bE06HJAhUHPRoKHc4EBuUQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Ftransexualia.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F03%2FSanidad\\_demandaasistencialcatalunya.pdf&usg=AFQjCNEem8ro1C6iczd38Fof1DK1lCQikA&bvm=bv.108194040,d.ZWU](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjSu8bE06HJAhUHPRoKHc4EBuUQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Ftransexualia.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F03%2FSanidad_demandaasistencialcatalunya.pdf&usg=AFQjCNEem8ro1C6iczd38Fof1DK1lCQikA&bvm=bv.108194040,d.ZWU) [Consultado a: 25-12-2015].

González, M.M., Chacón, F., Gómez, A.B., Sánchez, M.A., Morcillo, E. (2002). Dinámicas familiares, organización de la vida y desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid & Oficina del Defensor del Menor. Disponible en: <http://www.copmadrid.org/web/publicaciones/dinamicas-familiares-organizacion-de-la-vida-y-desarrollo-infantil-y-adolescente-en-familias-homoparentales> [Consultado a 25/12/2015].

Guasch, O. (1993). Para una sociología de la sexualidad. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (64), 105-122.

Guasch, O. (2002). *Sociologia de la sexualitat. Una aproximació a la diversitat sexual*. Bacerlona: Fundació Bosch i Gimpera, Universitat de Barcelona.

Herrero, I. Díaz de Argandoña, C. (2009). *La situación de las personas transgénero y transexuales en Euskadi*. Ararteko. Disponible en: [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjF2bq406HJAhXEfhoKHQS0AcwQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ararteko.net%2FRecursosWeb%2FDOCUMENTOS%2F1%2F1\\_1719\\_3.pdf&usg=AFQjCNGU1Aark4paBWzriOew9-TYXL65Q&bvm=bv.108194040,d.ZWU](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjF2bq406HJAhXEfhoKHQS0AcwQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ararteko.net%2FRecursosWeb%2FDOCUMENTOS%2F1%2F1_1719_3.pdf&usg=AFQjCNGU1Aark4paBWzriOew9-TYXL65Q&bvm=bv.108194040,d.ZWU) [Consultado a: 25-12-2015].

Horton, A. (2008). The Incidence and Prevalence of SRS Among US Residents., Presentado en La cumbre-Conferencia: Out and Equal Workplace. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/218829232/2008-The-Incidence-and-Prevalence-of-SRS-Among-US-Residents> [Consultado a: 25-12-2015].

IGLYO: International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Youth & Student Organization. Fromby, E. (2013). *The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment*. Sheffield Hallam University. Disponible en: <http://www.iglyo.com/resources/> [Consultado a: 4-12-2015].

ILGA: Carrol, A. & Itaborahi, L.P (2015): *Homofobia de Estado. Un estudio mundial jurídico sobre la criminalización, protección y reconocimiento del amor entre personas del mismo sexo*. Disponible en: <http://ilga.org/what-we-do/state-sponsored-homophobia-report/> [Consultado a: 8-12-2015].

Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género” (A/HRC/19/41).

Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Recursos económicos de los hogares. Ingresos y usos de los hogares. Indicador de renta disponible bruta municipal per cápita. (Base 2000). Avance datos 2012.

Joseph G. Kosciw et al. (2012). The 2011 National School Climate Survey. 2015, de GLSEN Sitio web: [www.glsen.org](http://www.glsen.org).

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Teresa Valdés y José Olavarría (comps.), *Masculinidades. Poder y Crisis* (pp. 49-62). Santiago, Chile: Ediciones de las Mujeres Nº 24, FLACSO-Chile/ISIS Internacional.

Larrañeta, A. (23.03.2014) Las familias de menores transexuales denuncian “desamparo” y “discriminación”. 20 minutos. Disponible en: <http://www.20minutos.es/noticia/2090064/0/menores/transexuales/desamparo/> [Consultado a: 25-12-2015].

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal (vigente hasta el 28 de octubre de 2015), de disposiciones generales sobre delitos. (BOE núm. 281 de 24 de Noviembre de 1995).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, 4 de mayo de 2015, núm. 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

LGBT Parenting Network, 2012: Pyne, J. (2012). Transforming Family: Trans Parents and their Struggles, Strategies, and Strengths. Toronto: LGBTQ Parenting Network, Sherbourne Health Centre.

López, P. (2010). Funciones del tutor en la etapa de la ESO. *Revista digital Eduinnova*. (20). Disponible en: <http://www.eduinnova.es/mar2010.html> [Consultado a: 25-12-2015].

Ministerio de interior. (2014). Informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio en España. Madrid.

Momoito, A. (2013). *De la invisibilidad a la irreverencia: lesbianismo en televisión*. (Trabajo de investigación). Máster en estudios feministas y de género. Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/15506/1/De%20la%20invisibilidad%20a%20la%20irreverencia.-Andrea%20Momoitio.pdf> [Consultado a: 5-12-2015].

Movimiento Contra la Intolerancia. Errores de la ciencia. Cuando la homosexualidad se consideraba una enfermedad. Disponible online: <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/admin/verNoticia.asp?cod=735&esBusq=True> [Consultado a 25/12/2015].

Mugika, I. 2007. Visibilidad y participación social de las mujeres lesbianas en Euskadi. Disponible en: [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2\\_913\\_1.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_913_1.pdf) [Consultado a: 5-12-2015].

OBERAXE: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. (2014). *Encuesta de 2014 sobre “Actitudes hacia la inmigración”*, encargada al Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y posterior análisis de la misma por Cea, A. M. y Vallés, S.M.

Olyslager, F. & Conway, L. (September 5-8, 2007). On the Calculation of the Prevalence of Transsexualism. Presentado en el 20º simposio internacional WPATH, Chicago, Illinois. <http://es.scribd.com/doc/218801699/2007-On-the-Calculation-of-the-Prevalence-of-Transsexualism>

Omar, A.R. (2011). *Masculinity and the acceptance of violence: a study of social construction*. (Thesis). Master of Arts. University of Iowa. Disponible en: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2433&context=etd> [Consultado a: 4-12-2015].

OMS. (2014). Documentos básicos. 48ª ed. Disponible en: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7> [Consultado a 25/12/2015].

ONU (2006): *Estudio Mundial del Secretario General de Naciones Unidas sobre violencia contra la infancia* (2006). [Disponible en línea en: [http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG\\_violencestudy\\_sp.pdf](http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_sp.pdf) [Consultado a: 6-10-15]

Osborne, Raquel (1993): *La construcción sexual de la realidad*. Madrid: Cátedra

OSCE/ODIHR. (2013): *Preventing and responding to hate crimes. A resource guide for NGOs in the OSCE region*. OSCE's Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). Disponible en: <http://www.osce.org/odihr/39821> [Consultado a: 4-12-2015].

OSCE-ODIHR: Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa-Oficina Para las Instituciones Democráticas y Derechos Humanos. (2014). Página web OSCE con resumen de reporte internacional de delitos de odio basados en la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género & ODIHR's 2014 HateCrime Data Key Findings. Disponibles en: <http://hatecrime.osce.org/what-hate-crime/bias-against-lgbt-people> & <http://hatecrime.osce.org/infocus/2014-hate-crime-data-now-available> [Consultado a: 8-12-2015].

Página web de la asociación Chrysallis, entrada sobre prevalencia de la transexualidad [Consultado a: 22-11-2015] <http://chrysallis.org.es/informacion/prevalencia/> )

Página web del servicio de endocrinología y nutrición del Hospital Ramón y Cajal [Consultado a 22-11-2015] [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=Page&cid=1354397847175&pagename=HospitalRamonCajal%2FPage%2FHRYC\\_contenidoFinal](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=Page&cid=1354397847175&pagename=HospitalRamonCajal%2FPage%2FHRYC_contenidoFinal)

Pichardo, J. Ignacio (2006): Especificidad del acoso escolar por homofobia en Generelo Lanaspá, Jesús y Pichardo Galán, José Ignacio (Coord.) (2006) *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.

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

Pichardo, J. Ignacio (2015): *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia*. Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. Disponible en: [http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar\\_la\\_diversidad.pdf](http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf) [Consultado en el 25 octubre, 2015]

Pichardo, J.I (2012). El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. Capítulo de libro: "El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales" en Gaviria, Elena; García-Ael, Cristina; Molero, Fernando (Coord.) (2012) *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*. Madrid: Sanz y Torres. 111-125. Disponible en: <http://www.dipsegovia.es/documents/963029/c78be032-b91c-420e-91fa-34f25ac5bc7f> [Consultado a: 5-12-2015].

Platero Méndez, Raquel (Lucas). (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas, *LES Online*, 2(2), pp. 35-51.

Platero, R. (L). (2014). *Trans\*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions bellaterra.

Platero, Raquel (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES Online*, 2, (2), PP. 35-51. Disponible en:

[http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path\[\]=36&path\[\]=35](http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path[]=36&path[]=35) [Consultado a: 15-07-2015]

Principios de Yogyakarta. *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual e identidad de género*. Disponible en: <http://www.yogyakartaprinciples.org/> [Consultado a: 8-12-2015].

Programa LGTB de la Comunidad de Madrid. Memoria Estadística 2014. Comunidad de Madrid. Conserjería de asuntos sociales. Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername=1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3Dmemoriaprograma+versi%C3%B3n+2014+web.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352869535402&ssbinary=true> [Consultado el 6 octubre 2015]

Puche, L., et al. (2012) Adolescentes transexuales en la escuela. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En Octavio Moreno Cabrera y Luis Puche Cabezas (eds.), *Transexualidades, adolescencias y educación: Miradas multidisciplinares* (pp. 189-265). Barcelona y Madrid: Egales.

Reed et al. (2009). *Gender Variance in the UK: Prevalence, Incidence, Growth and Geographical Distribution*. Ed. GIRES (Gender Identity Research and Education Society). <http://es.scribd.com/doc/218815457/2009-Gender-Variance-in-the-UK-Prevalence-Incidence-Growth-an-Geographic-Distribution>

Richardson, Diane (2000). *Rethinking sexuality*. London: SAGE publications.

Roselló, P.M. (2013). Entre cuerpos inacabados e Identidades Imposibles: La (Psico) Patologización de la Transexualidad en el Discurso Psiquiátrico. *Quaderns de Psicologia*, 15(1), 57-67. Disponible en: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1162> [Consultado a: 9-12-2015]

Ruiz, S.A. (2013). Familias homoparentales en España: integración social, necesidades y derechos. Resumen ejecutivo. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://origenesydiversidadfamiliar.files.wordpress.com/2013/05/agustin2013.pdf> [Consultado a24/12/2015].

Santoro, Pablo; Gabriel, Concha; Conde, Fernando (2010): *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: Injuve.

Stotzer, R.L., Herman, J.L. & Hasenbush, A. (2014). Transgender Parenting: A Review of Existing Research. The Williams Institute. Disponible en: <http://williamsinstitute.law.ucla.edu/press/press-releases/28-oct-2014/> [Consultado a 25/12/2015].

Strelkov, A. L. (2004): *Identidad/es Gay?: Estereotipos y singularidades* [en línea]. (Trabajo final de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Szymanski, D., Moffit, L.B., Carr, E.R. (2011): Sexual Objectification of Woman: Advances to Theory and Research. *The Counseling Psychologist*. 39(1) 6-38. Disponible en: <http://www.apa.org/education/ce/sexual-objectification.pdf> [Consultado a: 4-12-2015].

TAKÁCS, Judit (2006): *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Disponible en <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-948/ReportSocialExclusionIGLYOilga.pdf> [Consultado el 15 septiembre 2015]. Brussels: ILGA-Europe, 2006.

Tin, L-G. (2012). *Diccionario AKAL de la Homofobia*. Madrid: Akal.

Ugarte, F.J. 200: Entre el pecado y la enfermedad. *Orientaciones: revista de homosexualidades*. (7), 7-26. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031631> [Consultado a: 8-12-2015].

Ugarte, J. (2003). El “olvido” de los estudios históricos. *Orientaciones: revista de homosexualidades*. (5). (Ejemplar dedicado a: Exterminio bajo el nazismo), págs. 7-28. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=741955>

UNESCO: United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2011). Poner fin a la violencia en la escuela/ Stopping violence in acholos. A guide for teachers Disponible en: [http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/dynamic-single-view/news/stopping\\_violence\\_in\\_schools\\_a\\_guide\\_for\\_teachers/](http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/dynamic-single-view/news/stopping_violence_in_schools_a_guide_for_teachers/) [Consultado a: 4-12-2015].

UNESCO: United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2012). Respuestas del sector de Educación frente al Bullying Homofóbico. Publicación de la serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Cuadernillo 8. Disponible en: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=16191&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=16191&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) & <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/health-education/homophobic-bullying/> [Consultado a: 8-12-2015].

UNESCO: United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (1995). Declaración de Principios sobre la Tolerancia. Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13175&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Consultado a: 9-12-2015].

UNESCO: United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2005a). Informe de Políticas de Atención a la Diversidad Cultural. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf> [Consultado a: 14-12-2015].

UNGA: Asamblea General de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

UNGA: Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.un.org/Overview/rights.html#ap> [Consultado a: 4-12-2015].

## ANEXOS

### Anexo I. Tabla reporte delitos por homofobia Junio 2014-Junio 2015

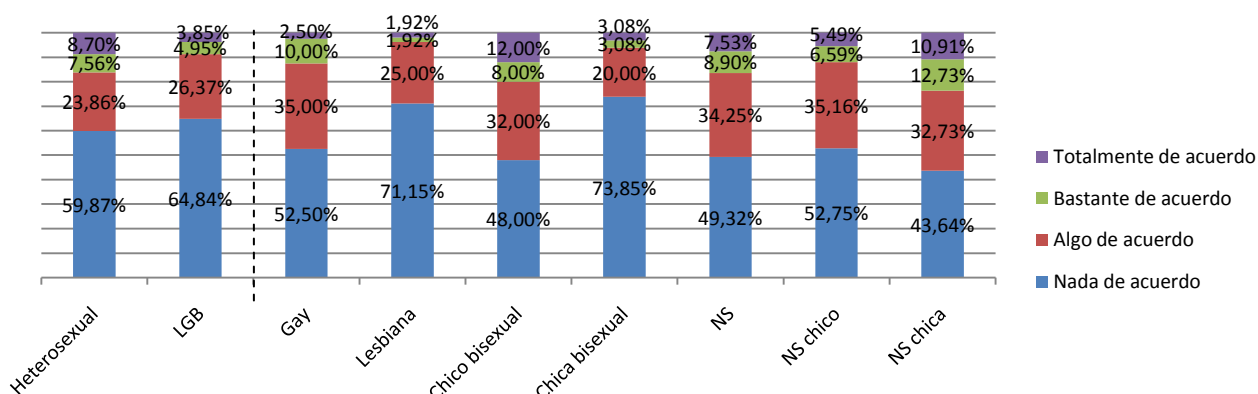
El incremento de la intolerancia LGBT-fóbica entre el alumnado de Educación Secundaria puede estar vinculado al aumento, tanto a escala global como local, de los delitos de odio y el discurso de odio hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidades de género. A este respecto, en la siguiente tabla se recogen varias noticias conocidas durante el periodo de muestreo de este estudio:

| CONTENIDO                                                                                                                                    | ENLACE                                                                                                                                                                                                                                                                  | FECHA      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Incremento de delitos de odio basados en la orientación afectivo-sexual y la identidad de género.                                            | <a href="http://www.publico.es/politica/carmena-pretende-crear-unidad-policial.html">http://www.publico.es/politica/carmena-pretende-crear-unidad-policial.html</a>                                                                                                     | 22-09-2015 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://www.elmundo.es/espana/2015/01/06/54aae990e2704eeb788b458b.html">http://www.elmundo.es/espana/2015/01/06/54aae990e2704eeb788b458b.html</a>                                                                                                               | 08-01-2015 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://politica.elpais.com/politica/2014/04/24/actualidad/1398357469_302207.html">http://politica.elpais.com/politica/2014/04/24/actualidad/1398357469_302207.html</a>                                                                                         | 24-04-2014 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://www.elmundo.es/espana/2015/04/14/552d1fbe268e3e8f1d8b4575.html">http://www.elmundo.es/espana/2015/04/14/552d1fbe268e3e8f1d8b4575.html</a>                                                                                                               | 14-04-2015 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://www.eldiario.es/sociedad/homofobia-lgtb-discriminacion-neonazi_0_185832199.html">http://www.eldiario.es/sociedad/homofobia-lgtb-discriminacion-neonazi_0_185832199.html</a>                                                                             | 14-10-2013 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://cadenaser.com/emisora/2015/04/27/radio_madrid/1430139595_202523.html">http://cadenaser.com/emisora/2015/04/27/radio_madrid/1430139595_202523.html</a>                                                                                                   | 27-04-2015 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://www.elmundo.es/madrid/2014/12/14/548de61122601d79428b457e.html">http://www.elmundo.es/madrid/2014/12/14/548de61122601d79428b457e.html</a>                                                                                                               | 14-12-2014 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/09/22/madrid/1411397641_913918.html">http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/09/22/madrid/1411397641_913918.html</a>                                                                                                                 | 22-09-2014 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://politica.elpais.com/politica/2015/03/13/actualidad/1426274215_231226.html">http://politica.elpais.com/politica/2015/03/13/actualidad/1426274215_231226.html</a>                                                                                         | 14-03-2015 |
| Impunidad con que se vierten declaraciones LGBT-fóbicas por parte de representantes de instituciones pertenecientes a la jerarquía católica. | <a href="http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/10/03/catalunya/1412364693_284154.html">http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/10/03/catalunya/1412364693_284154.html</a>                                                                                                           | 04-10-2014 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/04/10/madrid/1365597014_841869.html">http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/04/10/madrid/1365597014_841869.html</a>                                                                                                                 | 10-04-2013 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/07/19/madrid/1342690848_622671.html">http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/07/19/madrid/1342690848_622671.html</a>                                                                                                                 | 19-07-2012 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/10/22/madrid/1350929159_242511.html">http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/10/22/madrid/1350929159_242511.html</a>                                                                                                                 | 22-10-2012 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://politica.elpais.com/politica/2015/03/13/actualidad/1426274215_231226.html">http://politica.elpais.com/politica/2015/03/13/actualidad/1426274215_231226.html</a>                                                                                         | 14-03-2015 |
| Las leyes rusas para invisibilizar las orientaciones afectivo-sexuales e identidades de género no normativas.                                | <a href="http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/11/actualidad/1370934612_041697.html">http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/11/actualidad/1370934612_041697.html</a>                                                                                         | 11-06-2013 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://www.dw.com/es/la-homofobia-gana-terreno-en-rusia/a-17210302">http://www.dw.com/es/la-homofobia-gana-terreno-en-rusia/a-17210302</a>                                                                                                                     | 06-11-2013 |
| Las masacres terroristas contra el colectivo LGBT.                                                                                           | <a href="http://internacional.elpais.com/internacional/2015/03/09/actualidad/1425909632_028239.html">http://internacional.elpais.com/internacional/2015/03/09/actualidad/1425909632_028239.html</a>                                                                     | 09-03-2015 |
|                                                                                                                                              | <a href="http://www.cuatro.com/noticias/internacional/Siria-Raqqa-gay-homosexual-muerte-terroristas-Estado-Islamico_2_1949880107.html">http://www.cuatro.com/noticias/internacional/Siria-Raqqa-gay-homosexual-muerte-terroristas-Estado-Islamico_2_1949880107.html</a> | 04-03-2015 |

## Anexo II. LGTB-fobia interiorizada por el alumnado de esta muestra. Desglose por orientación afectivo-sexual.

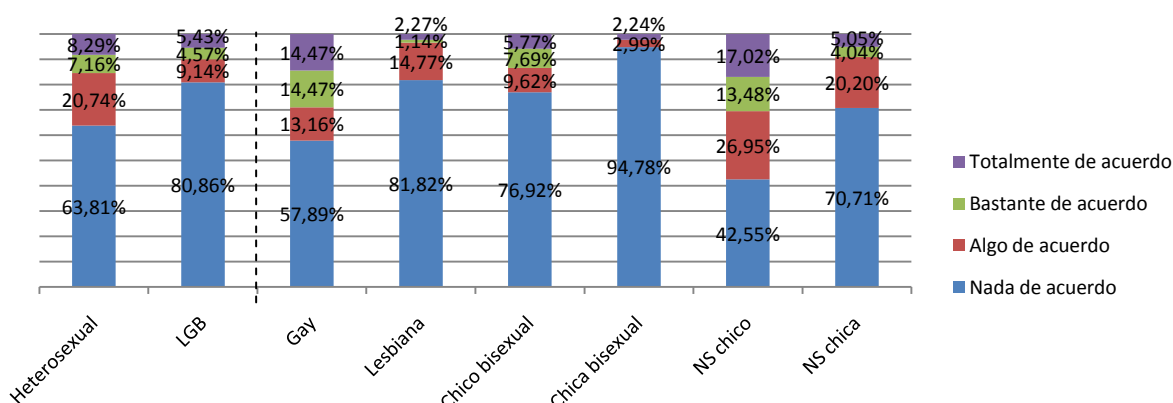
La salida, o no, del armario del alumnado LGTB está sujeta a gran variedad de factores tanto externos como personales. La percepción de discriminación en el entorno educativo, la percepción de falta de actuación por parte del profesorado, la falta de apoyo familiar o el riesgo de sufrir agresiones físicas y verbales son algunos de los factores del entorno del alumno/a que influyen en su temor a vivir su orientación afectivo-sexual en libertad. Todos estos factores, junto con otras influencias sociales como la representación estereotipada de la diversidad afectivo-sexual en la televisión e imaginario colectivo (INJUVE, 2010<sup>16</sup>), influyen en la percepción y el autoconcepto del alumno/a respecto de su propia sexualidad y, por tanto, en su capacidad de autoafirmación en un entorno fuertemente heteronormativo. Entre los prejuicios que, en mayor o menor grado, el alumnado de esta muestra ha interiorizado se encuentran los que se muestran a continuación.

### “Las personas LGTB podrían ser heterosexuales si lo intentaran realmente”



Todos los prejuicios son algo menos aceptados entre el alumnado LGTB que entre el heterosexual. No obstante, entre los alumnos/as LGTB son los chicos y aquellos alumnos/as que no definen su orientación quienes más rechazan su propia sexualidad y piensan que pueden cambiarla a base de esfuerzo para “convertirse” en personas heteronormativas.

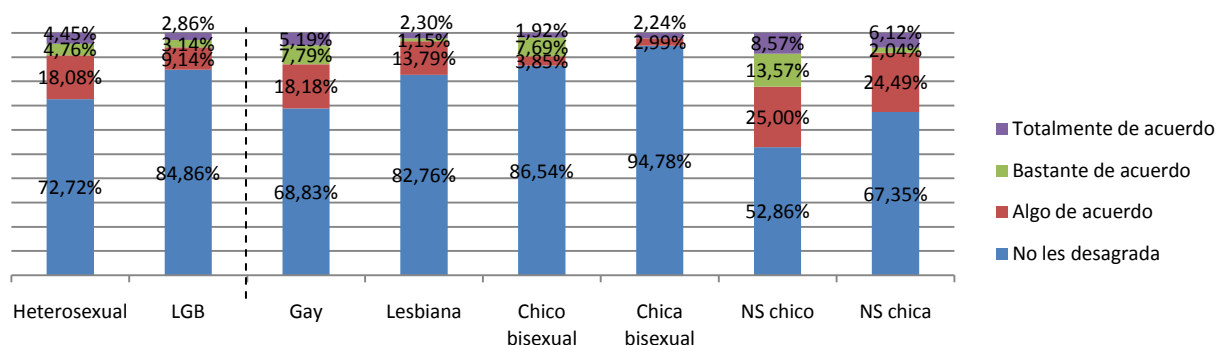
### “Me desagrada ver a dos chicos besándose”



Al no autoaceptar su propia orientación afectivo-sexual, los chicos LGTB y que no definen su orientación muestran elevados niveles de rechazo hacia la expresión afectiva de su propia sexualidad.

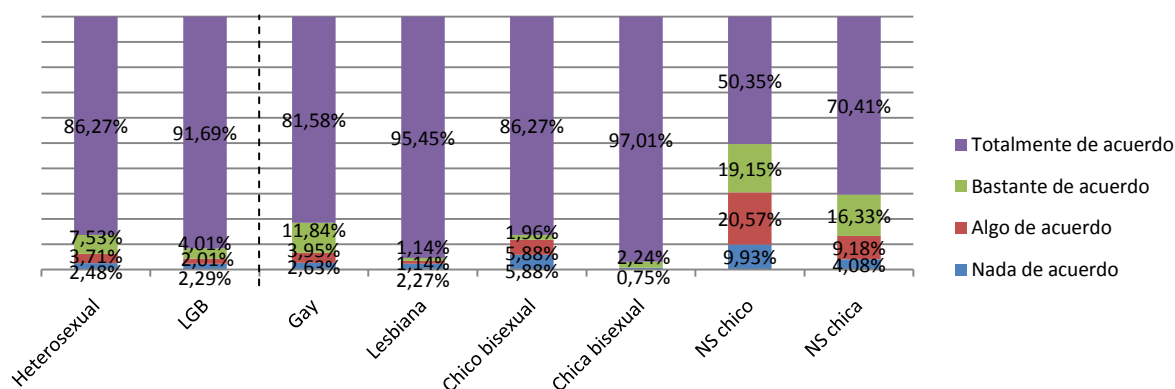
<sup>16</sup> Santoro et al. 2010. El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa. Disponible en [http://gestionpolicialdiversidad.org/PDFdocumentos/el\\_respeto\\_a\\_la\\_diversidad\\_sexual.pdf](http://gestionpolicialdiversidad.org/PDFdocumentos/el_respeto_a_la_diversidad_sexual.pdf) [Consultado a 26-01-16]

### “Me desagrada ver a dos chicas besándose”



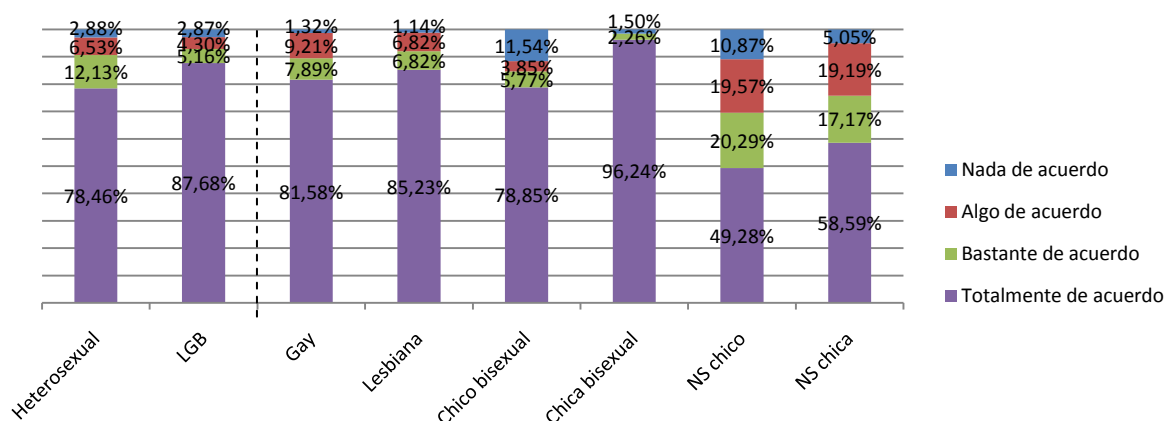
No obstante, también encontramos rechazo a la propia sexualidad entre las chicas LGB, especialmente en el caso de las chicas Lesbianas. ¿Están siendo víctima estas alumnas de un proceso machista de autobjetivación falocentrista?

### “Las personas LGBT deben tener los mismos derechos que las heterosexuales”



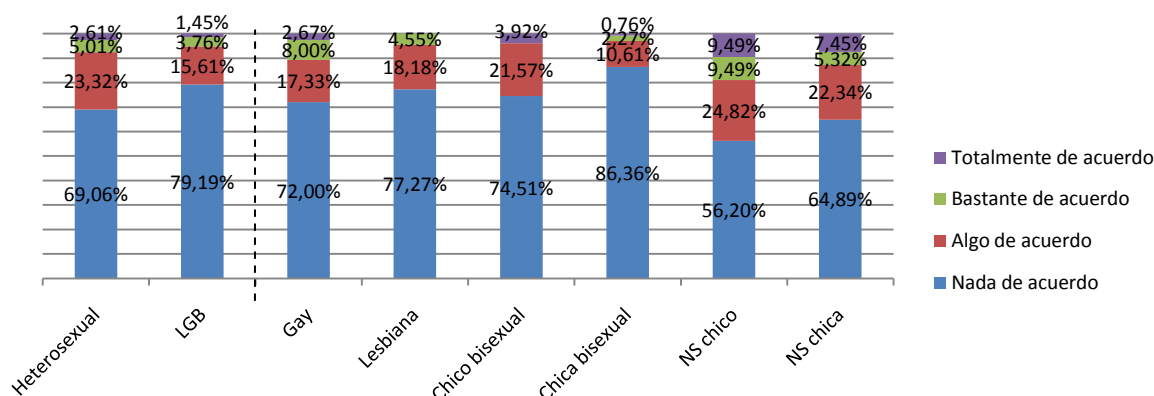
De nuevo, encontramos que son los chicos quienes más asumen la LGBT-fobia llegando incluso a negarse sus propios derechos. Los derechos reconocen la dignidad de las personas, es decir, estos alumnos/as se sienten personas indignas.

### “Las personas LGB pueden ser buenos padres y madres”



El prejuicio se encuentra más extendido entre los chicos de nuevo, sin embargo, resulta llamativo que las chicas bisexuales muestran una mayor afirmación en su capacidad de ser buenas madres. ¿Es la posibilidad de construir un modelo familiar heteronormativo lo que hace que parezca que se reduce su nivel de LGBT-fobia interiorizada?

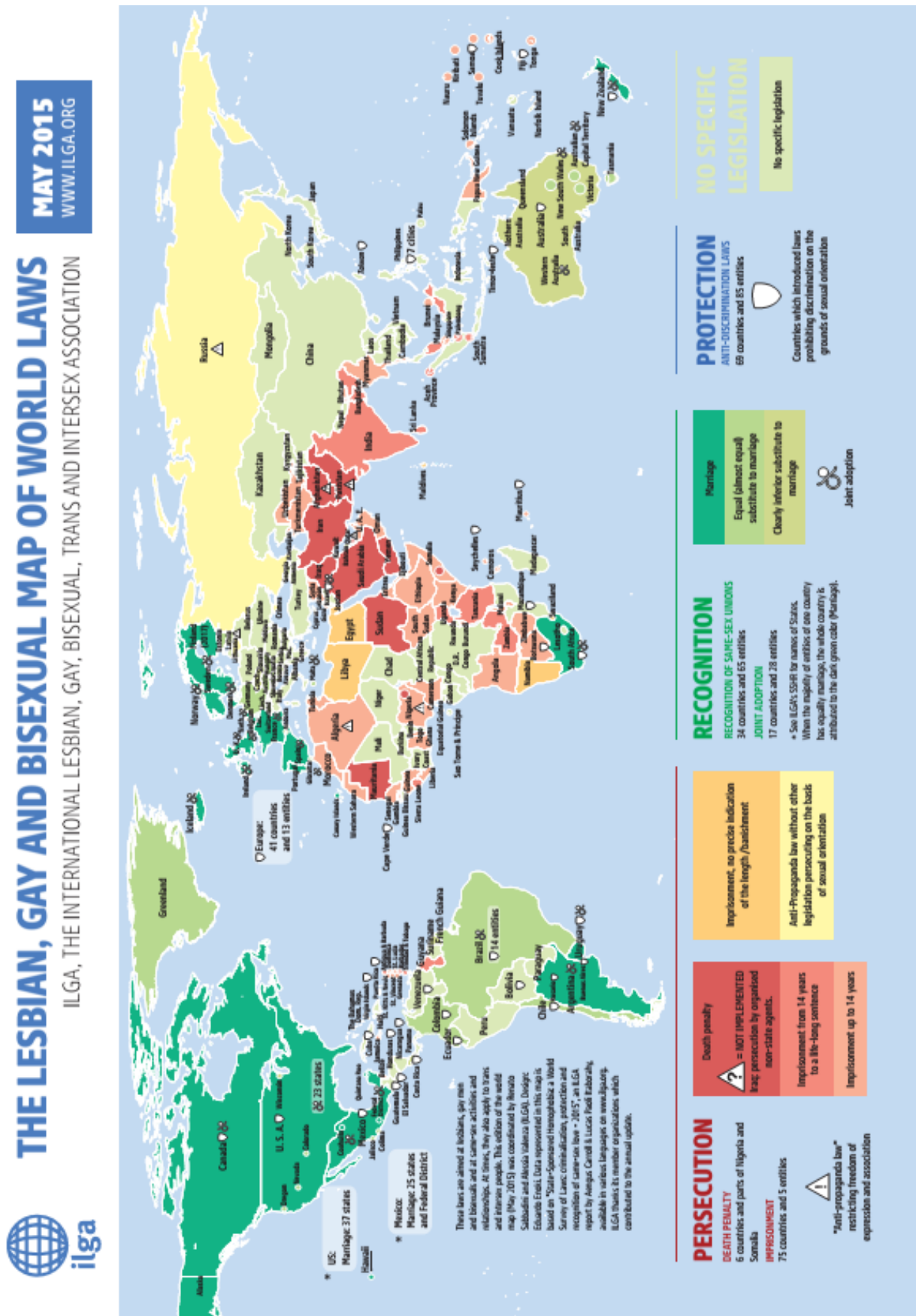
### “Todas las personas que tienen pluma son homosexuales”



El miedo a desbordar los cánones binaristas de género se expresa a través de la asunción del prejuicio que vincula pluma y homosexualidad; los alumnos LGB presentan mayor interiorización de este prejuicio que las alumnas (socialmente se penaliza más la feminización del hombre que la masculinización de la mujer). Asimismo el prejuicio es mayor entre los alumnos/as homosexuales que entre los/as bisexuales (la bifobia generalizada concibe la bisexualidad como un punto intermedio entre la heterosexualidad y la homosexualidad por lo que la concepción social del desbordamiento de género binarista podría estar afectando en menor medida a las personas bisexuales).

### Anexo III. Mapa ILGA de los Derechos de las personas LGBT en el mundo a 2015.

Disponible en: [http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA\\_WorldMap\\_2015\\_ENG.pdf](http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA_WorldMap_2015_ENG.pdf)



## Anexo IV. Direcciones y contactos de interés

### COGAM (Colectivo de Gays Lesbianas Bisexuales y Transexuales de Madrid)

C/ Puebla, 9 – 28004 Madrid

Tel.: +34 91 522 45 17

[administracion@cogam.es](mailto:administracion@cogam.es)

[www.cogam.org](http://www.cogam.org)

### COGAM-EDUCACIÓN (Grupo de Educación de COGAM)

Reuniones 2º y 4º jueves de cada mes en el salón de actos de COGAM.

Web: <http://www.cogam.es/secciones/educacion>

E-mail: [educacion@cogam.es](mailto:educacion@cogam.es) (admón.)

Técnico de educación: [tecnico.educacion@cogam.es](mailto:tecnico.educacion@cogam.es)

Grupo de investigación educativa: [cogaminvestigacion@gmail.com](mailto:cogaminvestigacion@gmail.com) / <http://cogameduca.wordpress.com>

Redes:



[@Educacion COGAM](https://twitter.com/Educacion_COGAM)



[Educación COGAM](https://www.facebook.com/EducacionCOGAM)



[Educación COGAM](https://www.instagram.com/EducacionCOGAM)



[CogamEducacion](https://www.youtube.com/CogamEducacion)

### Gay inform-Línea Lesbos (Servicio confidencial y gratuito de atención a personas LGBT de COGAM)

Asesoramiento: orientación sexual, salud, VIH y otras ITS, familia, matrimonio, homofobia, asilo, asociaciones, voluntariado...

Teléfono: +34 91 523 00 70

Presencial: C/ Puebla, 9 local

Horario: L a V de 17 a 21h y S de 18 a 20h

Correo: [informacionlgbt@cogam.es](mailto:informacionlgbt@cogam.es) ([gayinform@cogam.es](mailto:gayinform@cogam.es))

WhatsApp: +34 602 25 22 43 (nuevo)



## **DENUNCIA DELITOS DE ODIO**

### **POLICÍA**

Tríptico delitos de odio Ministerio de interior: <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio>

Urgencias: 112

Teléfono Policía Nacional: 091

Teléfono Guardia Civil: 062

Denuncias telefónicas (no urgencias): 902 102 112

Formularios denuncia online delitos tecnológicos:

- Ciber-bullying, grooming, sexting: [http://www.policia.es/formulario\\_generico.php?ordenes=6](http://www.policia.es/formulario_generico.php?ordenes=6)
- Redes sociales: [http://www.policia.es/formulario\\_generico.php?ordenes=66](http://www.policia.es/formulario_generico.php?ordenes=66)
- Amenazas y extorsiones [http://www.policia.es/formulario\\_generico.php?ordenes=67](http://www.policia.es/formulario_generico.php?ordenes=67)

### **STOP HOMO-TRANSFOBIA. SOS COGAM**

Teléfono SOS Homofobia (*Estamos para ayudarte*): 911 838 555 (de lunes a viernes)

E-mail SOS Homofobia: [sos@cogam.es](mailto:sos@cogam.es)

Denuncia online (confidencial): <http://www.cogam.es/secciones/stop-homo-transfobia/denuncia-online>

### **OTROS FORMULARIOS DE DENUNCIA**

- **FELGTB**

<http://www.felgtb.org/consultas-y-denuncias/atencion-a-victimas>

### **Movimiento contra la intolerancia**

<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/telefonoVictima/telefonoVictima.asp>



Educación Cogam



@Educacion\_COGAM



educacion@cogam.es



+34915230070

EDITA: COGAM.

SUBVENCIONA: ILGA-EUROPE.

DESARROLLO DEL PROYECTO: COGAM-EDUCACIÓN.

"COGAM es una organización sin ánimo de lucro.  
Ayúdanos a acabar con el bullying LGBT-fóbico.  
Haz tu donativo y/o hazte soci@/ voluntari@ de COGAM-Educación."