

# Sistematización de experiencias para la prevención del bullying heteronormativo en niñas y niñas escolares



306.7  
I59 s

Instituto Nacional de las Mujeres  
Sistematización de experiencias para la prevención del *bullying* heteronormativo en niñas y niñas escolares / Instituto Nacional de las Mujeres. -- 1.ed. -- San José: Instituto Nacional de las Mujeres, 2016. -- (Colección Producción de conocimiento; n. 36; Subserie Aportes teóricos; n. 11)  
128 p.; 20,32 X 26,67 cm.

ISBN 978—9968—25—346—8

1.SEXUALIDAD. 2.EDUCACIÓN. 3.DIVERSIDAD.4.DISCRIMINACIÓN  
I. Título.

## CRÉDITOS:

### **Textos:**

Andrea Peralta Valverde

### **Edición y revisión:**

Ester Serrano Madrigal

Suiyen Ramírez Villegas

### **Fotografía de portada:**

Suiyen Ramirez Villegas. 2015

### **Diagramación:**

Ana Tricia Calvo Alfaro

Impreso en los Talleres Gráficos de la Editorial EUNED.

# TABLA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN.....	5
2. INTRODUCCIÓN.....	7
3. REFLEXIÓN INICIAL.....	9
4. ANOTACIONES GENERALES SOBRE EL <i>BULLYING</i> .....	15
4.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN DEL CONCEPTO.....	15
4.2 DIFERENCIAS DE GÉNERO RESPECTO AL <i>BULLYING</i> .....	21
4.2 TIPOS DE <i>BULLYING</i> .....	22
4.3 INDICADORES DE <i>BULLYING</i> .....	22
4.5 CONSECUENCIAS DEL <i>BULLYING</i> :.....	24
4.5.1 Suicidio .....	25
4.5.2 Estrés postraumático .....	26
4.6 INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL <i>BULLYING</i> .....	30
4.7 INTRODUCCIÓN AL <i>BULLYING</i> POR ORIENTACIÓN SEXUAL O IDENTIDAD Y EXPRESIÓN DE GÉNERO .....	31
5. APUNTES SOBRE EL GÉNERO Y LA HETERONORMATIVIDAD: APROXIMACIÓN AL <i>BULLYING</i> ..	35
5.1 HETERONORMATIVIDAD.....	35
5.2 NIÑA, NIÑO Y ADOLESCENTE LGBT .....	36
5.3 EL <i>BULLYING</i> QUE VIVE LA POBLACIÓN LGBT .....	38
5.3.1 Estudios realizados por homofobia .....	43
5.3.2 Discriminación por peso, orientación sexual percibida y habilidades escolares .....	46
5.3.3 LGBT y niñez: no conformidad de género o género variante .....	48
5.3.4 Consecuencias de la discriminación para población LGBT: factores psicológicos .....	50
6. DERECHOS HUMANOS, ORIENTACIÓN SEXUAL, EXPRESIÓN E IDENTIDAD DE GÉNERO: SU RELACIÓN CON EL <i>BULLYING</i> .....	55
6.1 EL MARCO INTERNACIONAL DE PROTECCIÓN: DERECHOS HUMANOS .....	55
6.1.1 Derecho a la integridad psicológica .....	55
6.1.2 Derecho a la integridad física: secuelas del hostigamiento físico.....	56
6.1.2.1 Derecho a la vida: riesgo de suicidio.....	56
6.1.3 Derecho a expresar la propia orientación sexual.....	57
6.1.4 Derecho a la igualdad y a la no discriminación.....	57

6.1.5 Derecho a la educación .....	57
6.2 JURISPRUDENCIA INTERNACIONAL.....	58
6.2.1 Convenios, declaraciones y tratados internacionales .....	58
6.2.2 Otras herramientas de Derecho Internacional .....	60
6.2.3 Normativa nacional de protección .....	61
7. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA EL ABORDAJE DEL <i>BULLYING</i> HETERONORMATIVO.....	67
7.1 ACCIONES CONCRETAS QUE DEBEN SER TOMADAS EN CUENTA.....	68
7.2 LA IMPORTANCIA DE UN BUEN ABORDAJE DE LAS SEXUALIDADES Y LOS GÉNEROS PARA ERRADICAR EL <i>BULLYING</i> .....	70
7.3 MECANISMOS DE PROTECCIÓN DENTRO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.....	73
7.3.1 Promover políticas y campañas que visibilicen el tema del hostigamiento .....	73
7.3.2 Intervención activa ante casos de hostigamiento.....	74
7.4 RECOMENDACIONES PARA LAS DIFERENTES ACTUACIONES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	77
8. BUENAS PRÁCTICAS EN LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL <i>BULLYING</i> .....	81
8.1 PROTOCOLOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA.....	81
8.2 PROGRAMA DE PREVENCIÓN: CIP (CONCIENCIAR, INFORMAR Y PREVENIR) .....	86
8.3 PROGRAMA: COMUNIDADES AMIGAS DE LA INFANCIA .....	93
8.4 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: LIGA DE ALUMNOS .....	94
8.5 PROGRAMA CONRED: PREVENCIÓN DE <i>CYBERBULLYING</i> .....	96
8.6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	97
8.7 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN EL AULA: CARNÉ SOCIAL INDIVIDUAL .....	98
8.8 EQUIPOS ANTIBULLYING ENCUBIERTOS: PROGRAMAS DE PREVENCIÓN .....	100
8.9 PROGRAMA: EDUCACIÓN EN VALORES .....	101
8.10 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS INFANTILES .....	103
8.11 PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN: METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS.....	106
9. CONSIDERACIONES FINALES.....	107
10. REFERENCIAS .....	113

# 1. PRESENTACIÓN

---

el Instituto Nacional de las Mujeres, en el marco de sus fines, promueve e impulsa políticas públicas para la promoción de la igualdad y equidad entre mujeres y hombres, en el marco de la normativa internacional y nacional en materia de protección de los derechos humanos y no discriminación.

Entre sus atribuciones, el INAMU debe “1) Promover y realizar investigaciones que permitan conocer la condición de las mujeres, la equidad de género y la situación de las familias, así como realizar propuestas para su avance.”

Bajo estos lineamientos y con base en el trabajo que hemos venido realizando principalmente con el sector educación y atención integral de la niñez, sabemos que el acoso escolar o *bullying* es una de las expresiones de violencia y discriminación más comunes a tempranas edades, siendo un reflejo de las problemáticas culturales y sociales del mundo adulto. Las niñas y niños aprenden la violencia y la discriminación por la acción u omisión de las personas adultas en las familias, los centros educativos, las comunidades y los medios de comunicación.

De esta manera, el *bullying* se puede dar por diversidad de causas, que en muchas ocasiones, complementan y refuerzan el

acoso; por ejemplo: la apariencia física, la procedencia étnica, la condición socioeconómica, las creencias religiosas, las capacidades físicas o intelectuales, entre otras. Para el INAMU, estas causas se suman a una de las expresiones de discriminación más naturalizadas y cotidianas: el sexismo, es decir, aquella que se basa en el sexo y en la identidad de género de las personas, así como en una cultura que desvaloriza, subordina y repudia a las mujeres y lo que socialmente se asocia con lo femenino.

Desde un análisis de género e interseccional y estereotipos, el acoso escolar tiene raíces en la discriminación por condiciones de género y en la misoginia cultural, sumado a otros factores diversos que constituyen la identidad de las personas y algunos colectivos como por ejemplo, las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero y transexuales, quienes revisten de particular interés para los efectos de este trabajo.

En este sentido, desde el Área Construcción de Identidades y Proyectos de Vida y su alianza con el sector educación y niñez, se ha querido abonar a la reflexión y sistematización de insumos que nos permita identificar lo que hemos definido en este documento como el *bullying heteronormativo*, es decir, el acoso esco-



lar basado en la identidad, expresión de género y en la orientación sexual socialmente establecido en el sistema social.

Finalmente, es importante señalar que este aporte también se sustenta en dos herramientas institucionales que respaldan nuestro quehacer en materia de no discriminación por identidad de género y orientación sexual: el primero es el convenio marco de cooperación entre el Instituto Nacional de las Mujeres y el Ministerio de Educación Pública firmado en 2015, y el Decreto Ejecutivo N°38999: *“Política del Poder Ejecutivo para Erradicar de sus instituciones la discriminación hacia la población sexualmente diversa”*-de ese mismo año. Por lo que esperamos que esta herramienta de sistematización sea de utilidad para el análisis y elaboración de metodologías de abordaje del *bullying* heteronormativo en los centros educativos, las familias e institucionales relacionadas con la niñez.



Alejandra Mora Mora  
Ministra de la Condición de la Mujer  
Presidenta Ejecutiva Instituto Nacional  
de las Mujeres

## 2. INTRODUCCIÓN

---

el acoso escolar o *bullying* es una problemática permanente en el sistema educativo costarricense, que genera consecuencias nefastas en quienes la sufren, pero también en todas las personas implicadas, hasta alcanzar a las familias y la sociedad en general. El Ministerio de Educación Pública ha venido desarrollando acciones para erradicarla, sin embargo, el acoso escolar tiene diferentes expresiones según sea la violencia que legitima. Por ejemplo, la orientación sexual, la expresión e identidad de género son un espectro de maltrato, no solo en lo socio-cultural sino en los centros educativos, la niñez que podría así caracterizarse, es una de las más afectadas por el *bullying*.

Unos de los principios ideológicos base del trabajo que realiza el Instituto Nacional de las Mujeres, en adelante INAMU, es la promoción y garantía de la **igualdad de oportunidades** y la **no discriminación**, ambos, pilares de la doctrina de derechos humanos, que hacen referencia a no limitar, excluir o realizar distinciones en el acceso y disfrute de derechos para todas las personas, cualquiera que sea su nacionalidad, **sexo**, raza u origen étnico, su religión o sus creencias, discapacidad, edad u **orientación sexual**.

El INAMU, por tratarse de una forma de maltrato y exclusión vinculada al género y el sexo, ha asumido la tarea, desde el Área de Construcción de Identidades y Proyectos de Vida, de contribuir con la reflexión a este respecto; con el objetivo de ofrecer herramientas no sólo conceptuales sino de buenas prácticas para promover la erradicación de esta expresión de violencia que afecta profundamente a una parte de la niñez costarricense.

Así, la problemática que se trata en este documento es la prevención del *bullying heteronormativo* que se presenta en edades escolares, entendiéndose por este, el acoso y maltrato que se dirige hacia otros niños y niñas con base en su identidad de género, su expresión de género y/o su orientación sexual no heterosexual. La estrategia metodológica fue principalmente la investigación exhaustiva de teorías y de estudios que trabajan el tema del *bullying* y el *bullying heteronormativo* en particular, así como de distintos programas de intervención realizados desde muy diferentes enfoques.

Aunque se encontraron trabajos con una perspectiva relativamente similar a la del presente documento, cabe destacar que

éstos fueron desarrollados principalmente en la etapa de la adolescencia, no de la niñez.

En este sentido, surge una primera interrogante respecto a la dificultad por reconocer, abordar y comprender la identidad y la sexualidad de niñas y niños, más aún cuando se trata de una identidad y expresión de género distinta a la socialmente establecida y esperada, así como en el caso de la orientación sexual. Fue así como en la investigación se encontró que la definición de heteronormatividad era la que se podría ajustar más al entendimiento, comprensión y denuncia del fenómeno violento y discriminatorio que opera en el *bullying* cuando se trata de ‘corregir’ a quienes no se comportan como tradicionalmente se esperaría de una niña o un niño. De esto se traduce la relevancia epistemológica, teórica, conceptual y metodológica del término *bullying* basado en la heteronormatividad.

El contenido del presente documento se organiza de la siguiente manera: se inicia con un repaso general sobre el *bullying*: definición, tipos, indicadores y consecuencias del mismo, siendo el suicidio una de las más preocupantes. También se presentan algunos de los principales instrumentos creados para evaluar el *bullying*, como forma de presentar un insumo metodológico de utilidad para la realización de posteriores investigaciones. Esta primera parte es más general en materia de *bullying*.

La segunda parte es específica, a partir de los resultados de diversas investigaciones enfatiza en el *bullying* basado en sancionar condiciones que socialmente ‘trasgreden’ lo que se supone debe ser un hombre o una mujer, o sea el *bullying heteronormativo*.

Otro apartado fundamental se basa en la presentación del contexto jurídico nacional e internacional en el marco de la defensa de los Derechos Humanos que respalda a la niñez como un todo, así como a la niñez que se aleja de los prejuicios heteronormativos y que por tanto es violentada de múltiples maneras.

Por último, se desarrolla un apartado extenso en el que se presentan diferentes modelos creados para la prevención del *bullying* en edad escolar, del cual es preciso destacar que en la amplia búsqueda bibliográfica realizada no se encontraron modelos específicos para el abordaje del *bullying heteronormativo*.

Esperamos que este documento sea de utilidad en la reflexión de las prácticas educativas que legitiman el maltrato contra la niñez mediante el *bullying* heteronormativo, y que la compilación de buenas prácticas ofrezca herramientas concretas para generar un accionar que promueva la erradicación del acoso escolar.



### 3. REFLEXIÓN INICIAL

---

*“El error común de los abusones es asumir que porque alguien es amable o bueno, es débil. Esos rasgos no tienen nada que ver el uno con el otro. De hecho, se necesita fuerza considerable y carácter para ser una buena persona”.*

*Mary Elizabeth Williams.*

En nuestro país el 2016 es el año declarado por el Consejo Superior de Educación (CSE) —a petición del Ministerio de Educación Pública (MEP)— como el año de lucha contra el *bullying*.

La declaratoria del CSE se propone sensibilizar, desarrollar y fomentar conciencia sobre la importancia de actuar contra el *bullying* en nuestros centros educativos, e incorporar en los planes de trabajo acciones y estrategias concretas que promuevan la convivencia de calidad y la resolución de conflictos en forma asertiva, es decir, aprendiendo a construir y vivir una cultura de paz. También, contribuir a garantizar el efectivo ejercicio de los derechos humanos.

La actual Ministra de Educación, Sonia Marta Mora Escalante, declara en el discurso de entrada a clases el 9 de febrero del 2016, que la diversidad es nuestra principal riqueza, y que por tanto los esfuerzos deben orientarse a la cons-

trucción de una nueva ciudadanía que actúe para el beneficio de la colectividad, creando una sociedad participativa, solidaria y respetuosa de las diferencias.

En este contexto es que se plantea el siguiente *plan de acción institucional*, el cual es el rector en materia de *bullying* para nuestro país:

- Capacitación virtual, video-conferencias, divulgación de buenas prácticas nacionales e internacionales.
- Encuentros con personal docente y estudiantes, padres y madres de familia o responsables de estudiantes, cuando sea pertinente.
- Conformación de redes y comunidades virtuales docentes, estudiantes y padres y madres de familia o encargados de estudiantes.
- Foro Nacional con expertos internacionales y nacionales.
- Investigación del MEP y coordinación de esfuerzos investigativos con las universidades.
- Elaboración de recursos didácticos: protocolos, guía del personal docente y guía a estudiantes, padres y madres de familia o encargados de estudiantes.
- Divulgación de recursos existentes.

- Seguimiento administrativo para el cumplimiento de las acciones.
- Declaración de los y las estudiantes.

Si aún es un gran reto el tema del *bullying*, lo es aún más cuando se incorpora desde la óptica de defensa de los derechos humanos de las personas, independientemente de su identidad/expresión de género u orientación sexual. Nuestra sociedad en general todavía se opone a visibilizar este tipo de diversidad, lo cual implica el desafío de educar, capacitar y sensibilizar, destruyendo mitos y estereotipos que estigmatizan a la población sexual y género diversa.

En este sentido, se da un gran avance cuando en el año 2008 el Ministerio de Educación Pública (MEP), firma una directriz para la no discriminación de personas menores de edad, y además se crea un manual titulado “Buenas Prácticas para la No Discriminación de Personas Menores de Edad Insertas en el Sistema Educativo”, esto con el apoyo de Centro de Investigación y Promoción para América Central en Derechos Humanos (CIPAC).

Por otro lado, se declara el 17 de mayo como el Día Nacional contra la Homofobia, por un acuerdo firmado por la Ministra de Salud (Dra. María Luisa Ávila) con el Presidente de la República (Dr. Óscar Arias Sánchez) en el 2008, con lo que se logra visibilizar y rectificar la necesidad de detener la violencia contra esta población. Este decreto fue modificado

en el año 2012 —Decreto No. 37071 S—, en el que se declara el Día Nacional contra la homo, lesbo y transfobia, como manera de incluir la diversidad sexo/género de forma más amplia, ya que antes solo incluía la homofobia.

Los y las niñas víctimas de *bullying* suelen pertenecer a comunidades minoritarias o grupos socialmente estigmatizados, o suelen presentar características individuales por las cuales son percibidos/as como indeseables -sobrepeso, defectos en el habla, no tener acceso a símbolos de estatus social, entre otros (Pachankis, 2007).

Los términos *homofobia*, *lesbofobia*, *bifobia* y *transfobia* quizás no sean los más adecuados para explicar este fenómeno. Una fobia es una emoción que la motiva el miedo, el rechazo por orientación sexual, expresión de género o identidad de género es motivado por el odio. No obstante, en la actualidad el término “fobia”, principalmente, suele ser el que se utiliza con más frecuencia para designar la discriminación y rechazo que se hace a las personas LGBT (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersex). Por tanto, Mendos (2014) recomienda la terminología “*prejuicios sexuales*” o “*prejuicios contra las personas LGBT*”, en lugar del término fobia.

Estamos totalmente de acuerdo con esta distinción, no obstante, no se puede obviar que socialmente está más difundido el término homofobia, lo cual lo hace

más accesible, por lo tanto, en numerosas ocasiones utilizaremos este término, principalmente porque así lo trabajan los autores o autoras específicas que se están desarrollando.

Miles de adolescentes se quitan la vida a causa del rechazo que sufren en las escuelas por parte de sus compañeros y compañeras, tan sólo por mostrar una actitud considerada poco varonil o poco femenina. La única manera de combatir el *bullying* en la escuela es la cooperación entre todas las personas implicadas: profesorado, padres y madres, alumnado y personal no docente.

Los medios siguen llevando a la opinión pública situaciones de acoso escolar, en algunas ocasiones con consecuencias devastadoras. Hay situaciones nefastas que produce la vivencia de *bullying* tanto en el sujeto que agrede, pues afianza su comportamiento violento, como en quienes son victimizados por las consecuencias negativas para su desarrollo personal y social. Los y las observadoras que usualmente hacen nada por ayudar a resolver la situación, con frecuencia pasan a formar parte del grupo de agresores y, en cualquier caso, no desarrollan habilidades sociales como la empatía o la colaboración (Cerezo y Sánchez, 2013).

La repercusión mediática ha tenido en el tema una doble función: la primera, que se podría calificar de positiva, ha sido la de aflorar el problema y mejorar la mo-

vilización social que se ha generado; la segunda, se refiere a la función negativa: la noticia sensacionalista que no ayuda a identificar el problema, origina alarma social e incertidumbre entre las familias, y no ofrece ningún tipo de alternativas o soluciones.

El presente trabajo se ampara en el hecho que el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica como parte del Estado, tiene la responsabilidad de velar por la protección de los derechos de las personas menores de edad, esto en beneficio de una cultura de equidad, de respeto a la diversidad y de igualdad de oportunidades, bajo lo cual, el INAMU se suma desde la tarea de la transformación cultural, la justicia social y de género.

Cabe destacar que el fenómeno del hostigamiento escolar fue señalado de manera tangencial por un magistrado del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, el juez Spielmann, en su voto concurrente en el caso *Vejdeland v. Suecia*.<sup>91</sup> (Mendos, 2014). Tor Fredrik Vejdeland, Harlin Mattias, Björn Tang y Niklas Lundström son ciudadanos suecos; en diciembre de 2004 fueron a una escuela secundaria y distribuyeron un centenar de panfletos de una organización llamada “Juventud Nacional” en los que se afirmaba que la homosexualidad era una tendencia sexual anormal, tenía un efecto moralmente destructivo en la sociedad, era responsable de la transmisión del VIH y el SIDA y promovía la pederastia. En julio de 2006 el Tribunal

Supremo de Suecia les condenó por promover el odio contra un grupo nacional o étnico, con multas de entre 200 y 2.000 euros.

Los actores del hecho sancionado, alegaron que la sentencia quebrantaba su “derecho a la libertad de expresión”, por lo que reclamaron ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, con sede en Estrasburgo. Este Tribunal también terminó fallando en su contra, pues consideró que la posible interferencia con el ejercicio del derecho a la libertad de expresión de los demandantes fue razonablemente tratada por las autoridades suecas, ya que la misma atentaba contra un principio democrático de protección a la reputación y los derechos de todas las personas. El tribunal admitió que, aunque no se llamaba directamente a la acción contra las personas homosexuales, los términos de los panfletos eran insultantes.

El propósito de este documento es incluir algunas normas y reflexiones orientadoras que promuevan la erradicación de prácticas discriminatorias, y de esta forma contribuir en el cumplimiento de los principios fundamentales de la *Doctrina de los Derechos Humanos*. Es esta última junto con las *Convenciones Internacionales*, los marcos referentes sobre los cuales se debe promover una cultura educativa que supla, provea, y propicie estilos de vida sanos y prometedores en y para las personas menores de edad.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* sostiene el principio fundamental de la inadmisibilidad de la discriminación y proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que toda persona tiene todos los derechos y libertades en ella consagrados, sin distinción alguna. Todo lo cual compromete al Estado a generar marcos protectores que sean integrales para la vida de todas las personas.

Por tanto, es imperativo facilitar espacios para que niños, niñas y adolescentes y mujeres, reconozcan su derecho al no maltrato, su derecho a poner límite y a pedir ayuda, sobre la base que nada justifica la violencia.

Si se logra incidir tempranamente, desde el nivel escolar y la adolescencia, desde un enfoque género-sensitivo, es más probable que se alcance una modificación significativa en la construcción de una identidad y sexualidad bajo parámetros de responsabilidad y del respeto a la dignidad humana.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica tiene la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, sin distinciones de ningún tipo. Siguiendo los Principios de Solidaridad, No Discriminación, Tolerancia, Respeto, Igualdad, Equidad y Universalidad se establecen como Buenas Prácticas, las siguientes:

1. Los procesos de capacitación en educación integral de la sexualidad como el mecanismo idóneo para

- entender las distintas vivencias y manifestaciones de la sexualidad. La capacitación debe integrar procesos de sensibilización dirigidos al personal docente y administrativo sobre la no discriminación de las personas por razones de género, etnia, nacionalidad, orientación sexual, condición socioeconómica, y otros. Para efectos del presente documento, este aspecto es fundamental, pues enfatiza la no discriminación por expresión/identidad de género u orientación sexual.
2. Realización de los esfuerzos necesarios para que el personal docente y administrativo, interiorice y se apropie, de la legislación nacional e internacional vinculante en materia de los derechos de las personas menores de edad.
  3. Creación de las condiciones institucionales, que contribuyan a las transformaciones de las ideas y prácticas del personal docente y administrativo, acerca de los papeles y relaciones de género.
  4. Propiciar en la cotidianidad educativa espacios de diálogo sobre temas relacionados con la identidad, la sexualidad, la diversidad, las relaciones interpersonales; que contribuyan a la expresión de ideas, a la apropiación, la reflexión y a la transformación, fomentando un proceso integral del conocimiento sustentado en la realidad.
  5. Los esfuerzos ministeriales necesarios para que el personal docente y administrativo se sensibilice sobre estas formas de discriminación.
  6. Restablecer la comunicación inter e intrageneracional que permita una comunicación sana y respetuosa entre integrantes de la comunidad educativa (niños, niñas, adolescentes y las personas adultas).
  7. Fomentar en la comunidad educativa la convivencia armónica entre las personas, reconociendo y respetando las diferencias.





## 4. ANOTACIONES GENERALES SOBRE EL *BULLYING*

---

### 4.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

El fenómeno del *bullying* ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros educativos. Aunque actualmente se visibiliza más, hay una mayor sensibilidad y una mayor preocupación por parte de algunas familias, una menor tolerancia ante el fenómeno y una mayor difusión por los medios de comunicación, continúa siendo un tema de gran vigencia y de atención prioritaria para el sistema educativo (Armas y Armas, 2005; Lucas, 2007).

Tal y como lo manifiesta Avilés (2006), el *bullying* es un indicador de la falta de salud de la sociedad en la que están insertos los centros educativos y refleja los valores sociales imperantes. Por tanto, al ser otra forma de violencia, es un fenómeno social que excede la problemática de los centros educativos, y se encuentra en todo tipo de escenarios. No obstante, es preciso aclarar que niños y niñas necesitan del apoyo adulto para poder enfrentar situaciones dolorosas de una mejor manera, mientras que ‘por definición’ las personas adultas podrían valerse por sí mismas, o al menos es más probable que tuvieran más recursos emocionales y discursivos de enfrentamiento.

Para efectos de este trabajo es importante aclarar que los términos *bullying*, hostigamiento o acoso escolar y matonismo, serán considerados como sinónimos, esto debido principalmente a un motivo de estructura del lenguaje, al ser un anglicismo, sustantivar *bullyineador* y/o *bullyineadora* es peor opción que el término *acosador* o *acosadora*. También es necesario enfatizar que en ocasiones se hará referencia únicamente al término “*acosador*”, esto para respetar la línea del autor o autora que se está trabajando, lo cual no quiere decir que la posición ideológica y política de este documento asuma que las niñas no participan en situaciones de *bullying*, aunque como se profundiza más adelante en el documento, su participación es muy diferente a la que realizan los niños.

Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) refieren que las primeras investigaciones sobre violencia física y psíquica entre estudiantes se llevaron a cabo en Estados Unidos, Gran Bretaña y países nórdicos, a principios de los años 70. Así es como aparece por primera vez el término *bullying*, siendo los doctores *Dan Olweus* y *Steven P. Heinemann* dos de los primeros especialistas en el tema.

Una de las primeras y más importantes definiciones de este tipo de violencia es:

“Un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que son llevadas a cabo por otro alumno o varios alumnos. La victimización entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios.”(Olweus, 1998, pp.46).

Por tanto, los criterios para identificar la presencia de *bullying* son:

- Que la víctima se sienta intimidada, excluida, o perciba más fuerte a quien la agrede.
- Que las agresiones sean cada vez de mayor intensidad o en privado, y que al principio se interpreten como juego.

Por tanto, los componentes básicos para que se presente son:

- Desbalance de poder que se ejerce en forma intimidatoria al más débil y, por tanto, escogido, no al azar.
- Intención premeditada de causar daño.
- Se repite en el tiempo.

Estas formas de agresión pueden desarrollarse de muy diferentes maneras: física, verbal, no verbal, indirecta o relacional (daño a una relación social), por expulsión social, por esparcimiento de rumores o por coacción a otro para que intimide a la víctima (Arroyave, 2012).

Asimismo, es fundamental destacar una nueva forma de acoso que cobra cada vez más importancia: el *cyberbullying*, que es el que se realiza ya sea bajo anonimato, o no, a través de internet y con el uso principalmente de las redes sociales, el correo electrónico y en la telefonía celular (Harel-Fisch et al., 2011). Al ser una manera de *bullying*, por supuesto tiene un efecto devastador, ya que proyecta el maltrato fuera de los límites de la escuela, hacia ámbitos donde la víctima se supone que podía tener cierta tranquilidad, lo cual hace el padecimiento una experiencia continua e incesante (Mendos, 2014).

Más recientemente, con base a esta primera definición de *bullying* planteada por Olweus, Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz (2010) describen la violencia entre pares como una actividad agresiva, en la que algunos escolares apoyados por la inhibición o tolerancia, e inclusive el aliento del grupo, aplican repetida y deliberadamente este comportamiento sobre otros alumnos de forma sistemática, utilizando modalidades físicas, verbales y sociales.

A pesar de la multiplicidad de definiciones, la academia concuerda en identificar como necesarios los siguientes elementos (Mendos, 2014):

- Desequilibrio de poder entre víctima y victimario.
- Existencia de una intención de herir, infundir miedo o terror.

- Sistemática y repetición a lo largo del tiempo.
- Daño concreto generado a la víctima.

Es necesario, además, no confundir el *bullying* con otros tipos de conflictividad escolar como la disruptividad —violencia contra las intenciones educativas que pretende retrasar la marcha de la clase—, la indisciplina —violencia contra las normas o la autoridad— o el vandalismo —violencia contra los objetos—. La característica primordial que distingue al *bullying* es que es sistemático; se mantiene a lo largo del tiempo con roles bien demarcados, lo cual implica, además que el daño es deliberado, persistente y acumulativo. Por tanto, para Ruiz et al. (2015) la *repetición*, la intencionalidad y la indefensión de la víctima son factores importantes a la hora de considerar una situación de violencia entre iguales como *bullying*.

Suelen identificarse al menos tres *roles típicos en este tipo de hostigamiento*:

- *El hostigador u hostigadora*, quien abusa de la superioridad en la que se encuentra respecto de quien padece el hostigamiento.
- *La víctima*.
- *Los y las testigos*, quienes son reclassificados según la actitud que tomen frente al acto de hostigamiento en (a) testigos propiamente dichos; (b) promotores o promotoras; (c) partícipes; (d) disuasorios o (e) defensores

o defensoras; esta última categoría es la menos frecuente de todas.

Otros autores como Avilés (2006) les llaman: *agresor, víctima y espectador*. Esta relación se caracteriza por una asimetría en la cual los agresores intentan someter a la víctima y convertir al espectador o espectadora en cómplices activos o silenciosos que toleran esta situación. Para este mismo autor:

Las personas *agresoras* suelen tener una fortaleza física mayor, falta de empatía afectiva, sin sentimientos de culpa, dominantes, impulsivos y reaccionan fácilmente al conflicto, puesto que interpretan cosas sin significado como agresivas.

Las personas *víctimas* acostumbran a ser de menor fortaleza física, pueden pertenecer a minorías étnicas o sociales, y pueden tener una baja autoestima.

Las personas espectadoras identifican víctimas y agresores, incluso algunos (as) muestran una actitud complaciente ante la inequidad, mientras que otros (as) son indiferentes y toleran estas situaciones injustas. Desde este punto de vista, el resto del grupo también asume un papel ante la situación, aun cuando no haya una intervención directa como víctima o victimario.

El *silencio* de las o los espectadores es aprovechado por quienes acosan, que actúan con la seguridad de que no habrá resistencia por parte de terceras personas testigas de sus agresiones.

Por esto es tan importante que los y las espectadoras no deben ni pueden hacer caso omiso de las situaciones dañinas que podrían estar observando. En muchas ocasiones lo que contribuye a consolidar un estatus de violencia en los vínculos es la *impunidad*, el silencio que se suscita alrededor; aquello que no se comenta abiertamente (Valadez y del Campo, 2008).

Nuestra sociedad actual tampoco ayuda a mitigar este efecto:

... la violencia que surge en nuestros centros de enseñanza se explicaría por el hecho de que tales centros estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los y las estudiantes, por tanto, estarían siendo socializados en “anti-valores”-tales como la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, en un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad en general (Moreno, 1998, pp. 96).

En este sentido, resultaría muy valioso analizar y abordar este tipo de expresiones de violencia y discriminación desde un análisis interseccional, es decir, un análisis que considera las distintos aspectos que constituyen la identidad de las personas y las distintas identidades que en el colectivo se han construido, lo

cual también alberga la coexistencia de diversos tipos de discriminación y desventajas sociales.

Según señala la Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo (2004), el objetivo no jerarquizar la victimización o privilegio que viven ciertas personas o grupos, más bien trata de superar la discriminación a través de la identificación de elementos comunes y disímiles entre las personas y grupos sociales y favorecer condiciones y acciones particulares que garanticen el disfrute de los derechos humanos.

La tradición académica de investigación acerca del *bullying* se ha centrado fundamentalmente en los últimos cursos de la educación primaria y en la educación secundaria, se aborda muy poco la presencia, características, evaluación e intervención de los problemas interpersonales en edades tempranas (Russell, Toomey, Ryan y Díaz, 2014). Ahora bien, si incorporamos la arista del *bullying* heteronormativo, es todavía mucho menos lo que se ha investigado conforme se reduce la edad del niño o niña.

Los primeros estudios generales sobre *bullying* en edades tempranas se realizaron hace menos de dos décadas, y la gran mayoría confirma que el *bullying* aparece desde muy pronto en el sistema escolar. Se ha observado, por ejemplo, en guarderías noruegas (Alsaker y Nagele, 2008; Alsaker y Vilén, 2010), en jardines de infancia en Estados Unidos



(Kochenderfer y Ladd, 1996), en Suiza (Alsaker y Valkanover, 2001; Perren y Alsaker, 2006), así como en el Reino Unido, Italia y España (Monks, Palermi, Ortega y Costabile, 2011).

La verdadera dimensión del flagelo que puede significar estar sometido a *bullying* no fue investigada con seriedad sino hasta la década del setenta. En América Latina se ha considerado al hostigamiento escolar como un problema grave en toda la región, con estadísticas que arrojan cifras preocupantes en cuanto a su prevalencia, involucrando del 50% al 70% de los estudiantes (Mendos, 2014).

La investigación realizada por Armengol, Gairín y Silva en el año 2013, recopila estudios como el de Ortega (1994), o el ya clásico proyecto Sheffield, los cuales indican que el número de víctimas en la etapa de educación primaria es del 10%, mientras que en la secundaria se sitúa alrededor del 5%, por tanto, estos hallazgos visibilizan el hecho que la problemática del *bullying* está presente desde la etapa primaria.

Continuando con el tema de las edades, Collet y Escudé (2008) plantean que la edad crítica es entre los 11 y los 14 años, ya que coinciden las conductas de *bullying* y las problemáticas propias del período adolescente que comienza. En este sentido, Oñederra (2008) confirma que a partir de los 14 años los casos de *bullying* van disminuyendo, ante lo cual hipotetiza que el foco de atención

de los y las adolescentes/jóvenes va descentralizándose de la escuela/instituto a otros ámbitos, las relaciones y el mundo se amplían, con lo cual algunas actitudes se van diluyendo. Coinciden con estos resultados lo reportado por Olweus (1997) y autores anglosajones como Rivers, Duncan y Besag (2007), y Urbanski y Permuth (2009) quienes también señalan que se da más *bullying* en la etapa de primaria que en la de secundaria. Concretamente se habla del 17% a los 7 años y del 5% a los 15 años.

Tal y como plantean Polo del Río, León Del Barco y Gonzalo Delgado (2013), en el *Informe Nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF* realizado en el año 2000: el porcentaje de alumnos y alumnas que se declaran víctimas es mayor en primaria que en secundaria. Seis años más tarde en este mismo informe, y coincidiendo con otros estudios realizados en España, se concluía que la mayor frecuencia de casos de acoso escolar, aparece al final de la etapa de educación primaria. En esta misma línea, Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004) indican que en estudios retrospectivos realizados a partir de lo que recuerdan personas adultas, encuentran que la frecuencia de episodios de violencia sufrida en la escuela alcanza su máximo nivel en la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años de edad.

En el caso de México por ejemplo, Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo (2014), plantean que en la consulta

infantil y juvenil llevada a cabo por el Instituto Federal Electoral en el año 2003, el 32% de los participantes de entre 6 y 9 años de edad y el 13% en el rango de 10 a 13 años refirieron haber sido tratados con violencia, siendo las autoridades escolares la fuente principal del abuso. Asimismo, al responder sobre la agresión entre iguales, el 43% de los niños y niñas escolarizadas en zonas rurales y el 35% de las zonas urbanas mencionaron que los (as) niños (as) mayores se aprovechaban de los (as) menores. Respecto al tipo de agresiones recibidas, el 16% refirió golpes, otro tanto informó de insultos y un 3,5% señaló abusos de connotación sexual.

Pese a que el objetivo de este documento no es comprobar si se da más *bullying* en el nivel de primaria o en el de secundaria, lo que sí es fundamental destacar, es que desde muy temprana edad, niños y niñas empiezan a reportar situaciones de maltrato dadas en su entorno educativo, y en las cuales lamentablemente además de su grupo de pares, participan personas adultas que se supone deberían velar por su bienestar y cuidado.

Por otra parte, tal y como lo plantean Ruiz et al. (2015) hay que tener en cuenta que respecto al problema del *bullying* circulan muchos mitos y creencias, tales como:

- *Siempre ha habido malos tratos:* puede que sea cierto pero esta afirmación no debe ser utilizada para minimizar la gravedad del problema sino más bien para intervenir cuanto antes.
- *Son cosas de niños:* efectivamente el *bullying* es un tipo de violencia que por definición se ejerce entre pares en el ámbito educativo; no obstante, esto no debe justificar la inacción e inoperancia de autoridades educativas, personal docente y familias, ya que son las personas llamadas a detener el *bullying* y proteger a la población infantil que está viendo amenazada su integridad física, emocional y relacional.
- *En nuestra escuela no pasa:* lamentablemente el *bullying* es un problema social que trasciende y no hace distinciones, por lo que es muy probable que todos los centros educativos tengan algún grado de esta problemática, y que aquellas que hagan hecho un mayor esfuerzo tengan niveles menores, difícilmente nulos.
- *La víctima se lo merece:* este sería quizás el más preocupante de todos, la validación que hace la mayor parte de la sociedad ante el tema de la violencia, la cual es imposible justificar bajo ningún punto de vista o argumento. Lamentablemente el común de la sociedad, todavía hoy, ya avanzado el Siglo XXI, se empeña en afirmar que la víctima se tuvo que haber equivocado en algo, lo cual la hace merecedora de algún tipo de violencia, en este caso el *bullying*. En este sentido es importante aclarar que, pese a que hay estudios que se centran en evaluar el '*perfil de la víctima*' de *bullying*,

éstos deben leerse con sumo cuidado, pues implícitamente validan que hay candidatos o candidatas a ser víctimas de *bullying* cuando en realidad es algo que no puede ni se debe justificar ni permitir bajo ninguna circunstancia.

- *La víctima es la única que necesita ayuda:* si bien es cierto el niño o la niña que es víctima de *bullying* es el principal o la principal afectada, si no se involucra en el abordaje de la problemática a autoridades educativas, docentes, familias y la sociedad en general, es muy poco lo que se podría avanzar en soluciones más integrales y duraderas para proteger a la niñez del *bullying*.

#### 4.2 DIFERENCIAS DE GÉNERO RESPECTO AL BULLYING

Hasta el momento no hay muchos estudios que hagan una diferenciación por género en materia de *bullying*, tanto en términos de víctimas, como de quien lo perpetra. Sí es importante aclarar que la mayoría de los y las investigadoras hablan del agresor, el acosador, el hostigador; no obstante, sus planteamientos no dejan entrever si se debe a una afirmación por tendencia estadística o debido al uso del lenguaje, por ejemplo. En este sentido, uno de los pocos estudios que trabaja el tema es el realizado en España por Ruiz y colaboradores (2015), donde muestran entre otras cosas: que

en los niños se da más el *bullying* físico, mientras que en las niñas predomina el de tipo verbal y exclusión social; y que donde se producen más conductas de *bullying* es en el patio, seguido del aula cuando no se encuentra el o la docente.

Otro de los estudios es el realizado por Cerezo (2008). En una muestra de 107 estudiantes de primaria entre 7 y 13 años, 56 chicos y 51 chicas, se establecieron comparaciones según el género. Los resultados apuntan que en todos los grupos el fenómeno *bullying* es una realidad que afecta al 38.3% del total, y de estos, 46.4% son hombres y 29.4% son mujeres. Sí destacan *diferencias de género significativas en cuanto al rol de los implicados:* en este estudio el total de agresores son varones, mientras que, entre las víctimas, las niñas representan los dos tercios del total; entre las consideradas víctimas/provocadores, los chicos conforman una mayor proporción. Del mismo modo, se evidencian diferencias significativas asociadas al sexo del estudiantado participante en el estudio, respecto a la percepción de la frecuencia de las agresiones, siendo para los varones una situación casi diaria, mientras que las chicas consideran que se da una o dos veces por semana

Ambos estudios llevan a concluir que el abordaje del *bullying* desde una perspectiva de género no solo es necesario sino que es indispensable, en tanto el *bullying* es un fenómeno con marcado sesgo masculino para el agresor y fe-

menino para la víctima, similar a como operan otras formas de violencia en nuestra sociedad, con lo cual podría decirse que *el bullying también tiene género*.

#### 4.2 TIPOS DE BULLYING

No todas las situaciones de *bullying* son iguales, Collell y Escudé (2002) lo diferencian de la siguiente manera:

- El *maltrato físico* es aquel que va dirigido a la integridad física de la persona. Hay de dos tipos: *directo* (pegar, amenazar) o *indirecto* (esconder, romper, robar objetos).
- El *maltrato verbal* es aquel que se produce a través de las palabras. También puede ser de dos tipos: *directo* (reírse de alguien en la cara, poner mote o apodos) o *indirecto* (difundir rumores, criticar). Este suele ser el tipo de *bullying* más habitual.
- La *exclusión social* sería el tipo de *bullying* dirigido a aislar o separar a la víctima del grupo, excluyéndola. Distinguimos, nuevamente, entre *directa* (sacar del juego, no dejar participar) o *indirecta* (ignorar).
- El *maltrato mixto* sería una combinación entre lo físico y lo verbal que consiste, por ejemplo, en amenazar para intimidar, obligar a hacer cosas, chantajear.

Otros autores como Piñuel y Oñate (2007) hacen una clasificación más extensa, con 8 categorías de acoso escolar, ordenadas según sus propios criterios de mayor a menor incidencia:

- Bloqueo social.
- Hostigamiento.
- Manipulación.
- Coacción.
- Exclusión social.
- Intimidación.
- Agresión.
- Amenazas.

Independientemente de la multiplicidad de clasificaciones que puedan existir respecto a los "tipos" de *bullying*, es importante aclarar que son tan solo mapas de la problemática, en las cuales es imposible incluir la infinidad de expresiones en las que se podrían evidenciar estos tipos de ataques.

#### 4.3 INDICADORES DE BULLYING

Existen una serie de comportamientos que tanto profesionales de la educación como las familias deben conocer, pues permiten detectar, cuanto antes, si un alumno o alumna está siendo víctima de *bullying*.

Collell y Escudé (2008) plantean que algunas de estas manifestaciones son más fáciles de observar por las familias (le-

siones físicas, objetos personales rotos, síntomas de depresión, psicosis (psicosomatismos) y otras por la institución educativa (heridas, poca participación en clase, tristeza, exclusión a la hora de hacer trabajos, descenso en el rendimiento).

Por otra parte, Armengol y colaboradores (2013) apuntan que algunos de los principales indicadores son:

- Si el niño o niña se vuelve retraída y habla menos, deja de salir con los amigos, pasa mucho tiempo sola, está sensible y llora o se enfada con facilidad, o si se producen cambios en el apetito y come menos o sin hambre.
- Si el niño o niña duerme muchas horas o se desvela por la noche o si descuida su aspecto personal o disminuye su rendimiento sacando peores notas; también, si presenta signos externos como posibles golpes, moratones, arañazos o prendas de vestir rotas.
- Si el niño o niña la persona rehúsa ir a la escuela sin motivo aparente o, al insistir, finge o padece todo tipo de malestar (males de cabeza, dolores de estómago, vómitos, problemas visuales, dolores en brazos y piernas, hiperventilación) y argumenta antes que reconocer el verdadero problema que le preocupa.

En el caso específico del *bullying* por identidad/expresión de género, o tal y como propone el documento, el *bullying* heteronormativo, es importante recor-

dar las manifestaciones discriminatorias por diversidad sexual presentadas por el MEP en su *Manual de Buenas Prácticas para la No Discriminación de Personas Menores de Edad Insertas en el Sistema Educativo* (2011):

- Agresión física o verbal.
- Exclusión en la participación de actividades sociales.
- Exclusión o recargo en las actividades deportivas.
- Imposición de reglas de vestimenta (adicionales al reglamento).
- Censura de muestras de afecto entre dos personas del mismo sexo.
- Imposición de cortes de cabello y accesorios permitidos.
- Bromas y chistes por la forma de caminar, hablar o expresarse.
- Chistes y bromas por la apariencia física o movimientos físicos.
- Utilización de nombres del género opuesto.
- Utilización de adjetivos peyorativos.
- Sobrecarga académica o extracurricular sin causa aparente o visible.
- Imposición de reglas no escritas.
- Sobre vigilancia opresiva y limitante.

Esto es de especial relevancia en tanto concretiza las formas en las que el *bullying* por identidad/expresión de género se manifiesta. La existencia de este Manual, ayuda a identificar y visi-



bilizar las distintas formas de violencia, discriminación y exclusión que viven las personas sexualmente diversas en el ámbito educativo, y constituye un respaldo del Estado a la población estudiantil que difiere socialmente de las normas heterosexuales.

#### 4.5 CONSECUENCIAS DEL BULLYING:

Tal y como lo plantean Ruiz y colaboradores (2015), el *bullying* tiene consecuencias para todas las partes implicadas, tanto en el momento en que se produce, como en el corto y el largo plazo. De hecho, un caso de *bullying* a una edad temprana puede influir mucho en las tendencias de personalidad que tendrá una persona cuando sea mayor.

Las consecuencias más habituales en el caso de la *víctima* suelen ser: sentimiento de soledad, problemas de autoestima, fobia y rechazo al centro escolar, psicopatologías, miedos. Avilés (2006) expone que la *víctima* puede presentar fracaso y dificultades escolares, ansiedad, insatisfacción, fobia a la escuela y una personalidad insegura.

Respecto a los espectadores y espectadoras, aduce que actuar de esta manera ante el *bullying* podría enseñar un patrón de conducta ante situaciones injustas y se podrían acostumbrar a vivir en un entorno agresivo. Al respecto, Armengol et al. (2013), plantean que las personas que no participan directamente de la violencia

pero que conviven con ella, sin hacer nada para evitarla, pueden producir —aunque en menor grado— problemas parecidos a los que se dan en la *víctima* o en el agresor (miedo a poder ser *víctima* de una agresión similar, reducción de la empatía, etc). También contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

Según esta misma investigación, la continuidad del acoso en la escuela tiene consecuencias negativas para la persona, como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan en gran medida su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. Asimismo, la persona agresora actúa como líder de un grupo y nunca lo hace de forma solitaria. A menudo, otras personas del grupo se suman a la agresión o, por el contrario, se abstienen de cualquier intervención, ya sea guardando un silencio cómplice o alentando el maltrato.

La persona agredida, según estudios recientes como el de Petrosino, Guckenburg y Devoe (2010), llega a pensar que lo que pasa es por algún motivo concreto, lo cual provoca introversión. Además, se suele depositar la responsabilidad —o más bien culpa— en la *víctima*, como si ésta fuera en alguna medida responsable de propiciar y/o detener lo que está

sucedido, lo cual constituye en una revictimización.

Por tanto, es importante recalcar que víctimas, victimarios y espectadores(as) forman parte de la ecuación de la problemática del *bullying*.

Entre las principales consecuencias a nivel mental en las víctimas del *bullying*, por lo general, se observa que tienen que ver con la ansiedad, principalmente fobias; siendo la fobia escolar, la más usual, con un alto predominio de ansiedad anticipatoria, lo cual quiere decir que pensar que tendrán que ir a clases les genera mucha angustia. El ausentismo escolar es frecuente en la víctima de *bullying*, lo cual suele deteriorar el rendimiento escolar y que previo al *bullying* en muchas ocasiones era un buen rendimiento académico.

También se presentan alteraciones en la conducta como llantos, pataletas, o quedarse en cama sin querer ir a la escuela al colegio. En la sintomatología se encuentran somatizaciones como vómito, diarrea, dolor abdominal y muscular.

A nivel cognitivo se comienza a observar el temor irracional a exponerse al colegio. Otra de las patologías relacionadas es la depresión, la cual consiste en ánimo triste, irritabilidad, dificultad para disfrutar lo que antes gustaba, llanto fácil, aislamiento social, sentimientos de rechazo, cambios en los patrones de sueño y alimentación, alteraciones en la

actividad motora —por exceso o déficit— e ideación suicida.

Otros síntomas o dificultades que pueden presentarse en las víctimas son el Trastorno de Estrés Postraumático, intento de suicidio o suicidio propiamente dicho (Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011; Harel-Fisch et al., 2011; Kumpulainen, 2008).

#### 4.5.1 Suicidio

Entre las consecuencias más impactantes del acoso escolar está la ideación e intento de suicidio que se presenta en víctimas como en acosadores (Arroyave, 2012).

Tal y como lo indican Pepler y Craig (2014), en el año 2009 la encuesta *Youth Risk Behavior Survey, YRBS* (Encuesta sobre comportamientos riesgosos en la juventud) indicó que el 20% de estudiantes había experimentado algún tipo de *bullying* en el entorno escolar durante los 12 meses anteriores a la realización de la entrevista.

El *bullying* es asociado a un incremento en el riesgo de suicidio entre sus víctimas (Kim, Leventhal, Koh y Boyce, 2009), así como incrementa la depresión y otros problemas asociados con el suicidio.

En el caso específico de *bullying* heteronormativo con relación al tema del suicidio, Mueller, James, Abrutyn y Levin (2015) sugieren que es prioritario ocu-

parse en programas de prevención del suicidio en población LGBT, pues son quienes tienen más riesgo tanto de suicidio como de comportamientos suicidas en comparación con su grupo de pares heterosexual. Para efectos de este estudio, por ejemplo, tanto para hombres como para mujeres haber sido víctima de *bullying* incrementaba la posibilidad de reportar ideación suicida, por lo que el *bullying* es un evento negativo y dañino para todos quienes lo sufren; lo que sí es cierto es que la población que difiere de las normas de género tiene más probabilidades de ser víctima de *bullying*.

Según este mismo estudio, aun cuando las minorías definidas desde la heteronormatividad tienen más probabilidades de *bullying*, y el *bullying* está altamente asociado a la ideación suicida, las minorías heteronormativas de toda raza, etnia y género, tienen más probabilidades de reportar ideación suicida, es decir, que la discriminación y violencia basada en la identidad de género, la expresión de género y la orientación sexual es más propensa a la ideación o ejecución suicida, que otros tipos de discriminación existentes en las sociedades.

Estos hallazgos también sugieren que aun cuando es poco probable hablar de una orientación sexual o una identidad de género definida durante la etapa de la niñez, sí es cierto que haber sido víctimas de *bullying* durante la niñez, por la razón que sea, y aún en especial por comportarse de maneras no esperadas

para su sexo biológico, incrementa el riesgo de comportamientos autodestructivos en el futuro.

#### 4.5.2 Estrés postraumático

El *bullying* ha sido considerado como uno de los estresores traumáticos más frecuentes. Muchos profesionales de la salud mental y física consideran que las personas que son víctimas de *bullying* tienen una sintomatología similar al desorden de estrés postraumático. Debido a la falta de estudios longitudinales y entrevistas clínicas estructuradas, todavía no se encuentra evidencia absoluta en la literatura sobre si el *bullying* es un precursor causal del desorden de estrés postraumático.

El trastorno por estrés postraumático tiene tres áreas distintas de síntomas: reexperimentación persistente del evento, evitación de estímulos asociados con el trauma, y una excitación permanente resultante de la exposición al evento traumático (American Psychiatric Association, 2000).

En su estudio, (Solberg y Olweus, 2003) encuentran un predominio estimado de *bullying* de 32% en los entornos educativos. Asimismo, existen hallazgos que evidencian que la victimización proveniente del *bullying* aumenta los riesgos de ser maltratados en la vida adulta. Así, por ejemplo, un estudio retrospectivo mostró que, recuerdos de haber sido expuestos

a *bullying* en la infancia se asociaron con síntomas de estrés postraumático en la edad adulta (Murphy, Shevlin, Armour, Elklit, y Christoffersen, 2014).

En el caso de niños y niñas, pueden tener dificultades como disminuir el interés en actividades que antes les eran significativas y la evitación del afecto. Para desarrollar investigaciones con mayor profundidad en esta población, se recomienda realizar evaluaciones cuidadosas con reportes de madres, padres, personas encargadas del cuidado, docentes y otros u otras observadoras.

Winslade et al. (2015) hacen un detalle minucioso y muy concreto de los principales efectos del *bullying* desde muy diferentes aristas:

# TABLA 1

## Síntesis de los efectos del acoso escolar

Efectos psicológicos desde el punto de vista de la víctima	Efectos en el desempeño académico	Efectos del <i>bullying</i> en otrosz	Deseos de represalias
<p>Me sentía triste, enojada, deprimida, sola y confundida.</p> <p>Me sentía dentro de un agujero a punto de morir, quería salir corriendo.</p> <p>Algunas veces pensé lastimarme.</p> <p>A veces quería morir.</p> <p>Sentía que no pertenecía a la clase.</p> <p>Me daba miedo ir a la escuela, ir a clases, o aún caminar solo cerca de la escuela.</p> <p>Me hacía sentir inseguro.</p> <p>Me hacía sentir que no servía para nada.</p> <p>Me hacía sentir sin fuerzas la mayor parte del tiempo.</p> <p>Me sentía como torturado, sentía dolor porque se burlaban de mí siendo yo tan pequeño.</p> <p>Me sentía loca porque no los quería atacar.</p>	<p>Me sentía distraído del trabajo de clase, mi madre me quería cambiar de escuela.</p> <p>No quería hacer mis tareas escolares.</p> <p>No puedo pensar en otra cosa que no sea el <i>bullying</i>.</p> <p>Me siento en la silla y no hago nada, entonces la maestra me hace un problema por no trabajar.</p> <p>Estoy demasiado preocupada como para pensar en el trabajo escolar.</p> <p>No quiero ir a la escuela.</p> <p>No puedo poner atención apropiadamente porque no puedo dejar de pensar sobre lo que la gente está diciendo de mí.</p> <p>Me gusta mucho la escuela pero yo no quiero ir.</p> <p>No puedo aprender, odio este lugar.</p>	<p>Mi padre y madre se mantienen muy preocupados por mi seguridad, solicitaron una reunión en la escuela.</p> <p>Cuando mi madre me ve enojada ella empieza a llorar, y cuando mi padre se entera de lo sucedido le da con un puño a la pared y dice que le va a pegar a quienes me hacen daño.</p> <p>Mi madre se molestó mucho cuando vio que llegué sin mis cosas y sin mi dinero, de inmediato envió un correo electrónico al colegio.</p> <p>Mi padre y mi hermana están muy molestos y quieren que se haga algo rápidamente.</p> <p>Mi madre sabe sobre las bur-las y me dice que las ignore.</p> <p>Mi familia está dividida en dos, quienes creen en mí y quiénes no.</p> <p>Mi madre se sorprende de mi tranquilidad.</p> <p>Peleo con mis hermanos, tiro cosas, y esto me provoca problemas con mi madre.</p> <p>No quiero hacer cosas con mi familia, me da miedo salir con ellos, y no saben sobre todo esto que me pasa en la escuela.</p>	<p>Soy más agresivo con la persona que me maltrata.</p> <p>Quiero vengarme y herir a alguien.</p> <p>Tengo deseos de apuñalarlo, porque realmente lo odio.</p> <p>Le pegué.</p> <p>Quiero golpear gente, tirar cosas, escribir cosas en mi libro sobre ellos como que realmente no me importan.</p>

Nota: Elaboración propia realizada a partir de la revisión de la investigación de Winslade et al., 2015.



De la anterior tabla, cabe destacar que se resaltan dos dimensiones que no son tratadas con mucha frecuencia. Por un lado se visibiliza al *bullying* como una problemática que trasciende al niño o niña que la sufre, y que por tanto también afecta a sus familias y a las relaciones de él o ella con su familia. Asimismo, otro punto a destacar, es el hecho que niños y niñas víctimas de *bullying* también acumulan mucha agresividad y enojo producto de toda la situación vivida, lo cual termina resultando extremadamente dañino en el mediano y largo plazo.

Numerosos estudios muestran los efectos del acoso por género en la salud mental (Espelage, 2008 en Barón, Cascone y Martínez, 2013), pues los abusos se conforman como estresantes, que generan a corto y largo plazo abandono escolar, autoaislamiento, alteraciones en los afectos y las relaciones, depresión, ansiedad, insomnio y conductas autodestructivas que pueden llegar al suicidio. Por tanto, el *bullying* por razones de género se conforma como un predictor fuerte de problemas psicológicos y riesgos psicopatológicos (Rivers, 2004).

Marxueta y Etxebarria (2014) realizan una investigación longitudinal con 1461 jóvenes sexualmente diversos, y encuentran una relación significativa entre factores estresantes y los comportamientos alimenticios, y esta relación es más significativa en el caso de las mujeres. Estos resultados son hallazgos con

implicaciones clínicas para la población menor de edad sexualmente diversa.

Tal y como lo plantea Barón et al., (2013), la consideración del estigma como estresor es clara en el estudio de los efectos del estigma no visible. Goffman (1963) distingue, dependiendo de si el estigma es visible o no, entre individuos “desacreditados” (con estigma visible, evidente para los otros) y “desacreditables” (no visible, no evidente para los otros).

En este sentido, se podría pensar que la homosexualidad, por ejemplo, es un estigma oculto, con lo cual se evitan el prejuicio y la discriminación que tienen que enfrentar aquellas con uno visible. Sin embargo, Pachankis (2007) ha mostrado que las personas con estigmas no visibles, entre ellos una orientación sexual no heterosexual, tienen que enfrentarse a un estrés considerable en su vida diaria. Para las personas LGBT son fuentes de estrés decidir si, cuándo, cómo y a quién revelar el estigma oculto (Greene, Derlega, Yep y Perronio, 2003); también se da la ansiedad de ser descubiertos, o de estar aislado de quienes comparten la misma condición. Así, esconder un secreto vergonzoso, como un estigma no visible, puede originar una verdadera tensión emocional.

Relacionado con lo anterior, una de las principales asunciones de este documento estriba en el hecho que, para efectos del *bullying* heteronormativo durante la etapa de la niñez, quizás lo que

es más juzgado y normado socialmente son aquellos comportamientos y conductas visibles consideradas no acordes al sexo biológico del niño o la niña, con lo cual la idea de que sea un estigma no visible se cae, en tanto es precisamente lo que se puede juzgar a partir de lo que se observa y que no es acorde con lo esperado social y culturalmente, es esto precisamente lo que se castiga a través del *bullying*.

#### 4.6 INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL BULLYING

Tal y como lo plantean Fernández, Reig, Albaladejo y Ferrer (2013), en la actualidad existen pocos estudios que describan la prevalencia, características, evaluación e intervención a través de la prevención de la violencia escolar en los primeros años de escolarización debido en gran parte a las dificultades metodológicas para valorar este tipo de conductas. Ahora bien, tal y como ya se ha planteado más adelante, esta carencia aumenta cuando al tema *bullying* le incorporamos la dimensión asociada al género.

En la literatura científica para la investigación del *bullying* en la niñez se han aplicado *técnicas de observación* (Alsaker y Nagele, 2008; Collet y Escudé, 2008), *técnicas de entrevistas o autoinformes cumplimentados por los adultos*, fundamentalmente por padres o docentes (Alsaker y Valkanover, 2001), siendo los más utilizados en estos grupos de

edad los informes *cumplimentados por los propios niños y niñas*, denominados nominación entre iguales a través de estudios sociométricos.

*La sociometría*, como método de evaluación, presenta serias dificultades para que la nominación de preferencia positiva o negativa (sociometría ordinaria) sea interpretable en la dinámica de los roles de la violencia, ya que es un fenómeno con muchas connotaciones emocionales. Frente a la sociometría, los autoinformes, cuestionarios y escalas han demostrado ser una de las técnicas más apropiadas para la recogida de información en este tipo de estudios. El autoinforme permite evaluar aspectos cognitivos y emocionales, obtener información con una inversión mínima de tiempo y hallar puntuaciones que facilitan la interpretación de los resultados, presentando garantías métricas apropiadas. Estas pruebas son las que más se utilizan en la práctica diaria en el ámbito escolar (Muñiz y Fernández-Hermida, 2010).

Actualmente hay un importante número de instrumentos que evalúan el acoso escolar o *bullying*.

El instrumento por excelencia, el más difundido y empleado es el *Olweus Bully/Victim Questionnaire (OB/VQ)*, cuya primera versión surgió en 1986 y, a partir de entonces, se han publicado diversas revisiones y adaptaciones que se han aplicado en diferentes países (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012).

También hay instrumentos centrados en evaluar las agresiones interpersonales y problemas de convivencia escolar desde el marco teórico del concepto de violencia escolar, destacando el *Teacher Rating Instrument*, TRI (Dodge y Coie, 1987), el *Reactive—Proactive Aggression Questionnaire*, RPQ (Raine et al., 2006) o el *Aggression Questionnaire*, AQ (Buss y Perry, 1992).

España es un país pionero en trabajo y evaluación del *bullying*, y dispone de cuestionarios que evalúan el *bullying* junto a otros problemas de convivencia:

- *Cuestionario sobre los Problemas de la Convivencia Escolar*, CPCE (Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente, 2003).
- *Cuestionario para la Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio*, CEVEO (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).
- *Test Acoso y Violencia Escolar*, AVE (Piñuel y Oñate, 2006).
- *Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado*, CUVE-R (Álvarez-García et al., 2011).
- *Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana*, CUVECO (Fernández-Baena et al., 2011).
- *Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar*, CMIE-IV (Caballo et al., 2012).

Estos instrumentos en su mayoría van dirigidos a población estudiantil a partir

de segundo ciclo de primaria, y sobre todo a adolescentes, por lo que hay un faltante importante en términos del primer ciclo de educación primaria. Sin embargo, la edad es una variable importante a tener en cuenta ya que diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre este tema evidencian que la detección precoz tiene una función importante en la prevención de este tipo de situaciones (Alsaker y Vilén, 2010).

Por último, es preciso destacar la carencia de instrumentos de evaluación del *bullying* basado en género: orientación sexual/identidad-expresión de género, *bullying* heteronormativo.

#### 4.7 INTRODUCCIÓN AL BULLYING POR ORIENTACIÓN SEXUAL O IDENTIDAD Y EXPRESIÓN DE GÉNERO

Actualmente muchas personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero, revelan su identidad sexual y/o de género a sus pares en la escuela. Este revelamiento en etapas tempranas está ligado a un ajuste psicosocial positivo durante la vida adulta, no obstante, para la población adolescente, “salir del clóset” usualmente está ligado a victimización escolar, lo cual se suele traducir en un ajuste negativo en el largo plazo (Diamond and Lucas, 2004).

Por lo tanto, se da un choque, chicos y chicas salen del clóset más temprano, pero es más lento el proceso en el que,

por ejemplo, sus compañeros y compañeras aceptan esta condición, lo cual les expone en muchas ocasiones a *bullying*.

Russell, Toomey, Caitlin y Díaz (2014) investigan las asociaciones posibles entre el revelamiento entre la población adolescente LGBT, el *bullying* y el ajuste psicosocial entre la población joven adulta. Utilizaron una muestra de 245 jóvenes adultos LGBT entre 21 y 25 años, residentes en el estado de California. La meta del estudio era considerar si salir del clóset durante la adolescencia trae beneficios para la salud mental, a pesar del potencial de riesgo en cuanto al *bullying* o victimización escolar. Se hipotetizaba que salir del clóset está asociado con altos niveles de victimización, y ésta a su vez puede estar asociada a con un ajuste negativo en la juventud adulta.

Entre los principales resultados se encuentra que *salir del clóset* es positivamente asociado con satisfacción vital y menores niveles de depresión. Por el contrario, ocultar la orientación sexual en la escuela parece que hace más difícil el ajuste en la vida adulta y suele ir acompañado de mayores niveles de depresión. Otro de los hallazgos relevantes de este estudio tiene que ver con que, ya sea si se revela o si se oculta la orientación sexual, ambos panoramas suelen ir acompañados de *bullying*. Por tanto, aunque salir del clóset está fuertemente ligado a sufrir *bullying*, también se vincula positivamente con el bienestar psicosocial a lo largo de la vida.

Este estudio es fundamental por varios aspectos. El primero de ellos es que se trabaja con población en un rango de edad entre los 21 y 25 años, etapa en la que ya podrían autodenominarse y asumirse como población LGBT, dificultad teórica y metodológica que aparece para el caso de niños y niñas con edades entre los 6 y 12 años, por ejemplo.

El segundo aspecto, es que tal y como lo reconocen muchos estudios, tener la libertad de *salir del clóset* cuanto antes suele ser mejor en el largo plazo; no obstante, el proceso no deja de ser difícil, todavía le falta mucho a nuestra sociedad para saber acompañar y aceptar este tipo de procesos que difieren en demasía de la norma heterosexual tradicionalmente impuesta. Por tanto, si bien es cierto, es sano promover libertad y expresión respecto a que se es una persona LGBT, también es preciso brindar el contexto y apoyo adecuados para que no reciban violencia de vuelta, como si lo que se es fuese delito. Es precisamente esta realidad la que hace extremadamente urgente intervenir en el *bullying* heteronormativo, y cuanto a más temprana edad se haga, aún mejor.

Por último, el tercer aspecto tiene que ver con el hecho que durante la etapa primaria es muy difícil saber “*si se es o no se es*”, lo que sí está claro es que desde esas edades tanto por el grupo de pares, como por la población adulta a cargo — mayoritariamente esta población— se empieza a sancionar todo aquel compor-

tamiento o gesto que tradicionalmente no sea asociado a lo que se considera es ser hombre o mujer en nuestra sociedad, todos estos mensajes van siendo absorbidos, y cuando efectivamente muchos o muchas lleguen a autodenominarse como lesbiana, gay, bisexual o trans podrían interiorizar toda esta condena social, con el daño resultante para su bienestar afectivo y relacional.

Siguiendo esta misma línea, Ryan y Rivers (2003) citan dos estudios en los que se perfila una nueva generación de adolescentes que empezaba a tomar conciencia sobre su orientación sexual y su identidad/expresión de género a los 10 años, y a salir del clóset a los 16 años. Sobre estos datos, no se puede obviar que se trata de una minoría que muchas veces lo pasa mal, y que cuando han tomado la decisión de salir del clóset, tal decisión seguramente se debía a que contaban con factores de protección —familia, amistades significativas, centro educativo, organizaciones LGBT o políticas en el entorno, etc.— las cuales lamentablemente, aún la mayoría de los y las adolescentes no tienen asegurados.

Como resumen de este apartado, Winslade et al (2015) realizan una excelente síntesis sobre lo que es la vivencia del *bullying* desde el relato de niños y niñas, fundamental en tanto es lo que la niñez aporta y donde se recupera su voz:



## TABLA 2

Síntesis de la vivencia del bullying desde los relatos de niños y niñas

Preguntas guía para el manejo del bullying	Ejemplos de ataques físicos	Ejemplos de amenazas físicas	Ejemplos de agresión relacional	<i>Bullying a la diferencia</i>	Papel jugado por los y las espectadoras
<p>1. ¿Qué es lo que ha estado pasando?</p> <p>2. ¿Cómo este incidente (s) te hace sentir y pensar?</p> <p>3. ¿Idealmente cómo te gustaría que fueran las cosas?</p>	<p>1. “Me llama maricón, me empuja, me golpea, y después me saca el dedo”.</p> <p>2. Escupió mi cara cuando iba camino a la clase.</p> <p>3. A veces deliberadamente me empujan contra las paredes y chocan conmigo cuando nadie está mirando.</p> <p>4. Me tiran plumas, me tiran agua por la espalda, él intenta abrir el cerrojo de mi brassier.</p>	<p>1. Me llaman por mi nombre, me empujan y me amenazan con darme una paliza.</p> <p>2. Me dijo que me cuidara la espalda porque ella iba a hablar con su novio para que me diera una paliza.</p> <p>3. Me decía en la clase de inglés: ¿qué me miras? Voy a echarte a mi hermana que es muy grande.</p> <p>4. Yo solo estaba en el receso, y se volvió estando con todas sus amigas y me amenazó.</p> <p>5. Miradas intimidantes o despectivas, acoso continuo, ataques verbales, exclusión social, robo y destrucción de pertenencias.</p>	<p>1. Esta mañana escuché a algunos niños que me cantaban una canción en la que decían que para qué nació, y aunque me vieron a punto de llorar la siguieron cantando.</p> <p>2. Agarran mis lápices y los tiran por la ventana o les quiebran las puntas.</p> <p>3. Pisó mi bolso y mi computadora detrás de la tienda de golosinas.</p> <p>4. Tomó el dinero del bolso y yo no dije nada. Luego me pidió más dinero y nunca me lo devolvió.</p>	<p>1. Patean mi silla de ruedas, me llaman “sin piernas”.</p> <p>2. Me llaman “cuatro ojos”.</p> <p>3. Me llaman “débil” y “enano”.</p> <p>4. Se burlan porque soy de otro país, me llaman maldita.</p> <p>5. Comparto mucho con mi amigo, terminamos siendo burlados porque pasábamos mucho tiempo juntos, nos decían que éramos gays y que terminaríamos casándonos.</p>	<p>1. Los compañeros sólo se ríen y lo apoyan.</p> <p>2. Se ríen porque me ven llorar.</p> <p>3. En Educación Física dicen que no se pueden sentar a mi lado.</p>

Nota: Elaboración propia realizada a partir de la revisión de la investigación de Winslade et al., 2015.

## 5. APUNTES SOBRE EL GÉNERO Y LA HETERONORMATIVIDAD: APROXIMACIÓN AL BULLYING

Platero y Gómez (2007) trabajan el género como un conjunto de roles, tareas, comportamientos, espacios, actitudes y aptitudes que la sociedad espera que asumamos en función de habitar un cuerpo denominado de mujer o de hombre.

Para prevenir el *bullying* heteronormativo, quizás lo más importante no sea conocer las causas biológicas o culturales de los distintos comportamientos asociados a un sexo u otro. El objetivo debería ser, más bien, fomentar el respeto a la diversidad y la aceptación de rasgos físicos y psicológicos presentes en las niñas y niños, independientemente de su sexo y los determinantes sociales esperados con base en este factor biológico.

### 5.1 HETERONORMATIVIDAD

El concepto inicial de heteronormatividad fue establecido en el 1991 por Michael Wagner, y se comprendió como:

“Conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura, y las relaciones heterosexuales idealiza-

das se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano. En este sentido, la heteronormatividad no solo implica un prejuicio contra la homosexualidad, sino que trata de identificar el conjunto de normas sociales que ejercen una presión y que sirven para construir una sexualidad idealizada.” (Wagner, 1991, p.21).

Así, según Mendos (2014) se plantea que la heteronormatividad es la manera binaria de concebir al ser humano en sus roles de género, reconociendo como válidas solo a las identidades de ‘hombre’ y ‘mujer’, con una expresión de género de ‘masculinidad’ y de ‘femineidad’, correspondientemente, y cada uno con orientación sexual heterosexual. Tiene el efecto de perpetuar la concepción de la heterosexualidad como algo ‘normal’, ‘natural’ y ‘deseable’ y la concepción binaria de los roles de género como algo normal e ideal, descalificando el resto del espectro de la diversidad sexual (UNESCO, 2013).

Por su parte, como se plantea en el *Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas Sobre el Derecho a la Educación* (2010), el patriarcalismo o patriarcado, es

una de las primordiales causas de la desigualdad de género, al ser un sistema de ordenación social que impone la supremacía de los hombres sobre las mujeres, también determina estrictos roles a los hombres e incluso divide a los géneros en contra de sí mismos (ONU, 2010).

Sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, no solo son hostigadas las personas que se identifican como LGBT, sino que además —y quizás principalmente— serán vulnerables al hostigamiento quienes sean percibidos como niñas, niños, o adolescentes que no se adecúen a los patrones heteronormativos de masculinidad y femineidad, quienes no demuestren una expresión de género coherente a lo que cultural y socialmente se espera de una persona de su género, sea hombre o mujer correspondientemente.

Marxueta y Etxebarria (2014) postulan que la masculinidad hegemónica es la base de una sociedad heteronormativa donde las demandas de la cultura dominante son exclusivamente heterosexuales, por lo que cualquier tipo de orientación afectivo—sexual no normativa es rechazada, estigmatizando a aquellas personas que son o son percibidas LGBT, o que cuestionan su orientación afectivo—sexual. Debido a ello, estas personas tienen que hacer frente a la heteronormatividad y al estigma social adjuntado a la no heterosexualidad, donde el *bullying* es una de sus prácticas violentas más extendidas.

## 5.2 NIÑA, NIÑO Y ADOLESCENTE LGBT

Entrecruzando los conceptos de ‘niño-niña’ de la Convención Sobre los Derechos del Niño, y los conceptos de orientación sexual e identidad de género delineados en los *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género* (2006), se plantean las siguientes definiciones:

- ‘Niña o adolescente lesbiana’ es aquella mujer menor de dieciocho años que siente una profunda atracción emocional, afectiva, y sexual por otras mujeres.
- ‘Niño o adolescente homosexual o gay’ es aquel hombre menor de dieciocho años que siente una profunda atracción emocional, afectiva, y sexual por otros hombres.
- ‘Niña, niño o adolescente bisexual’ es aquella persona menor de dieciocho años que siente una profunda atracción emocional, afectiva, y sexual tanto por otros hombres como por otras mujeres, de manera indistinta o con mayor preferencia hacia alguno.
- ‘Niña, niño o adolescente trans’ es una persona menor de dieciocho años cuyas vivencias internas e individuales de su género no se corresponden con el sexo asignado en el momento del nacimiento. Dichas vivencias incluyen su vivencia personal del cuerpo (que puede involucrar

la modificación de la apariencia o la función corporal) y otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar, y los modales. Este último subgrupo podrá, a su vez, tener una orientación sexual heterosexual, homosexual, o bisexual.

De las anteriores definiciones es importante destacar que, aunque pretenden ser una guía, hay aspectos que conforme más pequeña es la edad, hay factores muy difíciles de definir, por ejemplo, cuando se habla del ejercicio explícito de la sexualidad y el género. Por tanto, es preciso recordar que para efectos de este trabajo estas categorías quizás no resulten de mucha utilidad, y sea mejor hablar de *bullying* heteronormativo, como parte de un ejercicio de la violencia de la normativa heterosexual impuesta en nuestra sociedad.

No existe una edad predeterminada a partir de la cual una persona es consciente de su orientación sexual, por ejemplo (Mendos, 2014). En efecto, una de las principales dificultades para conocer la dimensión real de la población de niñas, niños, y adolescentes LGBT radica en que cada uno de ellos y ellas atraviesa ese proceso de manera distinta. La gran mayoría lo hace con numerosas dudas, confusiones, e inseguridades respecto de sí, las cuales irán resolviendo (o no) antes o después de alcanzada la mayoría de edad, lo cual deja abierta la posibilidad de que una persona transite toda su niñez y toda su adolescencia sin haber

llegado a identificarse como lesbiana, gay, bisexual o trans. Sin embargo, hay algo que es común a la inmensa mayoría —si acaso no a la totalidad— y eso es el hecho de que su proceso identitario estará atravesado de manera casi constante por los profundos prejuicios que existen respecto de la diversidad sexual.

Diversos factores pueden impulsar a querer ocultar o a negar su verdadera orientación sexual o su identidad de género (Woodford et al., 2012), lo que sí es muy probable es que se vean sometidas y sometidos a fuertes conflictos internos, los cuales se agravan si sufren de *bullying*.

Es frecuente que la internalización del discurso prejuicioso de los medios de comunicación, de entornos sociales conservadores, o de integrismo religioso, les obligue a poner un enorme esfuerzo, a la orden de negar su identificación con tales estereotipos, y procurar desarrollar una identidad heterosexual. Ese esfuerzo puede propiciar sentimientos de culpa, odio, y desprecio hacia sí mismos, abuso de sustancias, depresión, e incluso, en ocasiones, llevarlos a convertirse en hostigadoras u hostigadores, atacando a personas LGBT —o percibidas como tales— en un intento por defenderse de sus propios miedos y prejuicios. En estas circunstancias, si no cuentan con ningún tipo de apoyo y la situación se agrava y perdura, pueden llegar al suicidio.

Por otro lado, muchos de quienes logran aceptar para sí su orientación sexual o identidad de género diversa suelen verse forzados a ocultarlo de su entorno, con el objetivo —entre otros— de no ser identificados y evitar el enorme temor a un eventual rechazo de los más cercanos. Según Perrin (2002) este ocultamiento lleva en general a que sobredimensionen los riesgos y factores que acarrearía el hecho de que otros les identifiquen como LGBT, y albergan de manera constante y desproporcionada el miedo a ser ‘descubiertos’. Ello puede hacer que las niñas, niños, y adolescentes se retraigan de su vida social y familiar, y más bien desarrollen profundos sentimientos de soledad y depresión.

A su vez, es en este estado de vulnerabilidad que suelen experimentar por primera vez su sexualidad, usualmente de manera riesgosa o ‘clandestina’, sin un entorno de contención de pares o familiares y, generalmente, sin información sobre sexualidad diversa o infecciones de transmisión sexual. Este esfuerzo en el ocultamiento, se entrecruza con la variable de que el hostigamiento se dirige no solo a quienes de hecho se identifican públicamente como LGBT, sino también a quienes son percibidos como tales (Mendos, 2014).

Según este mismo autor, la realidad de las niñas, niños, y adolescentes trans es quizás la más compleja, dada la gran dificultad que tiene la sociedad para comprender las cuestiones relativas a la

identidad de género. A ello se le suma la frecuente imposibilidad de todo ocultamiento de su condición como eventual recurso para evadir el prejuicio, el ridículo o la discriminación, lo cual aumenta aún más su vulnerabilidad.

La actitud de hostilidad y rechazo hacia aquellas personas que son o que son percibidas como LGBT o que cuestionan su orientación afectivo—sexual reside en el criterio de masculinidad hegemónica con carácter normativo, impuesto por una cultura occidental, sexista, patriarcal y heterosexista (Colina, 2011).

### 5.3 EL BULLYING QUE VIVE LA POBLACIÓN LGBT

En este apartado se presenta una síntesis de múltiples investigaciones que se han realizado específicamente sobre el *bullying* heteronormativo.

Fueron los medios de comunicación noruegos quienes a finales de la década de los 90’s empezaron a reportar los primeros casos. Se convirtieron en tema nacional tres suicidios relacionados al *bullying* por homofobia, lo cual tuvo repercusiones internacionales especialmente en Europa y en los Estados Unidos (Olweus, 1993).

Respecto al *bullying* por homofobia, se argumenta que hay dos subtipos los cuales con frecuencia se sobreponen. Uno es el *bullying heteronormativo* en



el ambiente educativo, el cual defiende de manera agresiva un contexto escolar heteronormativo. Por otro lado, está la persecución activa de personas conocidas como gays, lesbianas, bisexuales o trans. A esto se le llama *bullying basado en la orientación sexual* (Minton y O'Moore, 2008).

Este aspecto es fundamental de considerar, sobre todo si la población de interés está en nivel de primaria, en tanto es muy complejo desde el punto de vista teórico, epistemológico, e incluso metodológico aseverar que exista una orientación y/o identidad sexual definida como tal a edades tan tempranas. Lo que sí es posible decir, es que hay muchos niños y niñas que son violentados y violentadas a través del *bullying* por su diferencia con relación a los patrones tradicionales de género, definidos desde el reinado de la heterosexualidad. De ahí la recomendación de no utilizar el término de *bullying* basado o asociado en la orientación sexual, y en cambio utilizar el término *bullying* heteronormativo, o *bullying* asociado a la expresión e identidad de género; incluso una vez más, el término identidad de género sigue siendo polémico, en tanto la identidad como tal es un término muy flexible durante la etapa de la niñez.

Tal y como lo plantea Agustín (2009) hay muchas razones, reales o ficticias, por las que los y las estudiantes pueden sufrir acoso (sobrepeso, discapacidad, pertenecer a minorías étnicas o religiosas,

entre otras), por lo que inicialmente señalamos la necesidad de integrar el enfoque interseccional para el análisis y abordaje de cualquier manifestación de discriminación. Sin embargo, el *bullying* o acoso heteronormativo tiene algunas particularidades que no se pueden obviar:

- ***Invisibilidad de la diversidad en la orientación del deseo:***

Uno de los factores determinantes en el *bullying*, es el desequilibrio de poder que hace a la víctima sentirse impotente, que en el caso de la homofobia, se ve potenciado por la invisibilidad de la diversidad del deseo sexual. Así por ejemplo, muchas personas dicen no conocer a población LGBT lo cual es estadísticamente poco probable (Warwick et al., 2001).

- ***La homofobia sigue provocando confusión en el profesorado:***

En este mismo estudio de Warwick y colaboradores, mientras que un 99% de las escuelas tenía protocolos para afrontar el acoso, sólo un 6% hacía mención específica a los casos de *bullying* homolesbo-bi-trans fóbico. En las entrevistas realizadas con personal docente, solían tener claro cómo afrontar situaciones de comportamientos racistas —generalmente con tolerancia cero— pero no sabían cómo afrontar situaciones de discriminación y violencia por identidad, expresión de género u orientación sexual.

Eran varios los motivos aducidos para explicar tal confusión: desaprobación de padres y madres de familia (18%), falta de personal experimentado (17%), falta de protocolos de intervención (16%). Un 42% habían recibido peticiones de consejo por parte de estudiantes LGBT, o sabían que otros profesores habían recibido peticiones de ayuda por parte de esta población.

De manera similar, en una investigación de carácter nacional realizada en EE.UU (Price y Telljohan, 1991) se trabaja con una muestra de 289 orientadores y orientadoras de secundaria; el 20% expresaba dudas acerca de su capacidad para orientar adecuadamente a adolescentes con diversidad sexual, un 25% decían que encontraban comportamientos homófobos desde el profesorado hacia estudiantes LGBT y el 41% opinaba que los centros educativos no estaban tomando las medidas oportunas para asistir a estos y estas estudiantes.

- ***La condición sexual “diferente” es especialmente peligrosa al ser un factor de riesgo “transferible”:***

Aquellos compañeros o compañeras que defiendan a la víctima pueden sufrir una transferencia de estigma: por ejemplo, si un estudiante defiende a otro y otra por su condición de migrante, tal vez se le acuse de ‘amigo de migrantes’, pero si un adolescente heterosexual defiende a un compañero gay, puede ser tomado

directamente por gay, lo cual dificulta la solidaridad entre iguales.

- ***Las víctimas pueden temer hacer más evidente su condición sexual si llaman la atención sobre su caso al denunciarlo:***

Siempre es difícil para cualquier estudiante pedir ayuda ante una situación de acoso; en el *bullying* heteronormativo, el problema se acentúa porque además la denuncia puede colaborar a extender rumores indeseados o a confirmar percepciones ciertas o erróneas sobre la orientación del deseo de la víctima, y lamentablemente de manera irresponsable muchas personas adultas no guardan confidencialidad.

- ***Estudiantes LGBT o con dudas carecen a menudo de referentes en su entorno con quienes identificarse o a quienes aliarse para protegerse:***

Los y las adolescentes LGBT han sufrido muy a menudo la sensación de ser los únicos con esta condición. De todos modos, cuando un o una estudiante tiene conciencia de que algún compañero, compañera o docente también es LGBT, puede no desear tener relación con esa persona por miedo a ser identificado(a) más fácilmente.

- ***Las víctimas pueden tener miedo a ser rechazadas por el profesorado:***

La población estudiantil LGBT relata a menudo haber presenciado comentarios homófobos entre el personal docente. En estos casos es razonable plantearse si se atreverán a denunciar las agresiones en un entorno educativo donde sus representantes emiten o consienten comentarios que les afectan.

Los insultos homófobos empiezan a usarse en educación primaria antes de que niñas y niños sepan lo que significa 'ser homosexual'. De hecho, 'marica' es identificado a menudo por ellas y ellos como el peor insulto que se le puede decir, especialmente a los niños. Así por ejemplo, en la investigación por *bullying* homofóbico, Thurlow (2001) encontró que los epítetos peyorativos homofóbicos fueron utilizados por el 10% de su muestra.

Hasta ahora, el método más empleado para analizar la frecuencia del *bullying* homofóbico es preguntando a poblaciones de adolescentes LGBT previamente seleccionadas. Esta vía tiene un importante sesgo: para formar parte de la muestra, los chicos y chicas deben tener formada su identidad de género y su orientación sexual, puesto que de otro modo no se prestarían al estudio, así que son encontrados en centros de apoyo a adolescentes LGBT o en espacios de sociabilidad de estas personas.

Renold (2003) investigó el modo en que los niños y niñas de primaria luchaban por formar su 'identidad heterosexual' imitando las relaciones y parejas de las personas

adultas —noviazgo, besos, entre otras—. Una de las principales conclusiones del autor, es que los chicos desde muy pequeños se ven incitados a reafirmar su masculinidad rechazando lo femenino, e incluso hostigando a las chicas o a otros chicos considerados 'mariquitas', 'poco masculinos', lo cual refuerza mandatos y comportamientos masculinos tradicionales cargados de misoginia.

Puesto que la homo-lesbo-bi-trans fobia está dirigida hacia aquellas personas que no son o actúan como supuestamente se corresponde con su sexo, es de esperar que estas actitudes comiencen a aparecer desde el momento en que los niños y niñas empiezan a tener claro los mandatos de género; alrededor de los 5 años ya son conscientes de la diferenciación genital de niños y niñas y su pertenencia a uno de estos grupos. En este momento aparece la tendencia a reafirmar la identidad como chico o chica y, consecuentemente, el rechazo de los rasgos característicos del grupo contrario y las primeras expresiones de discriminación: el insulto a pares que no quieren o no pueden seguir los cauces establecidos.

Varios estudios realizados en EE.UU. y Gran Bretaña muestran la forma constante en que la homofobia se hace presente en el lenguaje y las conversaciones dentro del contexto escolar, y es esta precisamente, una de las formas más agresivas. Thurlow (2001) analizaba los insultos empleados en cinco escuelas británicas, con una muestra de 377 estudiantes de entre

14 y 15 años. Encontró que los insultos homófobos no sólo constituían un 10% del total de palabras hirientes que se podían decir de unos estudiantes a otros u otras, sino que eran parte de los considerados más graves.

La organización GLSEN (Kosciw, 2006) analizó una muestra representativa de 3.450 estudiantes de entre 13 y 18 años y 1.011 docentes de secundaria y bachillerato. El 91,5% de los jóvenes LGBT decían escuchar comentarios homófobos en la escuela con mucha o bastante frecuencia; un 37,4% manifestaban que el personal académico no intervenía nunca al respecto y sólo un 17,1% comentaba que intervenían siempre o casi siempre.

En síntesis, aunque hasta el momento la mayoría de estudios se han realizado en la etapa de educación secundaria, no dejan de ser preocupantes los siguientes elementos, los cuales en gran medida son también aplicables para la población de primaria:

- Pese a que se da el reconocimiento por parte de la población docente de una gran necesidad de preparación ante una problemática como el *bullying*, máxime si se trata de situaciones asociadas al género no normativo, la gran mayoría no sabe cómo intervenir ante este tipo de violencia.
- El acto de pedir ayuda suele despertar el temor de que se pueda pensar —equivocada o acertadamente— que se es lesbiana, gay, bisexual o

trans, y estos prejuicios interiorizados obstaculizan que puedan hablar sobre lo que les pasa, y puedan pedir ayuda para detener el *bullying* y sus secuelas cuanto antes.

- El *bullying* verbal es uno de los más frecuentes desde la primaria, y la forma más común es la utilización de adjetivos ofensivos especialmente para aquellos niños que parezcan desde una visión tradicional, conservadora y heteronormativa como muy femeninos.
- En general, nuestra sociedad tiende a desvalorizar lo que sea considerado femenino, con lo cual se podría hipotetizar que quizás sufran de más ataques chicos que sean considerados no tan masculinos en comparación con la norma social establecida.
- El *bullying* heteronormativo tiene su origen en los valores de “masculinidad” y “feminidad” que se dan por supuestos en nuestra sociedad. Es cierto que la mayor transgresión de estos valores ha sido siempre sentirse atraído por personas del mismo sexo biológico, pero esta circunstancia —ser homosexual o lesbiana— no suele declararse abiertamente en la adolescencia, bien sea por las consecuencias negativas que ello tendría, o porque no se tiene clara. De ahí que el acoso heteronormativo es en realidad un ataque a aquellas personas que transgreden las normas no escritas

de comportamiento para hombres y mujeres, para niños y niñas.

- La capacidad de respuesta del entorno educativo sigue siendo bastante deficiente y preocupante ante casos de *bullying*, más si se trata de *bullying* heteronormativo.

Rivers (2004) descubre que la edad media en la que se inicia el acoso es de 10,5 años. A esa edad, la mayoría de quienes en el futuro tendrán una identidad LGBT todavía no la han formado y muchos siquiera se lo plantean. Lo que sí han descubierto a esa edad, y por eso el acoso, es que les gustan más las actividades consideradas ‘femeninas’, por ejemplo, que les desagradan el fútbol o las peleas y que tienen más sensibilidad emocional. En el caso de las chicas, aquellas que tienen aficiones ‘masculinas’, se sienten incómodas cuando les obligan a llevar faldas o el pelo largo; ambos elementos tan incómodos para las actividades ‘aventureras’ supuestamente propias de los chicos.

Uno de los estudios con mayor muestra es el presentado por Young y Sweeting (2004), que investigaba la relación entre *el bullying* y las variables ‘masculinidad’ y ‘feminidad’. Participaron 2.199 estudiantes de 15 años, pertenecientes a 43 centros educativos escoceses. Los resultados identificaron una relación significativa entre las características ‘masculinas’ y la posibilidad de ser la persona que acosa, tanto en chicos como en chicas. En el caso de los

chicos, encontraron que aquellos con poca ‘masculinidad’ y conductas de género atípicas predecían la victimización, y también mostraban menos posibilidades de tener amigos de su mismo sexo.

Una vez más, los resultados de estos estudios son alarmantes en tanto evidencian cómo ‘lo femenino’ se asocia a la victimización y la minusvalía, pero lo masculino es asociado con el poder y el ejercicio de éste de manera violenta; lo cual sucede aun cuando el ejercicio de este poder sea realizado por mujeres biológicas con conductas, actitudes y comportamientos tradicionalmente más asociadas con roles ‘masculinos’. Al respecto, Minton y O’Moore (2012) plantean que algunos grupos tienen más riesgo de ser maltratados, y son probablemente los prejuicios quienes ejercen una influencia en los patrones del *bullying* por homofobia, o como hemos preferido llamar en este documento, prejuicios sexuales y/o de género o *bullying* heteronormativo.

### 5.3.1 Estudios realizados por homofobia

Como se ha señalado anteriormente, en general existen muy pocos estudios sobre el *bullying* por homofobia, y la gran mayoría de estos son realizados con población adolescente, por lo que hay muy poco investigado durante la niñez.



Un estudio pionero es el realizado en Irlanda por Norman, Galvin y Ncnamara (2006) quienes investigan la influencia de los factores de edad y género en el comportamiento de *bullying* por homofobia, esto con el propósito de diseñar programas anti-*bullying*. Se tradujo al inglés un cuestionario noruego utilizado para estudiar el comportamiento de *bullying* y la orientación sexual, el cual había sido desarrollado por Roland y Auestad en el año 2009. El estudio irlandés utiliza un diseño transversal, el primero se realiza en mayo del 2010 a 475 estudiantes con edades entre los 16 y 17 años, de los cuales 274 son hombres (57,7%) y 201 mujeres (42.3%). La segunda toma de datos se da en mayo del 2011, con 561 estudiantes con edades entre los 13 y 14 años, 317 hombres (56.5%) y 201 mujeres (43.5%).

Los autoreportes de experiencias de *bullying* de los y las estudiantes midieron factores como: apodos, rumores, si lo habían hecho a otras personas, o si les había sucedido a ellos o ellas y la frecuencia de esto. En términos del comportamiento de *bullying* homofóbico, en ambas muestras fueron los hombres, con una diferencia estadísticamente significativa, quienes más reportan *bullying* homofóbico a través de apodos, por ejemplo, en comparación con las mujeres.

Entre los resultados de este estudio no se encuentra evidencia relacionada a la edad respecto al *bullying* homofóbico, por lo que este no pareciera ser un factor

determinante. Con respecto al género, en los hombres sí hubo una diferencia estadísticamente significativa respecto a una mayor participación en comparación con las mujeres, tanto como víctimas o como victimarios, en el *bullying* en general y en el *bullying* homofóbico. A partir de este estudio, pese a no tener resultados concluyentes, pareciera que sí evidencia una mayor participación de adolescentes hombres en el *bullying* en general, y en el *bullying* homofóbico, en particular, ya sea como víctimas o como victimarios del *bullying*. Estos investigadores irlandeses, argumentan que el *bullying* homofóbico más que ser otra forma de *bullying*, está vinculado a las actitudes sociales negativas que se dirigen hacia las personas con una orientación sexual no heterosexual.

En Estados Unidos, la GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network) realiza encuestas bianuales para lograr un mejor entendimiento de las experiencias escolares de la población LGBT, quienes están sub—representados en otros estudios nacionales, lo cual es un dato fundamental a tomar en cuenta. La encuesta del año 2013 muestra la prevalencia de lenguaje ofensivo hacia la población LGBT y *bullying*, incluyendo prácticas tales como abuso verbal, maltrato físico o faltar a clases por sentir inseguridad en su centro educativo. Esa encuesta evidencia que sí ha habido avances en la reducción del *bullying* LGBT y una mejoría en el clima escolar, sin embargo aún queda mucho trabajo

pendiente. En esta encuesta también se detallan los efectos negativos para estudiantes LGBT que son víctimas de *bullying* (GLSEN, 2016).

Respecto a los recursos escolares y el apoyo social, investigadores encuentran que en el 50% de los casos los y las estudiantes reportan tener algún tipo de grupo, club o alianza de apoyo (Gay-Straight Alliance) y esto colabora mucho en el clima escolar, lo cual se traduce en menos maltrato verbal homofóbico, lo cual también les ayuda a sentirse más seguros y seguras. Esta encuesta es una de las principales impulsoras de la creación de grupos de apoyo para estudiantes LGBT en los entornos educativos (Kosciw, J., Greytak, E., Diaz, E., y Barkiewicz, M.J, 2010).

Este mismo grupo de investigación realiza un estudio con 7816 estudiantes de secundaria autoidentificados como LGBT, bajo la hipótesis principal que salir del clóset — aunque está relacionado con mayor *bullying*—, también está vinculado con mayores niveles de autoestima y menores tasas de depresión. Salir del closet es entendido como el proceso en el que la persona que se autodescubre y autodenomina como lesbiana, gay, bisexual o trans, y lo comparte con personas de su entorno familiar, educativo y/o grupo de pares. Se sugiere que salir del closet refleja altos niveles de resiliencia para encarar los riesgos del *bullying*, además de que promueve el bienestar en otros sentidos. Inicialmente respec-

to al tema ‘salir del clóset’ los estudios se centraban fundamentalmente en los riesgos en cuanto a prácticas sexuales, y el bienestar físico y psíquico, así como la posibilidad de *bullying* en el entorno educativo (Talbert 2004). Es hasta muy recientemente que se destaca lo positivo en términos de un mayor desarrollo de bienestar (Mustanski, Newcomb, Du Bois, García y Grov, 2011; Saewyc, MacKay, Drozda, y Anderson, 2008).

En el caso de América Latina a través del informe de UNESCO (2013) sobre el *bullying* homofóbico se corroboró que los que parecen sufrir más violencia son las niñas, niños, y adolescentes LGBT, ya que padecen no solo expresiones discriminatorias y bromas pesadas, sino que padecen además del irrespeto de las propias autoridades de los establecimientos educativos. Incluso en sociedades donde la diversidad sexual es generalmente aceptada, la escuela en particular es identificada como el ámbito donde más cunden los prejuicios contra las personas LGBT.

Ioerger, Henry, Chen, Cigularov y Tomazic (2015) postulan como su principal tesis que la atracción por personas del mismo sexo es un factor de riesgo para ser víctima de *bullying*, lo cual viene acompañado en muchas ocasiones de malas condiciones de salud. De este estudio es importante destacar que fue realizado con población adolescente que se autodefine como lesbiana o gay,

con lo cual sí podría considerarse como *bullying* basado en la orientación sexual.

### 5.3.2 Discriminación por peso, orientación sexual percibida y habilidades escolares

En uno de los estudios más amplios sobre el tema (Cahill y Makadon, 2013), pareciera que el peso, la orientación sexual percibida y las habilidades en la escuela son las ‘razones’ observadas más frecuentes para el maltrato entre estudiantes. Estos datos fueron extraídos del estudio de Minnesota, una investigación estatal, en la que se invitaron a todas las instituciones públicas de distrito, y participó un 84% y aproximadamente un 67% de la población estudiantil matriculada. Los y las estudiantes tenían la opción de describirse como heterosexuales, gays, lesbianas, bisexuales, o incluso decir que no estaban seguros o seguras y que se lo estaban cuestionando —esto considerando sobre todo la edad en la que están, en la que se cuestionan su identidad, y que muchos y muchas aún no tienen una vida sexual activa: Q (questioning)—. En el caso de aquellas personas que se describían como heterosexuales, pero que a la vez reportaron experiencias con el mismo sexo, fueron categorizadas como heterosexuales discordantes sobre la base de investigaciones previas que demuestran que el perfil de salud de esta

población es más similar a la población no heterosexual que a la heterosexual.

Las experiencias de maltrato fueron categorizadas de diferentes maneras, y se les preguntó que cuántas veces en el último mes habían participado en *bullying* físico hacia otro u otra estudiante o *bullying* relacional (rumores, exclusión social, etcétera). Esto dado que hay mucha literatura que sustenta que la población escolar se involucra como victimaria aun cuando fue o es víctima de *bullying*, lo cual quiere decir que haber sido víctima de *bullying* no necesariamente asegura que no vayan a perpetrar *bullying* contra otras personas, en el futuro inmediato o cercano. En la mayoría de los casos, las tasas de *bullying* fueron significativamente más altas entre la población de grupos vulnerables. Por ejemplo, las posibilidades de ser víctima/victimario era más alto entre la población LGBT que entre las personas heterosexuales.

Aquella población con características de una vulnerabilidad ‘escondida’, podrían participar en situaciones de maltrato para asegurarse que su estatus vulnerable permanezca oculto o para escalar de posición social dentro de su grupo y así evitar el *bullying*. En este estudio se encuentra por ejemplo que aquellos hombres y mujeres con una heterosexualidad discordante —diferente a la norma social— tuvieron la mayor prevalencia de *bullying* físico y relacional respecti-

vamente, en comparación con cualquier otro grupo de orientación sexual.

En otra investigación realizada por Kolbert et al. (2015) de todos los estudiantes LGBT que reportaron ser maltratados con *bullying*, un 56.7% escogió no reportar ningún incidente a los oficiales de su escuela porque consideraron poco probable que estas intervenciones ayudaran o incluso pensaron que podrían empeorar. Y desafortunadamente ese temor parece que tiene razón, un 61.6% de población LGBT que reportó el *bullying* indica que el personal escolar no intentó abordar el *bullying*, lo cual hace que no se sientan apoyados ni fuera ni dentro del ámbito escolar, incluso llegaron a considerar que el personal de su centro educativo no valora el *bullying* homofóbico con la misma severidad que otras formas de *bullying* o agresión. Asimismo, la mayoría de participantes consideran que no se hace lo suficiente para educar sobre temas LGBT y cómo combatir el *bullying* heteronormativo.

En este mismo estudio, se entrevistó a 3652 docentes pertenecientes a 42 distritos del suroeste del condado de Pennsylvania, y fueron contactados vía correo electrónico para participar. Al respecto es importante destacar que un 14% de esta población se describe como población sexualmente diversa (LGBT), lo cual no se hace con frecuencia. Y uno de los hallazgos más interesantes es que su identificación con una población tradicionalmente victimizada, les

permite ver que las condiciones no son tan promisorias como sus pares heterosexuales lo plantean. Al respecto, sería importante realizar un estudio similar en el que la muestra de población docente LGBT sea más representativa, especialmente acá en Costa Rica.

Cuando fueron cuestionados sobre la frecuencia con la que perciben que estudiantes LGBT eran apoyados por el personal del centro, la gran mayoría evaluó muy bien a sus centros (84.5%). Y en general consideran que la población LGBT recibe más apoyo del cuerpo docente que de su grupo de pares. En general perciben que sus centros educativos apoyan a sus estudiantes LGBT más allá de su orientación sexual, identidad o expresión de género. No obstante, aun cuando perciban mucho apoyo escolar, consideran que esta población estudiantil experimenta mayores niveles de *bullying* en comparación con estudiantes no LGBT. Es importante aclarar que este estudio se realiza en 42 distritos en los que se acoge la ley estatal que aprueba políticas explícitas en contra del *bullying* estudiantil, lo cual hace pensar que las cifras en otro tipo de contextos donde no se han dado este tipo de políticas, pudieran ser aún más alarmantes.

Otro de los estudios principales, es una encuesta realizada por Gulemetova, Drury y Bradshaw (2011) a miembros del National Education Association (NEA) —Asociación Nacional de Educación—, en el que se encuentra que la población

docente se siente menos cómoda de intervenir por *bullying* asociado a la orientación sexual en comparación con otros tipos de población (por ejemplo, sobrepeso o dificultades sociocognitivas).

Tal y como mencionan Kolbert y colaboradores (2015), de manera similar, una gran encuesta realizada en Irlanda a docentes de secundaria, encontró que el 87% había presenciado algún tipo de *bullying* en más de una ocasión, un 41% de estos educadores tenían más dificultades para enfrentar el *bullying* por homofobia en comparación con otros tipos. Se sugiere que algunos docentes, pese a que tienen conciencia del problema, puede que no afronten el *bullying* de sus estudiantes sexualmente diversos por temor a discriminación, de perder el trabajo, o la posibilidad de recibir malas reacciones de parte de familias, estudiantes y otro personal del centro educativo, o incluso por sus propios prejuicios.

Independientemente de todo esto, en el estudio NEA, todos los grupos evaluados reportan la necesidad de más información sobre cómo intervenir con la juventud sexualmente diversa.

El apoyo de docentes y personal del centro educativo es frecuentemente considerado como un factor protector para las personas sexualmente diversas. Las investigaciones sugieren que el *bullying* heteronormativo es más frecuente en centros donde los y las educadoras permanecen sin conciencia en torno al

*bullying* porque no han recibido el entrenamiento apropiado.

Un estudio de Goodenow, Szalacha y Westheimer (2006) encuentra que las personas jóvenes sexualmente diversas, que creen que no hay ninguna persona adulta en su centro con quien hablar sobre algún problema, tienen más probabilidades de un intento de suicidio. Por el contrario, el apoyo del personal fue un factor protector significativo contra los intentos de suicidio, incluso cuando la victimización se tuvo en cuenta.

Como apoyo a este hallazgo, McGuire, Anderson, Toomey, y Russell (2010) encontraron en una muestra de 59 estudiantes transgénero que sentían mayores niveles de seguridad en la escuela cuando el personal docente y administrativo tomó un papel activo en la prevención del *bullying*, mientras que quienes han experimentado *bullying* tienden a tener un gran compromiso escolar cuando identifican un o una docente que les cuida y se preocupa por ellos o ellas, con lo cual es evidente la importancia del apoyo en el contexto educativo.

### 5.3.3 LGBT y niñez: no conformidad de género o género variante

Dado que es muy difícil autodefinirse como LGBT a edades tempranas, la investigación ha desarrollado escalas



que lo que evalúan es la conformidad o no conformidad en materia de género. Efectivamente, se ha encontrado que los niños que no actúan según las convenciones sociales respecto a lo que es ser un hombre/niño son quienes más sufren *bullying*. La apariencia física y la capacidad atlética suelen ser dos de los primeros rasgos que niños y niñas investigadas responden como lo que más se les cuestiona con base al género. Lo cual va muy relacionado con lo que otros momentos se plantea como *bullying* heteronormativo.

También, niños y niñas reportan diferentes vivencias respecto al *bullying*. Las niñas suelen sufrir más el ataque verbal y la exclusión social mientras que los niños es más probable que experimenten agresión física por parte de otros niños. En el caso de niños que no se comprometan en este tipo de comunicación física con sus otros compañeros es más probable que sea víctimas de *bullying* (Yu y Xie, 2010).

Los y las adolescentes pueden ser atacados (as) por sus pares por no cumplir con las normas de género, pues se desarrolla una especie de 'vigilancia de género' que utiliza al *bullying* para reprender a aquellos y aquellas que no se ajustan a las normas tradicionales, que además, son de carácter heteronormativo, es decir, se basan en la asunción que las personas se atraen sexual y afectivamente por personas del otro sexo, y que por tanto, por ejemplo, el hombre debe portarse

con los estereotipos masculinos para poder atraer sexual y afectivamente a mujeres. Entonces, que una persona sea percibida como que le atraen las personas del mismo sexo es automáticamente visto como una violación de las normas de género. No obstante hay muchos otros aspectos de la persona como la presentación personal, sus intereses y comportamientos, que pueden ser juzgados como transgresores de las normas de género (Yu y Xie, 2010; Stoudt 2006). Este tipo de *bullying* puede tener un alto impacto por el rol tan importante que juega el género en el sentido de autobienestar, tanto en la identidad como en la expresión de la personalidad.

La Minority Stress Model y la Interpersonal Theory of Suicide resaltan la conexión que hay en el *bullying* basado en el género y los comportamientos suicidas y el abuso de sustancias (Meyer, 1995 y 2003; Joiner, 2010).

Cénat, Blais, Hébert, Lavoie y Guerrier (2015) plantean que tanto las mujeres como la juventud sexualmente diversa es más propensa a sufrir situaciones de *bullying*, así como trastornos psicológicos asociados tales como baja de autoestima e ideaciones suicidas.

Una de las principales hipótesis de loerger et al., (2015) es que aquellos y aquellas adolescentes atraídas por personas del mismo sexo es más probable que experimenten *bullying* por género y reporten mayores comportamientos

suicidas y de abuso de sustancias en comparación con estudiantes atraídos o atraídas por el sexo opuesto y que no vivan este tipo de *bullying*. Otra de las hipótesis es que la relación entre *bullying* por género y las conductas de riesgo no difiere en función de la atracción (por el mismo sexo o por el sexo opuesto). Lo cual en alguna medida habla de que el *bullying* en sí mismo es el factor de riesgo, no el hecho de formar parte de la población LGBT.

Las variables utilizadas en este estudio fueron: *bullying* por género, atracción por el mismo sexo o por el sexo opuesto, ideación suicida, planeación suicida, intentos suicidas y abuso de sustancias. Como conclusión principal se tiene que aquellos chicos y chicas atraídos por personas de su mismo sexo podrían sufrir *bullying* por su orientación sexual, pero también podrían sufrir *bullying* basada en el género. Por tanto, el *bullying* por género actúa diferente al de la orientación sexual, y es dañino tanto para quienes son atraídos por personas de su mismo sexo como las que no, lo cual es un resultado muy valioso a considerar desde la perspectiva de la niñez puesto que se trabaja con el *bullying* basado en género, en lugar del *bullying* basado en la orientación sexual.

Tal y como lo plantea Mendos (2014) un factor común del hostigamiento en todos sus tipos y formas es que las víctimas siempre suelen ser elegidas por ser 'diferentes' y el que padece la población

LGBT no es la excepción, sino más bien el ejemplo por antonomasia. En efecto, este tipo de hostigamiento o *bullying* refuerza relaciones de poder y normas sociales respecto de víctimas elegidas con base en la negatividad con que se percibe su orientación sexual, su expresión o su identidad de género, sea ésta real, declarada, o percibida de manera prejuiciosa.

#### 5.3.4 Consecuencias de la discriminación para población LGBT: factores psicológicos

Marxueta y Etxebarria (2014) plantean que los y las jóvenes LGBT conforman una población que tiende a padecer problemas sociales y de salud mental que se relacionan al proceso de integrar su orientación del deseo hacia personas del mismo sexo, la declaración a la familia y a su red social más cercana y, al manejo de la homo, lesbo y trans fobia como consecuencia de la heteronormatividad y el estigma social adjuntado a la no heterosexualidad.

Es decir, estos y estas jóvenes aprenden y asumen comportamientos relacionados con una orientación afectivo-sexual heterosexual que se caracteriza por los deseos y expectativas de la sociedad, de la familia y de los amigos y de las amigas. La estigmatización que sufren, provoca una actitud de rechazo que desemboca en un sentimiento de angustia ante el miedo que experimentan

en diferentes situaciones y genera una percepción de sí mismos que puede derivar en problemas sociales como el rechazo, la falta de aceptación, la falta de integración social y la falta de apoyo social (Graber y Archibald, 2001). A su vez, puede causar problemas emocionales como trastornos de depresión y ansiedad, abuso de alcohol y drogas, tentativa de suicidio y suicidio, alteración de la autoestima, autorrechazo respecto a su orientación del deseo, vergüenza y culpa, todo lo cual impide el desarrollo natural de una identidad diferente a la normativa, la heterosexual.

Además, durante la adolescencia, tienen la necesidad de buscar la pertenencia al grupo y es por ello que, aquello que les pueda diferenciar del resto de sus iguales es rechazado. Una de las consecuencias de este rechazo es la homofobia interiorizada, el autorrechazo y las dificultades a la hora de aceptar su orientación afectivo-sexual (Generelo, Pichardo y Galofré, 2006).

Asimismo, a menudo se encuentran sin ningún tipo de apoyo, son aislados, se encuentran solos y solas y tienen un elevado riesgo de sufrir victimización, acoso verbal y /o físico, y/o exclusión social en los ámbitos escolares, familiares y sociales siendo el ámbito escolar, uno de los ámbitos donde mayor acoso y discriminación sufren.

Zou y Andersen (2015) realizan uno de los pocos estudios en los que se exa-

mina las tasas de victimización durante la niñez entre personas que se identifican como “*mayormente heterosexuales*” (MH) —concepto por cierto en que son pioneros— en comparación con otros grupos de orientación sexual. En este estudio se realiza una evaluación más integral de las experiencias adversas durante la infancia. La muestra está conformada de la siguiente manera: Heterosexual (n = 422), LGB<sup>1</sup> (n = 561) y el MH —mayormente heterosexual— (n = 120), quienes fueron reclutados en línea. Completaron encuestas sobre sus experiencias adversas en la infancia, tanto maltrato infringido por adultos (físico, emocional, sexual y familiar) como por pares (verbal y físico principalmente).

Específicamente, la población MH era 1,47 veces más propensa que la heterosexual a experiencias de victimización perpetradas por personas adultas durante la niñez. Estas elevadas tasas fueron similares a las personas LGB. Los resultados sugieren que las tasas de victimización de grupos MH son más similares a las tasas encontradas entre población LGB, y son significativamente más altos que los grupos heterosexuales. Lo cual apoya la investigación previa que indica que una identidad MH cae dentro del paraguas de una minoría sexual, sin embargo, poco se sabe acerca de los desafíos propios que este gru-

---

<sup>1</sup> No se contemplan las personas trans, debido a que el estudio se basa en las distintas orientaciones sexuales (homosexual, lesbiana y bisexual), no así en la identidad de género.

po debe enfrentar en comparación con otras minorías sexuales.

Hay una evidencia cada vez más creciente que indica las disparidades existentes entre los grupos considerados como minorías sexuales y los grupos de personas heterosexuales en las que hay una fuerte prevalencia de mayores tasas de victimización infantil en comparación con el grupo de pares heterosexuales por ejemplo (Zou y Andersen, 2015).

Basándose en el estudio de Andersen y Blossnich (2013) con una muestra nacional significativa, dotan de evidencia que los grupos gay, lésbicos y bisexuales tiene 60% más de probabilidad de experimentar algún tipo de victimización durante su infancia en comparación con la población heterosexual. Esto sabiendo las consecuencias a largo plazo que esto tiene para la salud mental y física. No obstante, la mayoría de estudios se centran en población LGB, sin examinar los desafíos particulares de la población MH, lo cual en muchas ocasiones o en otros contextos es referido como 'heteroflexibilidad', recientemente considerado como otro grupo de orientación sexual.

Aunque se percibe que la bisexualidad es más fácil de ocultar que la homosexualidad, los estudios muestran que las tasas de victimización entre población bisexual iguala e incluso sobrepasa en ocasiones las tasas en comparación con la población gay o lésbica. Una explicación para este riesgo radica en el hecho

que a menudo enfrentan discriminación no solo por su grupo de pares heterosexuales, sino también por su grupo de pares gay/lésbico. Por tanto, la población MH y bisexual comparten el problema de la doble discriminación, aunque la población MH tiende a comportarse de manera más similar a la población heterosexual que la población bisexual cuando de sexo y relaciones se trata.

Mientras hay evidencia extendida para demostrar que la población LGB tiene mayores tasas de victimización durante la infancia en comparación con la población heterosexual, no hay muchas evidencias que sustenten la discriminación que viven las personas MH en comparación con población heterosexual o LGB, lo que hace crucial la investigación en este campo (Zou y Andersen, 2015).

En el caso de nuestro país, un antecedente fundamental es el estudio realizado por Suárez y Madrigal (2000) quienes trabajaron con 100 personas, congregadas en un lugar de socialización gay/lésbico capitalino, en horas de la noche. El cuestionario se aplicó al azar entre las personas presentes. Considerando la población como total, sin división por sexo, los resultados en torno al suicidio son alarmantes y sumamente preocupantes puesto que:

- Un 42% de la muestra conoce a alguien que ha intentado quitarse la vida.

- Un 22% conocieron a alguien, gay o lesbiana, cuyo objetivo fue logrado.
- Un 30% tiene ideación suicida y mantiene el suicidio como alternativa de solución para sus problemáticas de vida.
- Un 17% ha intentado quitarse la vida en alguna ocasión.
- Un 10% de los que lo han intentado, lo ha hecho en más de una ocasión.
- Un 13% del total de la muestra consideran que en el acto de suicidarse hay valentía, otorgándole a ello un valor positivo.
- La mayoría de quienes lo intentaron no recibieron o reciben atención o apoyo psicológico posterior.

De este estudio se desprende, que el tema del suicidio es un elemento fundamental a tomar en cuenta entre la población LGBT, tal y como coinciden muchos estudios internacionales. Esta, por tanto, es una de las manifestaciones más nefastas del *bullying* heteronormativo en Costa Rica y el mundo entero.





## 6. DERECHOS HUMANOS, ORIENTACIÓN SEXUAL, EXPRESIÓN E IDENTIDAD DE GÉNERO: SU RELACIÓN CON EL BULLYING

### 6.1 EL MARCO INTERNACIONAL DE PROTECCIÓN: DERECHOS HUMANOS

Si bien desde 1948 el artículo 1 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* establece que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, es hasta hace poco que cierta parte de la comunidad internacional ha reconocido expresamente que quienes tienen una orientación sexual o una identidad de género distinta a la heteronormativa son también dignas de protección.

La *Corte Interamericana de Derechos Humanos* afirmó categóricamente que se debe atender a las necesidades de niñas, niños, y adolescentes como verdaderos sujetos de derecho y no solo como objetos de protección (Mendos, 2014).

#### 6.1.1 Derecho a la integridad psicológica

El Comité de los Derechos del Niño afirmó que la violencia psicológica —comprendida en la expresión ‘perjuicio o abuso mental’ del artículo 19(1) de la *Convención sobre los Derechos del Niño*— puede

consistir en maltrato psicológico, abuso mental, agresión verbal, y maltrato o descuido emocional, hacerle creer al niño o niña ‘que no vale nada’, que no es amado ni querido, aterrorizarle y amenazarle, desdeñarle y rechazarle; aislarle, ignorarle, y discriminarle; desatender sus necesidades afectivas, su salud mental, insultarle, injuriarle, humillarle, menospreciarle, ridiculizarle, herir sus sentimientos, y someterle a la intimidación.

En el *bullying* la principal forma de hostigamiento suele ser verbal. Consiste en humillaciones constantes que se exteriorizan por medio de insultos, el uso de apodos denigrantes, la circulación de rumores hirientes, entre otros. Casi siempre se hostiga ridiculizando la apariencia física, el comportamiento o los gustos ‘no adecuados al género’.

Además de ser la forma más extendida, es la más naturalizada y, en consecuencia, la menos combatida. Muchas veces, el personal docente no interviene contra este tipo de agravios porque creen que es algo usual y generalizado entre estudiantes y que por ello, en definitiva, no producen daño. Este es uno de los mitos a combatir más extendidos.

En el caso de estudiantes trans, es común el acoso verbal mediante apodos, que se burlen de sus genitales o su textura ‘no adecuada a su género’ y —si ya ha asumido una identidad trans— con el uso de su nombre registral o el uso del género con el que no se identifican.

Cuando el personal docente omite intervenir ante el hostigamiento verbal, transmite un claro *mensaje de impunidad* y propicia tipos de hostigamiento más graves. Entre ellos, el hostigamiento sexual, que se manifiesta en agresiones que, sin llegar a provocar lesiones físicas, implican contactos físicos no deseados como el manoseo, mímicas sugestivas o sexuales (besos, sexo oral o anal), y, en su expresión más hiriente, simulacros de violaciones. Son tan profundos los efectos nocivos de este tipo de hostigamiento que tienen la potencialidad de afectar no solo la vida de la víctima durante su niñez o adolescencia, sino también proyectar sus efectos y consecuencias en la adultez.

#### 6.1.2 Derecho a la integridad física: secuelas del hostigamiento físico

Las agresiones físicas, como parte del hostigamiento, suelen suceder cuando otras formas de violencia más sutiles, fáciles de ocultar o “normalizadas”(como las bromas) han pasado inadvertidas o han sido ignoradas por el personal do-

cente y directivo. Estas pueden ir desde empujones hasta escupitajos, golpes contra paredes, patadas y golpes de puño, lanzamiento de objetos contundentes o materiales peligrosos, orinadas y ataques brutales por parte de grupos de varios estudiantes.

Este tipo de agresiones, que bien podrían caracterizarse en muchos casos como trato inhumano y degradante, acarrea por supuesto un daño concreto y palpable en la integridad física del niño o la niña víctima. Pero el daño a la integridad física no viene dada solamente por las agresiones físicas en sí mismas, sino que además puede manifestarse por derivación en los perjuicios a la integridad psíquica que afectarán su salud: jaquecas o náuseas, lesiones auto infligidas, insomnio, desórdenes de sueño o desórdenes alimentarios.

##### 6.1.2.1 Derecho a la vida: riesgo de suicidio

Numerosas investigaciones han estudiado y documentado el riesgo significativamente mayor que corren niñas, niños y adolescentes LGBT víctimas de *bullying* de caer en conductas suicidas (Huebner, Suldo, Smith y McKnight, 2004). Estas investigaciones resaltan que la mayor parte de los suicidios de adolescentes gays o lesbianas ocurren antes de los veinte años, y un tercio de ellos antes de los diecisiete años. De ahí la importancia de trabajar en el tema de *bullying* heteronormativo desde edades muy tempranas.

Este grave fenómeno no resulta sorpresivo si se considera que cuando las autoridades no intervienen, las víctimas suelen quedar atrapadas en una espiral de violencia que se complementa con sentimientos profundos de depresión y culpa.

### 6.1.3 Derecho a expresar la propia orientación sexual

Este es uno de los aspectos fundamentales a tomar en cuenta. El *Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho al disfrute* del más alto nivel posible de salud física y mental, destaca que la sexualidad es un aspecto fundamental de la dignidad del individuo y ayuda a definir a la persona, y que *entre los derechos sexuales figura el derecho de toda persona a expresar su orientación sexual sin temor.*

### 6.1.4 Derecho a la igualdad y a la no discriminación

El fenómeno del hostigamiento con base en la orientación sexual y la identidad de género no es otra cosa que la manifestación violenta, en el ámbito escolar, de los estereotipos culturales dañinos que se encuentran arraigados en la sociedad en su conjunto, es una corrección violenta que se pretende hacer desde una óptica heteronormativa. Su existencia y persistencia significan, de por sí, una

constante vulneración del derecho de toda niña, niño o adolescente a recibir un trato igualitario y a no ser discriminada o discriminado. El Comité de los Derechos del Niño ha establecido que el concepto de dignidad exige que cada niño y niña disfrute el derecho al reconocimiento, el respeto y la protección como titular directo de esos derechos y como ser humano único y valioso con su personalidad propia, sus necesidades específicas, sus intereses y su privacidad.

La gran paradoja que implica el hostigamiento escolar es que quienes más necesitan apoyo y aceptación de cara a los prejuicios existentes, suelen ser quienes con mayor facilidad y frecuencia son objeto de violencia por parte de sus pares y del personal docente y no docente en los centros educativos.

### 6.1.5 Derecho a la educación

El Comité de los Derechos del Niño indicó que la educación es más que el derecho a recibir una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad.

Cuando la discriminación aparece en el ámbito educativo atenta contra la dignidad humana y puede debilitar, e incluso

destruir, su capacidad de beneficiarse de las oportunidades de la educación.

La agresión cotidiana que sufren: (1) los mantiene en estado constante de alerta, ansiedad, y angustia, (2) afecta su capacidad de concentración, su rendimiento académico, y (3) genera aversión a la escuela, ausentismo, e incluso deserción escolar. Resulta lógico pues, que niñas, niños, y adolescentes quieran huir de un ámbito en el que se los somete a diario a maltratos, ante la inacción de quienes deberían protegerle y contenerle.

La agresión y el *bullying* violan los derechos de los y las estudiantes a recibir igualdad de educación y subsecuentemente reduce sus posibilidades de tiempo dedicado al estudio (Pepler y Craig, 2014).

## 6.2 JURISPRUDENCIA INTERNACIONAL

Este repaso se realiza gracias a diversas compilaciones y actualizaciones realizadas por Francisco Madrigal, Jefe de Unidad Política del Centro de Investigación y Promoción para América Central de Derechos Humanos-CIPAC, en materia de no discriminación por orientación sexual o identidad de género; y también a través del Manual de Buenas Prácticas para la No Discriminación de Personas Menores de Edad Insertas en el Sistema Educativo (MEP-CIPAC, 2011).

### 6.2.1 Convenios, declaraciones y tratados internacionales

A continuación se presentan las principales declaraciones y convenciones internacionales en las que se amparan los derechos de protección que también incluye a niños y niñas, independientemente de la heteronormatividad imperante. Aunque no hacen mención específica en materia de *bullying* por ejemplo, son fundamentales en tanto abogan por la protección del niño y la niña en cualquier circunstancia.

- ***Declaración sobre orientación sexual e identidad de género de las Naciones Unidas.***

Es una iniciativa francesa, respaldada por la Unión Europea, presentada ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 2008. La declaración condena la violencia, el acoso, la discriminación, la exclusión, la estigmatización y el prejuicio basado en la orientación sexual y la identidad de género. Supuso un gran avance para los derechos humanos pues rompió el tabú de hablar sobre los derechos LGBT en las Naciones Unidas.

- ***Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948.***

Esta declaración plantea en su *Artículo 1* que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia,



deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

El *Artículo 2* plantea que toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.

Por último, con vinculación al tema del papel de la educación en la sociedad, en el *Artículo 26* plantea que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

- ***Convención Sobre la Eliminación de Todas Formas de Discriminación contra la Mujer. Ratificada por la Asamblea Legislativa, Diciembre, 1984***

En el *Artículo 5* se establece que los Estados Partes deben tomar todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de prejuicios y prácticas consuetudinarias y de cualquier otra

índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres, tal y como sucede en el caso del *bullying* por identidad/expresión de género.

- ***Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer. No, 7499, 1995.***

En esta convención, en el *Artículo 8* se estima que los Estados Partes convienen adoptar, en forma progresiva, medidas específicas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación, formales e informales apropiados para todos los niveles del proceso educativo, con el fin de contrarrestar prejuicios, costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer, que legitiman o exacerban la violencia contra las mujeres.

- ***Marco de Educación Dakar. Objetivos Milenio, 2000.***

Uno de los *objetivos* de este foro fue suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria antes del 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación.

Algo fundamental es que se postula que en el medio escolar, el contenido, los procesos y el contexto de la educación no deben tener el menor sesgo sexista, sino fomentar y apoyar la igualdad y el respeto. Están aquí comprendidos los comportamientos y las actitudes del personal docente, el programa de estudios, los libros de texto, y las interacciones entre estudiantes mujeres y hombres.

- ***Convención sobre los Derechos de la Niñez, Ley No 7184, 1990.***

Es necesario destacar que la redacción de esta Convención no tiene un lenguaje de género inclusivo, por lo que la referencia a las niñas es incorporada para efectos de este documento, que sí es transversal en material de género por supuesto.

En su *Artículo 1* define al niño o niña como todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

El *Artículo 2* es enfático en afirmar que los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar que el niño o niña sean protegidos contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

El *Artículo 13* habla sobre el derecho a la libertad de expresión, el cual incluye la libertad de buscar, recibir y difundir

informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño o niña.

El *Artículo 19* trata el tema específico de protección a la niñez, en la que se obliga a los Estados Partes a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño y a la niña contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras se encuentre bajo la custodia de la madre, el padre, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

Por último, en el *Artículo 29* se declara que los Estados Partes convienen en que la educación del niño o la niña deberá estar encaminada a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

## 6.2.2 Otras herramientas de Derecho Internacional

- ***Declaración de Montreal***

La Declaración de Montreal sobre los Derechos Humanos de Lesbianas, Gays,

Bisexuales y Transexuales es un documento adoptado el 29 de julio de 2006 en Montreal, Quebec, Canadá, por la Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos LGBT. La declaración delinea una serie de derechos y libertades relativos a las personas LGBT, los cuales se propone que deben ser universalmente garantizados. Engloba todos los aspectos de los Derechos Humanos, desde la garantía de las libertades fundamentales a la prevención de discriminación de personas LGBT en materia de sanidad, educación e inmigración. La Declaración también hace referencia a diversos puntos relativos a la promoción global de los derechos LGBT. Su intención es convertirse en una carta de referencia listando las demandas y exigencias de los movimientos internacionales LGBT, para que en último término pueda ser enviada a las Naciones Unidas.

- **Principios de Yogyakarta**

Los Principios de Yogyakarta, cuya denominación completa es *Los principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género*, es un documento que contiene una serie de principios legales cuyo fin es la aplicación del derecho internacional en materia de derechos humanos en relación a la orientación sexual y la identidad de género. El texto marca los estándares básicos para que las Naciones Unidas y los Estados avancen para garantizar las

protecciones a los Derechos Humanos a las personas LGBT.

Los mecanismos de derechos humanos de la ONU han defendido el goce universal de los derechos humanos y la total inclusión en ellos de todas las personas, independientemente de su orientación sexual, identidad de género u otra característica. Los Principios de Yogyakarta se basan en el desarrollo positivo del derecho internacional y proporcionan claridad en cuanto a las acciones que es necesario tomar con respecto a las orientaciones sexuales e identidades de género.

### 6.2.3 Normativa nacional de protección

Este apartado hace referencia a normativa nacional que ampara a nuestra niñez y a la vulnerabilidad asociada a la condición de género, la cual es importante pues nuestro contexto beneficia lo masculino, por encima de lo femenino.

- **Código de la Niñez y la Adolescencia**

En el *Artículo 1* se establece la naturaleza del código, el cual constituye el marco jurídico mínimo para la protección integral de los derechos de las personas menores de edad. Establece los principios fundamentales tanto de la participación social o comunitaria como de los procesos administrativo y judicial que involucren los derechos y las obligaciones de esta población.

Las normas de cualquier rango que les brinden mayor protección o beneficios prevalecerán sobre las disposiciones de este Código.

En el *Artículo 2* se dice que un niño o una niña son para los efectos del código, toda persona desde su concepción hasta los doce años de edad cumplidos, y adolescente a toda persona mayor de doce años y menor de dieciocho. Ante la duda, prevalecerá la condición de adolescente frente a la de persona adulta y la de niño o niña frente a la de adolescente.

El *Artículo 3* trata sobre el ámbito de aplicación del código. Las disposiciones se aplicarán a toda persona menor de edad, sin distinción alguna, independientemente de la etnia, la cultura, el género, el idioma, la religión, la ideología, la nacionalidad o cualquier otra condición propia, de su padre, madre, representantes legales o personas encargadas.

El *Artículo 55* es fundamental en tanto hace un llamado —a directores (as) de centros educativos, representantes legales o encargados de los centros de enseñanza de educación general básica preescolar, maternal y otras organizaciones públicas o privadas, de atención a las personas menores de edad— a poner en ejecución programas de educación sobre salud preventiva, sexual y reproductiva que formule el ministerio del ramo.

El incumplimiento de estas obligaciones será sancionado como falta grave para los efectos del régimen disciplinario respectivo.

El *Artículo 69* es claro en la prohibición de prácticas discriminatorias. Se prohíbe practicar o promover en los centros educativos todo tipo de discriminación por género, edad, raza u origen étnico o nacional, condición socioeconómica o cualquier otra que viole la dignidad humana.

#### • *Marco Constitucional*

El *artículo 33 de la Constitución Política de Costa Rica*, dice que toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana.

El *voto 20233-2010 de la Sala Constitucional* señala claramente que la orientación sexual es una categoría prohibida de discriminación en nuestro ordenamiento jurídico; en tanto discriminar sería diferenciar en perjuicio de los derechos y la dignidad de un ser humano o grupo de ellos; en este caso de las personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual.

A partir de lo anterior, puede válidamente afirmarse que la discriminación por motivos de orientación sexual es contraria al principio de dignidad debidamente consagrado en la Constitución Política y en los Tratados Internacionales en materia de Derechos Humanos suscritos por nuestro país.

A manera de ejemplo, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* prohíbe en su *artículo 26* la discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social; de lo que también deriva que no son permitidos los actos que atenten contra el derecho a la igualdad y dignidad humana de las personas por su orientación sexual (la primera vez que se interpretó que la categoría “sexo” incluida en el artículo 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos incluía la “orientación sexual” como categoría prohibida de discriminación, fue en el año 1994, en el caso *Toonen vs Australia*, resuelto por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos).

## LEYES NACIONALES

- ***Ley General del VIH/SIDA, No. 7771, 1998.***

El *artículo 48* dice que sanciona con veinte a sesenta días multa a quienes apliquen, dispongan o practiquen medidas discriminatorias de cualquier tipo (raza, nacionalidad, género, edad, opción política, religiosa o sexual, posición social, situación económica, estado civil o por algún padecimiento de salud o enfermedad). Asimismo se puede imponer una pena de inhabilitación que va de los quince a los sesenta días.

- ***Ley Contra la Violencia Doméstica, No. 7586, 1996.***

En el *Artículo 21* se promueve la modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, inclusive el diseño de programas de educación, formales e informales apropiados para todos los niveles del proceso educativo, con el fin de contrarrestar prejuicios, costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad de cualquiera de los géneros o en los estereotipos para el hombre y la mujer, que legitiman o exacerban la violencia contra las personas. El tema del *bullying* por condiciones asociadas al género es una de estas formas de violencia también.

- ***Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer, No. 7142, 1990.***

En el *Capítulo V, Artículo 17* se prohíbe en cualquier institución educativa nacional todos los contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles en la sociedad a hombres y mujeres contrarios a la igualdad social y a la complementariedad de los géneros, o que mantengan una condición subalterna para la mujer.

El Estado fomentará la educación mixta, el concepto de responsabilidad compartida de derechos y obligaciones familiares y de solidaridad nacional, y otros tipos de educación que contribuyan a lograr ese objetivo.



Los libros de texto, los programas educativos y los métodos de enseñanza deberán contener los valores expuestos en esta ley, y contribuir a la eliminación de prácticas discriminatorias en razón de género, así como promover el estudio de la participación de la mujer a través de la historia. El *bullying* es una práctica discriminatoria violenta en razón al género, en tanto se castiga a la persona —o en este caso al niño o a la niña— por actuar y comportarse de maneras distintas a lo normado socioculturalmente.

#### DECRETOS EJECUTIVOS

- *Decreto ejecutivo No. 39399—S.* En marzo del 2008 el Ministerio de Salud, declara el Día Nacional contra la Homofobia, reconociendo la importancia e impacto de las fobias motivadas por la orientación sexual o la identidad de género en la vida de estos colectivos.
- *Decreto Plan de Igualdad y Equidad de Género PIEG N° 34729—PLAN—S—MEP—MTSS* de 17 setiembre 2008.
- *Decreto Ejecutivo No. 37071—S.* Declaratoria del 17 de mayo de cada año como el Día Nacional Contra la Homofobia, Lesbofobia y Transfobia. Reformado el No. 39399—S para incluir lesbofobia y transfobia.
- *Convenio de cooperación INAMU—MEP*, mayo 2015. En este convenio marco se plantea como objetivo ge-

neral el desarrollo de programas, proyectos de asistencia recíproca en los campos de la investigación, formación, capacitación, acción educativa y asesoría técnica para la incorporación, fortalecimiento y sostenibilidad del enfoque de género en el quehacer institucional del MEP.

- *Decreto Ejecutivo No. 38999* del 15 de mayo 2015. “Política del Poder Ejecutivo para Erradicar de sus Instituciones la Discriminación hacia la población Sexualmente Diversa”.

#### POLÍTICAS, DIRECTRICES, MANUALES O LINEAMIENTOS NACIONALES

- Política Nacional de Sexualidad 2010—2021 Ministerio de Salud. En esta política se asume la sexualidad como una dimensión fundamental del ser humano, en la que deben incluirse la mayor cantidad de aristas posibles: el género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, la reproducción.
- Instituto Nacional de las Mujeres: *Convención colectiva de trabajo entre las personas trabajadoras del INAMU y el INAMU*, quienes en su Artículo 36 establecen el respeto a la identidad y orientación sexual.
- Caja Costarricense de Seguro Social: Lineamiento Administrativo DRSS-0630-12; sobre los servicios

- libres de discriminación por orientación sexual o identidad de género.
- Caja Costarricense de Seguro Social: Visita Intrahospitalaria 56389-5-A-08 Gerencia Médica. Trata de que dentro de las normas que regulan la visitas a los pacientes de los centros de salud, no se introduzcan normas que discriminen de forma alguna, ni política ni religiosa, ni por orientación sexual, ni por color, sexo o clase económica ningún visitante.
  - Ministerio de Trabajo y Seguridad Social: Directriz N° 025-2012. Para la prevención y el abordaje de la discriminación por orientación sexual e identidad de género en el ámbito laboral.
  - Concejo de Salud Ocupacional: Directriz Acuerdo N°997-10 Artículo 2 se trata el respeto a la diversidad y a las diferencias: Hace referencia al respeto que se le debe de tener a todas las personas por igual, visibilizándolas como seres integrales con igualdad de derechos y responsabilidades.
  - Instituto de Alcoholismo y Farmacodependencia: Política de Buenas Prácticas para la no discriminación por orientación sexual e identidad de género. 2012.
  - Concejo Nacional de la Persona Joven: Manual de sensibilización para la no discriminación sobre Orientación Sexual e identidad de género. 2011.
  - Ministerio de Educación Pública: Manual de Buenas Prácticas para la no discriminación de Personas Menores de Edad inmersas en el sistema educativo. 2008.
  - Instituto Nacional de las Mujeres: Guía de sensibilización para la no discriminación por orientación sexual e identidad de género. 2010.
  - Poder Judicial: Corte Plena Sesión N° 31-11, 2012, aprueba la Política Respetuosa de la Diversidad Sexual. Con ella el Poder Judicial se compromete a promover la no discriminación por orientación sexual tanto de personas usuarias como de personal judicial.
  - Tecnológico de Costa Rica: SCI-368-2012 Declaratoria en el Instituto Tecnológico de Costa Rica como espacio libre de discriminación por la orientación sexual e identidad de género.
  - Universidad de Costa Rica: ACUERDO N°5554-11 Declaratoria de espacio libre de discriminación por orientación sexual o identidad de género.
  - Universidad Nacional: ACUERDO No. 3176 Declaratoria de la UNA como espacio libre de todo tipo de discriminación sexual, de géneros, de pertenencia de etnias y clases sociales.
  - Universidad Técnica Nacional: ACUERDO N°157-2012 Declaratoria de espacio libre de discriminación

por orientación sexual o identidad de género en el marco del Día Nacional Contra la Homofobia.

De las 81 municipalidades que hay en nuestro país, más de 10 se declaran contra la homofobia/lesbofobia/transfobia; algunas de estas municipalidades son: San José, Belén, Zarcero, Alvarado, Cartago, Montes de Oca, Santo Domingo, Moravia y Goicoechea.

Tal y como es evidente en este apartado, si bien es cierto Costa Rica ha realizado un valioso esfuerzo por el reconocimiento de los derechos humanos por medio de la ratificación de convenios internacionales y la creación de legislación nacional, aún falta mucho para que se dé una mejor aceptación de la población que no calce dentro de los estereotipos heterosexuales de nuestra sociedad, rechazo que se empieza a hacer explícito desde los primeros años de la educación primaria.

## 7. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA EL ABORDAJE DEL *BULLYING* HETERONORMATIVO

El deseo de reducir el *bullying* en las escuelas y crear culturas más seguras y saludables ha llevado a un movimiento anti-*bullying* que se caracteriza por promover una reforma en los programas y prácticas educativas, asimismo también proponen reformas legislativas y políticas articuladas.

La obligación de respeto adquirida por el Estado implica que éste debe abstenerse de lesionar los derechos humanos de las personas bajo su jurisdicción. Esto depende íntimamente de las medidas necesarias de prevención, puesto que es a través de las acciones de concientización y capacitación que se podrían erradicar los prejuicios de nuestra ciudadanía para con la población LGBT, problema que subyace a todo acto de hostigamiento o *bullying*.

Por tanto, el Estado debe montar un verdadero sistema preventivo que contemple la sensibilización, capacitación y concientización respecto del significado de la diversidad sexual y las ventajas de eliminar los efectos de los prejuicios y la discriminación. Si bien las particularidades que deben contemplarse al respecto pueden variar de acuerdo a la situación

existente en distintos países, ninguna estrategia de prevención puede dar resultados efectivos si no se complementa y articula con la lucha contra los prejuicios en toda la sociedad, motorizada por un sistema integrado, cohesivo, interdisciplinario de prevención y concientización que la coordine. Los programas y actividades aislados que no estén integrados en políticas e infraestructuras públicas sostenibles tendrán efectos limitados.

Cabe destacar que, teniendo en cuenta el nivel de arraigo que aún ostentan los prejuicios respecto de la diversidad sexual, es clave que estos planes integrales aborden *expresamente* el *bullying* con base en la orientación sexual o expresión e identidad de género.

Muchas de las intervenciones escolares no son suficientes para calmar los efectos del *bullying*, una encuesta realizada por Gay, Lesbian and Straight Education Network-GLSEN fue distribuida entre docentes para medir sus percepciones y prácticas en materia de prevención del *bullying*, y este estudio reveló que un 86.3% indican que sus intervenciones implican 'conversaciones serias' con ambas partes; a pesar que menos de uno

de cada cinco perciben que el *bullying* no es un problema dentro de sus clases.

Aunque el *bullying* ha sido un problema muy difundido entre la niñez y la adolescencia, 28% de estudiantes reportan experiencias y comportamientos de *bullying* en el pasado año académico. La población que se identifica como LGBT tiene un riesgo mayor de sufrir *bullying* y es una población que sigue siendo muy descuidada.

## 7.1 ACCIONES CONCRETAS QUE DEBEN SER TOMADAS EN CUENTA

Russell (2001) analiza la orientación sexual de más de 11.000 adolescentes estadounidenses y la relaciona con distintos problemas académicos, de salud y psicológicos. Sus conclusiones fueron contundentes respecto a la función del profesorado. El papel de los profesores y profesoras y su relación con el estudiantado era definitivo a la hora de determinar la existencia o no de dificultades.

Uno de los factores esenciales es la *transmisión implícita de valores en la comunidad educativa*, libre de prejuicios y basada en el respeto a la diversidad sexual. Esto también permitiría que la población que hace *bullying* deje de sentirse amparada en la ceguera y la tolerancia, que usualmente se encuentra ante el *bullying* heteronormativo.

Así por ejemplo, en muchas ocasiones, los intentos del profesorado por frenar este tipo de violencia en clase más bien exacerbaban los rumores y el señalamiento, lo cual les lleva a sentirse con más aislamiento.

Es también una recomendación generalizada en los estudios norteamericanos insistir en la importancia de *que el acoso homofóbico sea tomado en consideración en los documentos reguladores de la convivencia* (Adams, 2004). Favorecer que se haga mención oficial a la diversidad sexual, al mismo nivel que la diversidad cultural o económica, facilitaría todas las acciones posteriores que se quieran proponer.

Otra recomendación fundamental es que se den *programas de entrenamiento anti-bullying para el profesorado*. El personal docente siente que las habilidades para controlar la agresión en el aula son de gran importancia para el desarrollo de su profesión. Álvarez et al. (2011) llegan a la conclusión de que los cambios producidos por el entrenamiento producen mejoras importantes en las conductas problema y en el ambiente general de aula.

Actualmente el profesorado recibe muy poca formación práctica que le dote de habilidades para evitar el acoso escolar. Esta circunstancia es constatada por los propios estudiantes, de entre los cuales, según Díaz-Aguado et al. (2004) un 34,6% declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus pares escolares.



*Programas de educación sexual dirigidos a profesores, estudiantes y familiares.* Pese a que la legislación educativa plantea la educación sexual como un contenido educativo transversal, ésta usualmente se enfoca en el estudio de los elementos puramente biológicos de la reproducción.

Respecto de la educación sexual, Agustín (2009) propone que cualquier programa dirigido al profesorado debería tener como mínimo los siguientes contenidos:

- Concepto de sexualidad.
- Sexo y género. Caracteres y roles sexuales.
- Diversidad sexual.
- Desarrollo evolutivo de la sexualidad.
- Multiculturalidad y sexualidad.
- Anatomía de la sexualidad.
- Planificación Familiar.
- Acoso a la diversidad.
- Estrategias prácticas para educar las sexualidades.

Respecto a las herramientas didácticas se recomienda la utilización de revistas, series, videos, entrevistas a personajes famosos, cómics, entre otros. También es importante que estos materiales sean lo más actuales posible para que puedan identificarse con más facilidad, que las personas LGBT no aparezcan constantemente como víctimas, también evitar recursos donde se potencien los

estereotipos sobre las personas LGBT. Por último, es importante que en los materiales sean ellos y ellas las protagonistas.

Otra de las recomendaciones fundamentales el desarrollo de *programas específicos sobre diversidad sexual dirigidos a estudiantes, familiares y profesores.* Aunque la diversidad sexual debiera ser uno de los núcleos centrales de la educación sexual —en realidad, es difícil separar este fenómeno del resto— en muchas ocasiones es necesario implantar programas destinados específicamente a conocer y fomentar el respeto a la diversidad. Será especialmente necesario implementar este tipo de programas cuando la educación sexual que se proporciona esté centrada en aspectos reproductivos o genitales, lo que lamentablemente es frecuente.

Hasta el momento parece que no hay elaboración, aplicación y evaluación de protocolos específicos para el *bullying* heteronormativo. Los protocolos que han demostrado ser eficaces con otras formas de acoso escolar también podrían ser válidos con este tipo de *bullying*. No obstante, debe cuidarse no caer en el extremo de invisibilizar que el *bullying* asociado a expresiones de género tiene ciertas características y particularidades que lo diferencian de otros tipos de *bullying*.

## 7.2 LA IMPORTANCIA DE UN BUEN ABORDAJE DE LAS SEXUALIDADES Y LOS GÉNEROS PARA ERRADICAR EL BULLYING

En nuestro entorno, la mayoría de los programas generales contra el acoso o la violencia no hacen mención específica al *bullying* heteronormativo. En otros países, sin embargo, ya aparece reflejado en los protocolos generales de intervención. Por ejemplo, el ‘Pack anti— *bullying*’, del Departamento de Educación y Empleo de Reino Unido ‘Don’t Suffer in Silence’ (Smith, 2000), dedica un apartado específico a este asunto, igual que a la discriminación racista o hacia alumnos con necesidades educativas especiales.

En el trabajo realizado por MEP y CIPAC (2011) en Costa Rica, se recomienda a las autoridades de los centros educativos:

- Que vigilen que existan espacios públicos para aceptar, comprender y dignificar la diferencia, independiente de la orientación sexual.
- Que garanticen el derecho de los y las estudiantes a una educación integral de la sexualidad.
- Que recuerden que cualquier acto de discriminación por diversidad sexual es violencia y como tal debe ser denunciado, no debe ser tolerado. También es importante recordar que las personas tienen los mismos derechos en igualdad de condiciones, independientemente de su diver-

sidad sexual o identidad genérica. Además, *la orientación sexual o identidad genérica no son enfermedades, por lo que no debe referirse para la atención psicológica o psiquiátrica.*

- Que denuncien ante quien corresponda cualquier acto de discriminación vivida por el estudiantado con el fin de erradicar este tipo de situaciones del sistema educativo.
- Que garanticen la dignidad personal e integridad y seguridad físicas de todas las personas menores de edad; por ejemplo, guardando confidencialidad sobre la orientación sexual o identidad genérica de los y las estudiantes que así lo manifiestan o desean.
- Que disciplinen eficazmente a los y las estudiantes que hacen burla o choteo de los compañeros y compañeras por razones de la diversidad sexual, con el fin de que exista consecuencia y reconocimiento por este tipo de actitudes o conductas, lo que a su vez legitime las quejas de quienes sufren estos actos de discriminación.
- Que velen porque ningún niño, niña o adolescente del país, le sea negado el acceso a la educación escolar completa por motivos de diversidad sexual.

También para el ejercicio de sexualidad integral es importante (MEP y CIPAC, 2011) que niños y niñas crezcan con la capaci-

dad de tomar decisiones referentes a su sexualidad futura, desde un proyecto de vida basado en el conocimiento crítico de sí mismo, su realidad sociocultural y en sus valores éticos y morales.

Es importante recordar al cuerpo docente que cuando se desarrollan temáticas de educación de la sexualidad, eventualmente, surgen revelaciones de situaciones problemáticas de parte del estudiantado, como por ejemplo abusos, violaciones, actos de discriminación de toda índole. El o la docente debe conocer la forma adecuada de reaccionar, debido a que tiene un efecto significativo en el o la estudiante. Es decir, brindar siempre seguridad, confianza y apoyo, no alarmarse de manera exagerada, pero sí poner las denuncias respectivas de ser necesario. Pepler y Craig (2014) recomiendan que:

- El estudiantado sea incluido en las intervenciones que se realicen.
- Se considere el tema de género, y se brinde una atención especial a los hombres.
- Hacer estudios en poblaciones con menos edad.

Mendos (2014) divide en cuatro grandes grupos las *respuestas inadecuadas* que suelen dar los sistemas educativos al problema del *bullying* de niñas, niños y adolescentes LGBT:

- Convalidación por participación explícita: lejos de considerar al hostigamiento a niñas, niños y ado-

lescentes LGBT como un problema, se promueve activamente, motivado por el prejuicio instalado en el personal docente y directivo de las instituciones escolares.

- Convalidación por falta de respuesta: quizás la más frecuente, es la que omite todo tipo de respuesta ante episodios de hostigamiento. Lejos de no dar respuesta, la tolerancia a este tipo de agresiones envía un claro mensaje de impunidad que no solo da vía libre para que se perpetúen, sino que además propician su escalada. Existe una relación directa entre la falta de intervenciones por parte del personal escolar y la prevalencia de violencia entre los niños y niñas. Se suele culpar a la víctima de 'provocar' el *bullying* por 'alardear su identidad', por ejemplo: 'si vas a ser gay, entonces debes esperar este tipo de comportamiento abusivo de parte de tus compañeros, porque lo padecerás el resto de tu vida'.
- Abordaje con respuestas que invisibilizan el problema: respuestas que, lejos de afrontar el problema, lo invisibilizan, poniendo el eje de la intervención sobre la víctima y no sobre quien hostiga. Tales son, por ejemplo, las que optan por remover sin más a la niña o el niño del entorno donde se le hostiga.
- Respuestas parciales, deficientes, o inadecuadas: la falta de conocimien-

to o de capacitación y la inseguridad para afrontar el hostigamiento con base en la orientación sexual o identidad de género son los factores que disparan las respuestas de la última categoría. Estas respuestas pueden estar motivadas por la voluntad de combatir el problema, pero fallan a la hora de lograr su cometido.

Al respecto, como parte de un *plan estatal* para trabajar con el *bullying* (Mendos, 2014) propone los siguientes ejes:

- ***Investigación, recopilación y sistematización de datos***

El estudio del *bullying* y los análisis estadísticos suelen ser limitados y, en algunos países, casi nulos o inexistentes; más que nunca, los Estados deben invertir recursos en la investigación sobre el alcance del *bullying* para diseñar políticas que puedan combatirlo con eficacia. Lo cual a su vez contribuye a 'mensurar los costos económicos de la violencia y los beneficios de invertir de manera constante en prevención.'

- ***Capacitación docente integral en materia de diversidad sexual***

Es importante que, antes de exigir soluciones e intervenciones por parte del personal escolar (docente y no docente), se tomen las medidas necesarias para asegurar su capacitación en cuestiones de género y diversidad sexual, y que tengan noción sobre el alcance

y las consecuencias del hostigamiento. Se debe tener presente que cumplen un rol primordial en la lucha contra el hostigamiento escolar por dos razones principales: por un lado, su proximidad con los (as) estudiantes y los eventuales episodios de violencia basados en prejuicios los coloca en un lugar privilegiado para intervenir inmediata y directamente sobre ese tipo de conductas. Por otro lado, dado su rol como modelo y ejemplo de comportamiento, gozan de un lugar privilegiado para transmitir valores sociales. Ahora bien, el personal docente no puede hacerse cargo del problema de la violencia escolar por sí solo. Por ello, el valor de un ambiente libre de violencia debe promoverse en toda la estructura escolar y ser una parte integral de las políticas de la dirección y autoridades superiores.

- ***Diseño de currículos educativos que incorporen la diversidad sexual***

Una de las claves en la estrategia de la lucha contra los prejuicios hacia las personas LGBT es la incorporación de los principios de no discriminación y diversidad sexual en los planes de estudios y el lenguaje utilizados en las escuelas. Esto debe hacerse desde una edad temprana, de forma tal de abordar la temática antes de que se puedan incorporar los prejuicios.

El derecho a la educación sexual es un derecho autónomo que tienen todas las niñas, los niños, y adolescentes, y

es fundamental para acabar con la discriminación contra quienes viven una sexualidad diversa. Es muy importante destacar que toda niña y todo niño tiene derecho a acceder a información científica y de calidad, libre de prejuicios y acorde con su edad, para favorecer un desarrollo pleno, de modo que pueda aumentar la comprensión y el respeto de la diversidad de orientaciones sexuales, expresiones e identidades de género, y poder disfrutar de su sexualidad libres de prejuicio. Ver garantizado su derecho humano a este tipo de información será de vital importancia para la integridad psíquica de toda niña o niño que atraviese un proceso identitario homosexual, bisexual, o trans en relación con su percepción de sí, al tiempo que garantizará que sus pares, y su entorno en general, tenga una visión no prejuiciosa. Este enfoque debe, además, promover la revisión de los roles estereotipados asignados a lo masculino y lo femenino”de modo tal de tender hacia la completa erradicación de los preceptos culturales prejuiciosos en relación con la expresión de género.

### 7.3 MECANISMOS DE PROTECCIÓN DENTRO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Al respecto, reviste vital importancia el pronunciamiento del Comité Europeo de Derechos Sociales en el caso *Interights vs Croatia*, (Jimena, 2007) en el que se

afirmó de manera categórica que el principio de no discriminación debe regir para todo el espectro del proceso educativo, incluyendo la manera en que se imparte la educación y el contenido del material sobre el cual se basa. En dicho caso, el Comité encontró que la manera en que el material educativo se refería a los homosexuales era discriminatoria, prejuiciosa, denigrante, y estigmatizante.

De igual manera, el mismo autor resalta el interés por dos comunicaciones, ambas respecto de Polonia, tramitadas en el ámbito de los Procedimientos Especiales del Sistema Universal del Protección de Derechos Humanos, específicamente por el *Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. La primera trata sobre el despido del director de un centro de capacitación docente, ordenado por el mismo Ministro de Educación de Polonia, por haber difundido un manual educativo en el cual se abordaba el tema de la discriminación por orientación sexual. La segunda, relativa a un proyecto de ley para prohibir la promoción de la homosexualidad en establecimientos educativos, que fue finalmente abandonado.

#### 7.3.1 Promover políticas y campañas que visibilicen el tema del hostigamiento

Este aspecto abarca todas las medidas conducentes a visibilizar el problema del hostigamiento. Pueden ser, desde



campañas de sensibilización y concientización, legislación específica en la materia, en el ámbito nacional o local, que creen mecanismos de denuncia, tratamiento y solución no violenta de conflictos en ámbitos escolares, políticas educativas que transformen a las escuelas en espacios libres de violencia.

En muchos países, la lucha contra el prejuicio hacia las personas LGBT y el hostigamiento se realizó por medio de alianzas estratégicas con actores de la sociedad civil especializados en estos temas. Asimismo, en muchos países la iniciativa de declarar a las escuelas como 'Espacio Seguro' (en inglés, *Safe Space*) está cobrando popularidad. Esta iniciativa consiste, básicamente, en establecer mediante políticas escolares, reglamentos y anuncios en los distintos espacios físicos de la escuela, que allí la violencia no es tolerada y son bienvenidas las distintas expresiones. Poner el problema entre los temas de debate en el ámbito escolar y, en mayor medida, en la sociedad, es el primer paso para reconocer que el problema existe y que debe ser atendido. En el caso específico de nuestro país, el Ministerio de Educación podría seguir el ejemplo de estas instituciones, y declarar las instituciones educativas como espacios seguros y libres de discriminación como un avance inicial en la garantía de los derechos de la niñez costarricense.

Marxueta y Etxebarria (2014) recomiendan que para prevenir el *bullying* se deben:

- Establecer y publicar políticas antidiscriminación y anti-acoso que especifiquen la orientación afectivo-sexual y la expresión de género, la apariencia y la conducta.
- Sensibilización y formación del profesorado y del resto del personal escolar para saber cómo actuar en aquellas situaciones de acoso y victimización relacionadas con la orientación afectivo-sexual y expresión de género. Sensibilización y formación de las familias.
- Introducir en el currículo temas LGBT e información acerca de las diferentes orientaciones afectivo-sexuales y expresión de género. Sensibilización y formación del estudiantado en diversidad afectivo-sexual.
- Disponibilidad de fuentes de información y apoyo para la población estudiantil y sobre todo LGBT.

### 7.3.2 Intervención activa ante casos de hostigamiento

En virtud de su obligación de garantía, el Estado debe dar respuesta a toda violación de derechos humanos. En la medida en que el hostigamiento en cualquiera de sus formas no llegue a reunir los elementos de una conducta típica que genere

la intervención del aparato judicial, se deben diseñar mecanismos especiales que sirvan para al menos dos funciones. Por un lado, que permitan a la víctima denunciar el hostigamiento padecido, y que dicha denuncia active mecanismos de contención y de solución no violenta de conflictos, procurando la no repetición de los episodios.

#### • *Diseño de mecanismos de denuncia*

Es una realidad que la mayoría de los incidentes de hostigamiento no se denuncia, en gran parte por el miedo de las víctimas a ser ridiculizadas, estigmatizadas, por temor a que no se les crea o a sufrir venganzas o represalias. Estos mecanismos deben, además, asegurar la confidencialidad de la víctima si ese fuera su deseo, y deben ser accesibles, aprovechando al máximo las nuevas tecnologías informáticas, pudiendo tener base en cada escuela, o bien, a nivel regional. Es recomendable contemplar además la obligatoriedad de la denuncia por parte del personal docente y no docente que presencie actos de hostigamiento.

#### • *Diseño de mecanismos de intervención*

Las y los docentes deben recibir capacitación para intervenir directamente ante episodios de hostigamiento de manera proactiva, a fin de evitar dar un mensaje de impunidad o negligencia respecto de tales comportamientos. Luego de esa primera intervención también será necesario adoptar medidas que aborden

integralmente la problemática, como la asistencia psicológica tanto a perpetradores como a víctimas de hostigamiento, entrevistas con las demás personas involucradas y abordar el hostigamiento como tema de debate y discusión con la comunidad estudiantil en su conjunto. Klotz (1995) recomienda que se:

- Brinden más intervenciones e incrementen el personal de apoyo disponible para estudiantes.
- Implementen políticas comprensivas de *bullying* y maltrato que incorporen la orientación sexual y la identidad de género.
- Ofrezca en el currículum información inclusiva de la comunidad LGBT: historia, eventos, etc.
- Brinden soporte a asociaciones o clubs estudiantiles que brindan apoyo a la comunidad LGBT.
- Crean políticas educativas que aseguren la no discriminación contra estudiantes LGBT.

El siguiente cuadro sintetiza algunas de las principales recomendaciones concretas y específicas sugeridas por Winslade et al. (2015):

## TABLA 3

### Sistematización de las recomendaciones concretas y específicas contra el bullying heteronormativo

Consejos a quienes cometen bullying	Apoyo relacional a la víctima	Intervenciones directas para interrumpir el <i>bullying</i>	Aconseja a la víctima	Reporte el problema a otros profesores u adultos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Detenga las burlas</li> <li>2. Haga lo simple y correcto</li> <li>3. No se ría de ellos o ellas</li> <li>4. Detenga los insultos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Salude</li> <li>2. Pregúntele cómo está</li> <li>3. Escuche</li> <li>4. Bríndele cumplidos</li> <li>5. Tenga conversaciones normales</li> <li>6. Pregúntele si está enojado o enojada</li> <li>7. Acompañe durante el almuerzo y recesos</li> <li>8. Inclúyalo en actividades de grupo</li> <li>9. Ayude con los problemas</li> <li>10. Invite a su casa fuera de las horas lectivas</li> <li>11. Ofrezcale su ayuda para cuando la necesite</li> <li>12. Pregúntele si está teniendo un mal o un buen día</li> <li>13. Trate de reconfortar cuando hay tristeza o enojo</li> <li>14. Si no trabaja en clase invítale o ayude en lo que necesite para continuar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dé la cara por él o ella</li> <li>2. Si ve que molestan pídale que se detengan</li> <li>3. Pida que retrocedan</li> <li>4. “Si alguien te molesta avísame”</li> <li>5. Dígale a los demás que los rumores no son ciertos</li> <li>6. Hable con la persona que molesta para que entienda su comportamiento</li> <li>7. Hazte amigo (a) de las personas que molestan para que cuando lo hagan les pidas que se detengan</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que no devuelva las agresiones como forma de defensa</li> <li>2. Que se detenga cuando haya mucha molestia</li> <li>3. Que se defienda a sí misma con ayuda de los demás</li> <li>4. Aconseja sobre cómo manejar la situación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avise a profesores (as) cuando vea algún tipo de <i>bullying</i></li> <li>2. Avise cuando vea a alguien empujando</li> </ol>

Nota: Elaboración propia realizada a partir de la revisión de la investigación de Winslade et al., 2015.

#### 7.4 RECOMENDACIONES PARA LAS DIFERENTES ACTUACIONES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Armengol et al. (2013) plantean como algunas de las principales *actuaciones ante el bullying* las siguientes:

- Impartir formación a cada centro (profesorado, estudiantado y familias) para que conozcan qué es el *bullying*, cómo prevenirlo, cómo detectarlo y cómo afrontarlo.
- Analizar los espacios y los tiempos durante los cuales se produce la mayor parte de las agresiones y actuar en consecuencia.
- Crear números de teléfono gratuitos para la denuncia, atención y orientación de las víctimas.
- Realizar estudios e investigaciones para medir el nivel de incidencia del «*bullying*» en cada centro y disponer en los centros de personal especializado para el tratamiento de las víctimas, de los agresores y de demás personas testigas.

Como *recomendaciones a la familia*, Armengol et al. (2013) plantean que es importante:

- Tomar conciencia de la gravedad del problema, evidenciar la situación y acudir a la escuela.
- Intentar controlar las horas dedicadas a la TV, a los videojuegos, y sus contenidos.

- Colaborar con el centro educativo, hablando siempre con respeto hacia la escuela.
- Valorar la educación y el esfuerzo (procurar establecer en las casas un modelo de educación cálido y coherente, pero firme, que impone límites razonables y claros); y fomentar y premiar los comportamientos solidarios, la compasión y el sentimiento de justicia.

También ofrece las siguientes *recomendaciones al exterior de la familia*:

- Acudir a una persona experta si se detecta algún problema de conducta serio.
- Supervisar todo lo que se pueda el comportamiento de los hijos e hijas adolescentes en horario extraescolar.
- Procurar conocer a las amistades de los hijos e hijas.

Entre las *recomendaciones a la comunidad estudiantil* cabe destacar que:

- Se identificó la necesidad de promover que desempeñen el papel de expertos y que generen propuestas y mecanismos para la resolución pacífica de conflictos de este tipo.
- Es imprescindible trabajar con las familias suscitando medidas de prevención: en el caso de la víctima, trabajar con su familia para identificar cómo viven la situación y buscar alternativas a la forma cómo se viene abordando el conflicto, y

con la familia del agresor analizar las circunstancias y orientarle sobre conductas alternativas.

Ryan, Huebner, Toomey y Díaz (2009) hacen las siguientes *recomendaciones a centros educativos*:

- Los centros educativos no deben inhibir que su población salga del clóset, y las autoridades deben encargarse de brindarles un espacio seguro.
- A nivel estructural se recomienda que políticas y procedimientos escolares prevengan la victimización basada en la condición LGBT, y promuevan seguridad escolar para toda su población.

Las *estrategias escolares* incluyen:

- Entrenamiento para el personal escolar para intervenir en el *bullying* y en el maltrato discriminatorio.
- Ofrecer al cuerpo estudiantil información y recursos en orientación sexual e identidad de género.
- Inclusión de contenido LGBT en el currículum formal.
- Presencia de clubs y grupos estudiantiles de apoyo.
- A nivel individual se requiere seguir brindando ayuda, para no afrontar este proceso en soledad.

Al respecto plantean que es fundamental ayudar a una persona adolescente a hablar sobre su identidad LGBT, posibilitándole aprender sobre su identidad,

encontrando modelos positivos de adultez, y ayudándoles a describir su identidad, lo cual genera efectos deseables; como un menor riesgo de suicidio, depresión o abuso de sustancias, además de incrementar la autoestima, el apoyo social y una mejor condición de salud física (Ryan, Russell, Huebner, Diaz, & Sanchez, 2010).

Por otra parte, Pepler y Craig (2014) hacen las siguientes *recomendaciones a entornos escolares*:

- *Inicie la prevención temprano*: el *bullying* puede iniciar desde edades preescolares, por lo que iniciar desde estas edades puede permitirles equiparse con las habilidades sociales y emocionales necesarias para prevenir en el futuro situaciones de *bullying* y empezar a formar relaciones sociales saludables.
- *Desarrollo de políticas antibullying*: es a través de políticas que se logran cambiar comportamientos y deben estipular que en entorno estudiantil no se tolere el *bullying* y delinear consecuencias para quienes cometen *bullying*.
- *Entender la conexión entre el bullying y los problemas de salud mental*: la investigación es consistente en demostrar que las personas víctimas, victimarias y espectadoras tienen una prognosis de salud mental deficiente: depresión, ansiedad, incremento de deserción escolar, incremento de



ideación suicida, todo lo cual impacta el desempeño académico.

- *Manténgase al día con la tecnología:* el *bullying* en muchas ocasiones toma lugar en áreas ocultas para las personas adultas y en muchas ocasiones se utiliza los medios sociales y las nuevas tecnologías para hostigar a otras personas. Los programas de prevención de *bullying* deben estar conscientes de este fenómeno.
- *Dedicar especial atención a las necesidades de la población LGBT,* ya que son quienes tienen un mayor riesgo de *bullying* y de suicidio, por lo que es necesario que los centros educativos creen un entorno que promueva la tolerancia y el respeto por la diversidad.
- *Utilice un enfoque integral:* que incorpore el abordaje de servicios de salud mental para el tratamiento de la depresión y la ansiedad, así como implementar intervenciones basadas en la evidencia que brinden soporte a víctimas, victimarios y sus familias.
- *Centrarse en el rol de los o las espectadoras:* también son responsables, por lo que es necesario que participen para detener el maltrato y la intimidación, por lo que es necesario enseñar a estudiantes las habilidades específicas necesarias para detener el *bullying*.
- *Entrenar a todo el personal:* en el desarrollo e implementación de intervenciones conductuales positivas que

prevengan el *bullying* y promuevan un buen desarrollo socioemocional en sus estudiantes usando incidentes disciplinarios como potenciales oportunidades de aprendizaje.

- *Brindar entrenamiento de grupo* que enseñen formas pacíficas de resolución de conflictos.

Tal y como lo plantean Pérez y Serrano (2011) en su estudio, pese a que un 97.6% de la población docente con la que trabajaron reconocen la necesidad de la formación para intervenir adecuadamente en materia de *bullying*, sólo un 29.4% ha realizado este tipo de cursos.

Recomendaciones a nivel nacional (MEP, 2012).

- La convivencia y la atención de la violencia en el entorno escolar, debe formar parte de las políticas generales del Sistema educativo en el nivel nacional, regional y local y se debe integrar a las políticas públicas nacionales
- La creación de entornos educativos no violentos debe en todo momento estar orientadas por el enfoque de derechos y obligaciones que reconoce en la niñez y adolescencia su condición de ciudadanos sociales.
- Las políticas sobre violencia escolar en cualquiera de los niveles de formulación, debe contener un modelo de validación sistemático, de acuerdo a un calendario, así como una

clara definición de recursos humanos y financieros requeridos

- Se debe explicitar en el entorno escolar de forma visible con una estrategia de comunicación debidamente formulada la prohibición y rechazo a todas las formas de violencia, dotar y facilitar mecanismos de denuncia ágiles, amigables, que resguarden la privacidad, accesibles, y de respuestas inmediatas acordes a lo denunciado.
- Prioridad a la prevención de la violencia de acuerdo con los factores de riesgo y protección (causas subyacentes), así como los recursos de protección, atención y rehabilitación de las víctimas.
- Aumentar la capacidad de todos los que trabajan en el entorno educativo para la prevención, atención y protección frente a la violencia con la participación activa de los mismos niños y niñas de acuerdo con su edad y facultades físicas y emocionales. Para lo cual se requiere de un apoyo sistemático en la capacitación en el nivel nacional, regional y local. Con la disposición de los recursos propios del sistema y demás instituciones para la protección y atención de la violencia y rehabilitación de las víctimas.
- Se debe poner fin a la impunidad de todos los actores, estableciendo los mecanismos de denuncia con asesoría capacitada, confidencialidad,

por medio de todos los medios, incluidas las nuevas tecnologías.

- Se debe abordar la dimensión de género, el enfoque étéreo, inclusivo y de diversidad. Se deben desarrollar sistemas nacionales de recolección de datos y la investigación sistemática de los temas de violencia.
- Se debe asegurar que el entorno educativo a nivel de docentes y directores una educación y estrategias pedagógicas acordes al nuevo enfoque de derechos y al aplicación disciplinarias que no se basen en el miedo, las amenazas la humillación o fuerza física.
- Todo el personal del entorno escolar debe estar capacitado con habilidades que les permitan prevenir y responder ante conductas de acoso escolar, o cualquier forma de violencia.
- Se debe promover una alianza con la comunidad y las instituciones de protección y control de situaciones de violencia.

## 8. BUENAS PRÁCTICAS EN LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL BULLYING

Iniciamos este apartado repasando algunos de los principales criterios de éxito para los programas de prevención e intervención (Murrieta et al., 2014):

A partir del análisis de los distintos programas aplicados a nivel mundial, se ha encontrado que los mecanismos más eficaces para prevenir la violencia son aquellos que utilizan como base:

- *El desarrollo de las habilidades sociales* (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2010; Durlak et al., 2011), entendiendo éstas como un conjunto de conductas emitidas en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.
- *La inclusión de habilidades emocionales* que se refieren a la comprensión y expresión del sí mismo, de los demás y la forma de relacionarse con ellos (Barón et al., 2013) y
- *Otras habilidades*, incluyendo la de afrontar los retos y demandas de la vida cotidiana. Tras el análisis de distintas experiencias internacionales, se ha encontrado que algunas de las vías a través de las cuales las habilidades socioemocionales ayudan a disminuir la violencia entre escolares son: a) El reconocimiento y manejo de las emociones —lo cual permite responder de manera asertiva en los conflictos—. b) El desarrollo de la tolerancia y el aprecio por la diferencia. c) La interacción empática con los iguales. d) El fortalecimiento de relaciones sociales constructivas. e) El desarrollo de habilidades de resistencia a la presión externa. f) La búsqueda eficiente de apoyo social.

### 8.1 PROTOCOLOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA

En el caso específico de nuestro país, la ruta del *Protocolo de Actuación en Situaciones de Bullying* (2015) dada por el MEP plantea los siguientes ocho pasos:

- Detección.
- Comunicación a la dirección.
- Atención de la situación.
- Comunicación con las familias.
- Entrevistas a todas las partes.
- Definición de las medidas a seguir con las partes.
- Seguimiento a la implementación de las medidas.
- Medidas/acciones para restaurar la convivencia.

Quien detecta o es informada sobre la situación de *bullying* es la persona llamada a activar el protocolo. No actuar violenta el interés superior de las personas menores de edad y pone en riesgo su integridad, esto es fundamental destacarlo.

También, según el *Protocolo específico para el acoso, matonismo, o bullying y cyberbullying en los centros educativos de primaria* (2012) se desglosan por sectores algunas de las principales responsabilidades que se tienen en materia de *bullying*:

Del personal docente, los y las estudiantes y las familias:

- Resolver qué hacer frente a situaciones de acoso o *bullying* supone un esfuerzo coordinado y articulado que implica la asignación de tiempo, recursos, tareas y responsabilidades de todos los elementos de la comunidad educativa, de los cuales se esperaría una participación, en al

menos los siguientes aspectos, incluida un sistema fácil, ágil y claro para atender a las víctimas y denunciar cualquier situación.

Del estudiantado:

- Denunciar cualquier situación de acoso que sean objeto o que tengan conocimiento.
- Cumplir con los derechos y obligaciones en materia de acoso.
- Participar activamente en los programas de información y sensibilización contra acoso o matonismo del centro educativo.

Del personal docente:

- Informar y tramitar cualquier suceso de acoso, matonismo o *bullying* que tengan conocimiento.
- Participar en la solución de los problemas y búsqueda de soluciones.
- Fomentar entre el estudiantado el debate y la sensibilización.
- Incluir el acoso como punto en las reuniones del centro.
- Participar en la formación en técnicas y programas contra el acoso.
- Mejorar las medidas de supervisión y vigilancia y valorar horarios de recreo según edades.
- Planificar y coordinar la atención de las víctimas así como la inclusión del tema en la currícula y reuniones con la familia

Las familias:

- Comunicar cualquier situación que tengan conocimiento, sobre hechos de acoso al centro educativo.
- Mantener niveles de comunicación adecuada con sus hijos e hijas sobre el tema.
- Explicitar un código de conducta ante el acoso que no tenga ninguna duda sobre su posición, independiente del papel que ocupe el hijo o hija en los hechos.
- Participación activa en los proyectos del centro.

En este mismo protocolo dado por el MEP en el año 2012 se proponen las siguientes *acciones estratégicas de diagnóstico e intervención* resumidas en seis acciones fundamentales:

- Definir o valorar adecuadamente la extensión y dimensión de las posibles situaciones de acoso o *bullying* que se puedan estar produciendo en el centro educativo y conocer las particularidades de cada uno de los conflictos. Para lo cual se debe acordar las “normas del aula” sobre agresiones y amenazas, debidamente publicado de forma amigable.
- Establecer cuáles son los objetivos de intervención de carácter preventivo o estructural y los objetivos para cada una de las situaciones o casos y ordenarlos según su importancia.

- Diseñar un modelo de intervención según sea la extensión y gravedad del fenómeno con las posibles acciones y las posibles soluciones a los conflictos particulares.
- Elegir tanto para el modelo de intervención como para situaciones particulares, las soluciones que se consideren mejores y elaborar un plan de acción con el señalamiento de objetivos, metas, plazos, responsables, recursos y sobre todo con el compromiso y motivación de llevarlo a cabo.
- Poner en marcha el plan general y realizar las intervenciones particulares detectadas.
- Valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, repetir todo el procedimiento para tratar de mejorarlos

En materia de intervención se plantean tres niveles:

- *Intervención primaria* entendida como las acciones que se dirigen a la prevención. En este nivel se sitúan las estrategias o procedimientos que pretenden intervenir con acciones o metodologías concretas para que la conducta de acoso entre pares no aparezca, promoviendo una convivencia de calidad y respeto entre estudiantes.
- *Intervención secundaria*, todas aquellas acciones que se dirigen a la



detección, control y establecimiento de la gravedad de las situaciones.

- *Intervención terciaria* se dirige a la aplicación de las medidas que permitan corregir y erradicar las situaciones de matonismo, acoso o *bullying*, así como la restauración de las víctimas y eventualmente de quienes cometieron el acoso.

Como parte de las propuestas del MEP (2012) se detallan los siguientes *procedimientos operativos específicos*:

*Sobre la detección*: La primera acción es detectar las posibles situaciones específicas de acoso, para lo cual se pueden establecer acciones directas e indirectas.

Las acciones indirectas para la detección de situaciones de acoso mediante mecanismos indirectos se deben utilizar un procedimiento de tres pasos:

- Identificar a los y las estudiantes con mayor riesgo de victimización.
- Valorar la presencia de indicadores relacionados con la situación de victimizado entre el estudiantado.
- Realizar entrevistas con quienes existan indicadores de estar victimizado o victimizada.

Las acciones directas para el establecimiento de garantías y canales de comunicación: garantizar y asegurar que el estudiantado que está en situación de victimización tenga los medios para poder comunicar estos hechos. Además se

debe asegurar que la ruta a seguir sea conocida, tengan la suficiente discreción, seguridad, privacidad y que funcione.

*Sobre la intervención*: El centro tiene que tener establecido qué se hace cuando sucede un caso de acoso. Todo el personal debe conocer cómo se responde, los pasos que se deben dar y las personas que intervienen. De la situación se elaborará, un informe detallado con los datos de las partes involucradas, edades, situaciones, vivencias, circunstancias, relatos, entre otros. La valoración de si los hechos son leves o graves es fundamental. De acuerdo con las circunstancias detectadas, se establecerá un plan de intervención según el tipo de caso:

- Casos leves: llamadas severas de atención, técnicas de resolución de conflictos, reuniones conjuntas con las partes y sus familias, sanciones establecidas en el Reglamento de los aprendizajes.
- Casos graves: ejemplos de intervenciones son medidas de protección para las víctimas, estrecha coordinación del centro educativo con las familias, medidas extremas como suspensión o cambio del centro educativo, acciones legales para quien agrede si proceden, preparación para posibles acciones legales o denuncias contra el centro.

Se deben aplicar las medidas establecidas en el plan de intervención, considerando

las eventuales responsabilidades administrativas o judiciales de quienes cometen el acoso y la atención psicosocial de las víctimas y las personas acosadoras, valorar la evolución de su aplicación y evaluar los resultados de las mismas. Todo el proceso se debe realizar con la mayor confidencialidad y privacidad, y evitar la estigmatización de las víctimas. Por supuesto, se debe dar seguimiento a la situación y al plan de intervención.

A la hora de prevenir la homo-lesbo y transfobia, el *bullying* heteronormativo y atender a la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo, es necesario abordarlo desde un enfoque escolar global donde participen de forma colaborativa todos y cada uno de los miembros implicados en el sistema educativo, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad que atienda las diversas realidades de cada estudiante de forma equitativa.

Diversos estudios apuntan la necesidad de afrontar estas situaciones a través de programas de prevención (Eisenbraun, 2007).

Según Murrieta et al., (2014) hay dos tipos principales de programas de prevención del *bullying*:

- Los programas de apoyo entre iguales centrados en la comunidad estudiantil y que buscan su participación activa como medio para educarles en valores y principios de cuidado y ayuda a los compañeros y compañeras.

- Los que tienen el fin de desarrollar las habilidades sociales como medio preventivo de los malos tratos en los centros educativos, como por ejemplo el programa de Comunidades Amigas de la Infancia.

En los últimos años, la aplicación de programas de prevención de la violencia en las escuelas ha aumentado de manera significativa. Esto se debe, en gran medida, a la cada vez mayor incidencia de actos violentos y agresiones que terminan en daños graves para los y las menores de edad. Una parte importante de dichos programas se ha basado en la promoción de una cultura de la paz y la no violencia a partir de la promoción de los derechos humanos y se ha centrado en la disminución de la exclusión, la intolerancia y la solución pacífica de conflictos (Díaz—Aguado, Martínez y Martín, 2004). Asimismo, se han desarrollado un número importante de programas de intervención primaria que buscan evitar la violencia antes de que ésta se genere.

Los programas de prevención, desde una perspectiva general, pueden clasificarse en dos subtipos: prevención primaria y prevención secundaria (Cornelius y Resseguie, 2006).

Para estos autores, los *programas de prevención primaria* se plantean como herramientas de actuación antes de que la violencia ocurra, teniendo en cuenta los elementos de riesgo de la población. Se dirigen especialmente hacia aquella

población que por sus características personales y sociales puede verse involucrada en relaciones violentas. La prevención primaria promueve actitudes y conductas que favorecen la convivencia desde el momento en que se establecen las relaciones interpersonales.

Por el contrario, los programas de prevención secundaria están diseñados para controlar la violencia relacional ya existente. Se dirigen tanto a quienes agreden como a las víctimas y tratan de activar respuestas y comportamientos mejor adaptados.

## 8.2 PROGRAMA DE PREVENCIÓN: CIP (CONCIENCIAR, INFORMAR Y PREVENIR)

Este trabajo es presentado por Cerezo y Sánchez (2013) quienes recogen la experiencia de aplicar un programa de prevención basado en la propuesta del programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir), en un centro de educación primaria, con 23 estudiantes de un grupo de segundo ciclo con edades entre los 8 y 10 años, durante los cursos escolares 2011-2012. Mediante el test-retest se comprobó la eficacia del programa. Se observó una mayor concienciación ante el problema y la mejora en las relaciones interpersonales. Una de las mayores relevancias de esta propuesta es que es de las pocas que se centra en el nivel de primaria respecto al tema del *bullying*.

El programa se estructura en torno a seis elementos o fases:

- Concienciación del problema: *Me doy cuenta*.
- Periodo de análisis de la situación: *Analizamos*.
- Concreción de actuaciones y calendario: *Elaboramos el Programa*.
- Comunicación del programa y compromiso: *Damos a conocer*.
- Puesta en práctica de lo acordado. *Actuar*.
- La revisión y seguimiento: *Evaluar resultados*.

Los objetivos del programa son:

- Analizar los aspectos sociométricos del grupo.
- Mejorar el conocimiento de los diferentes miembros.
- Mejorar el clima socio-afectivo del grupo.
- Crear una mayor cohesión interna.
- Potenciar una red de apoyo entre todos los y las estudiantes.
- Favorecer la comunicación y expresión de sentimientos.
- Potenciar la búsqueda de soluciones a conflictos diarios.

### *Los Instrumentos utilizados*

El instrumento de evaluación de las relaciones socio-afectivas utilizado fue el test Bull-S (Cerezo, 2000). Este cues-

tionario está compuesto por 15 ítems bajo la forma de *'peer nomination'* –nominación del grupo de pares–, como parte del análisis sociométrico del grupo–aula mediante la valoración de las elecciones y/o rechazos recibidos.

La prueba indaga en cuatro aspectos de las situaciones conflictivas: *posición sociométrica (popular, aislado, rechazado, promedio y controvertido)*; *implicación en bullying*, según los roles propuestos por Olweus (1993): *agresor, víctima y víctima-agresor*. Para la adscripción de un sujeto a cualquiera de los roles de implicados es preciso obtener, al menos una nominación del 25% del grupo. La tercera dimensión del cuestionario evalúa *aspectos situacionales del maltrato (forma, lugares y frecuencia)* y, por último, recaba la valoración que los y las estudiantes hacen de las situaciones de maltrato (*nivel de gravedad atribuida*) y *percepción de nivel de seguridad* en el centro escolar. El nivel de validez con el alfa de Cronbach fue de 0.73.

A continuación se sintetiza la descripción de este programa en términos de programas y objetivos.

## TABLA 4

### Descripción del Programa CIP

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<p>Profundizar en el conocimiento del estudiantado.</p> <p>Encontrar afinidades dentro del grupo con sus pares.</p> <p>Valorar positivamente las características individuales.</p> <p>Detectar posibles conflictos que ocurren diariamente.</p> <p>Participar y colaborar en la búsqueda y elección de posibles soluciones.</p> <p>Desarrollar cierta empatía para comprender situaciones.</p> <p>Expresar opiniones y sentimientos de forma asertiva.</p> <p>Analizar emociones y profundizar en su conocimiento.</p> <p>Valorar la diferencia dentro de un mismo grupo.</p> <p>Mejorar las estrategias de comunicación dentro del grupo.</p> <p>Trabajar de forma cooperativa para la elaboración de las normas.</p> <p>Pensar y crear las normas de funcionamiento del aula para un mejor clima.</p> <p>Relajarse después de periodos de excesiva actividad (patio).</p> <p>Proporcionar a algunos o algunas estudiantes estrategias de relajación ante sus impulsos agresivos.</p> <p>Analizar y abordar de forma relajada situaciones conflictivas cercanas.</p>	<p>Recogida y análisis de la situación del aula: Test Bull—S.</p> <p>Actividad por parejas: “las siluetas”.</p> <p>Actividad individual: La caja mágica.</p> <p>Frases de autoestima: “puzzle de frases”.</p> <p>Trabajo de asamblea: “<i>resolvemos conflictos diarios</i>”.</p> <p>Libro de las emociones: “¿analizamos situaciones?”.</p> <p>Emociones positivas y negativas: aceptación/rechazo, éxito/fracaso, amistad/ enemistad, tristeza/alegría.</p> <p>Elaboración de las normas de la clase: “<i>normas de grupo</i>”.</p> <p>Sesiones de relajación: “<i>automasaje</i>”.</p> <p>Post—test: <i>test Bull—S para ver la evolución del grupo.</i></p>

Nota: Elaboración propia realizada a partir de la revisión de la investigación de Cerezo y Sánchez, 2013.

La siguiente tabla, con base a este mismo programa detalla las actividades por sesión.



## TABLA 5

### Descripción de actividades sesión por sesión

Sesión	Duración	Agrupamiento	Objetivo	Desarrollo
Sesión 1: Evaluación inicial. Realización del Test Bull—S.	30 minutos.	Individual.	Conocer los aspectos sociométricos del grupo, detectar estudiantes implicados en agresión y victimización, así como valorar aspectos situacionales de gravedad y seguridad ante esta problemática.	El o la docente pasa el cuestionario Test Bull—S para la recogida de datos. Éste debe explicar muy bien el desarrollo del mismo antes de su realización, enfatizando la importancia de que es anónimo e individual.
Sesión 2: Conociendo a mis compañeros y compañeras. La silueta de mi compañero (a).	1 hora.	Realización en parejas y puesta en común en gran grupo.	Conocer los diferentes miembros del grupo, profundizando en semejanzas y diferencias entre ellos y ellas.	En parejas y con el dibujo de una silueta, cada quien debe ir completándola con rasgos físicos y cualidades del compañero o compañera, para ello deberán ir realizando preguntas que profundicen en el conocimiento del otro que irá plasmando mediante palabras, símbolos o dibujo. Terminamos con la puesta en común en gran grupo.
Sesión 3: Me conozco mejor. La caja mágica.	30 minutos.	Realización individual y puesta en común en gran grupo.	Mejorar la autoestima individual profundizando en nuestra imagen facial desde una perspectiva positiva.	En gran grupo y sentados en círculo, se les pasa a cada participante la caja mágica. Se les explica que en ella podrán observar algo muy especial. Miran dentro de ella observando su cara reflejada en un espejo. Cuando todas las personas del grupo han vivido la experiencia se comparte en asamblea qué opinan y qué han sentido.
Sesión 4: Mejorando la autoestima. El puzzle de frases sobre la autoestima.	45 minutos.	Realización individual y puesta en común en gran grupo.	Mejorar el autoconcepto académico.	Se les entrega un folio con palabras que tienen que recortar y pegar en orden, formando frases positivas tales como: soy importante, soy capaz de hacer muchas cosas, me siento bien conmigo misma o mismo, me gusta tener éxito. Tras la realización, se hace una puesta en común para recoger opiniones y sentimientos.

Sesión	Duración	Agrupamiento	Objetivo	Desarrollo
Sesión 5: Analizamos conflictos.	15–20 minutos (tres veces por semana).	Gran grupo.	Expresar conflictos sucedidos en el patio y buscar posibles soluciones.	Comentar situaciones preocupantes, ayudándoles a expresarlas. Tras una puesta en común de estos conflictos elegir uno e intentar ver posibles soluciones. Se escriben en la pizarra y se intenta elegir por consenso o por votación una solución. Estas situaciones permiten ir trabajando con el grupo habilidades comunicativas tanto individuales como grupales. El o la docente adopta una estrategia de diálogo constante de forma que debe estimular y propiciar que el estudiantado, por si mismos, solucionen sus problemas.
Sesión 6: Relajación.	15 minutos.	Gran grupo.	Mejorar la capacidad de relajación.	Todas las personas participantes de pie, con los ojos cerrados, dispuestas a darse un automasaje con una pintura imaginaria. “Vamos a pintarnos todo el cuerpo con un color claro por ejemplo, el celeste. Introducimos nuestras manos en un gran cubo lleno de pintura de dedos. (Pausa) Nos refregamos una mano contra otra para esparcirla bien. (Pausa) Comenzamos por el pelo. Durante un rato llenamos nuestra cabeza de pintura procurando que no queden zonas sin cubrir. Pasamos varias veces por el mismo lugar para asegurarnos de ello. Seguimos por todo el cuerpo, muy despacio y con mucha concentración: cara, cuello, hombros, brazos, pecho, espalda, abdomen, cadera, nalgas, piernas, pies. Ya estamos todos y todas de color celeste “somos un cielo”. (Se hace sonar música relajante).
Sesión 7: Aflorando emociones. El libro de los sentimientos	30 minutos dos veces por semana (1 mes).	Realización individual y puesta en común en gran grupo.	Reconocer y expresar sentimientos y emociones.	A través de un libro que recoge diferentes situaciones, se profundiza en diferentes sentimientos y emociones cercanas a ellos y ellas que los personajes pueden estar experimentando; permitiendo identificar los sentimientos que se viven cuando: nadie quiere jugar contigo, no te dejan un juguete, te dicen que todo lo haces mal o te pegan en el patio. En la asamblea de cada una de las situaciones se les pregunta: ¿te has sentido así alguna vez?, ¿Qué haces cuando te sientes así?

Sesión	Duración	Agrupamiento	Objetivo	Desarrollo
Sesión 8: Emociones positivas y negativas.	1 hora.	Gran grupo.	Reconocer y analizar emociones positivas y negativas.	Relacionada con la actividad anterior, en ésta se pone nombre a las emociones, trabajando sentimientos tales como: aceptación/rechazo, tristeza/alegría, éxito/fracaso, amistad/enemistad. Tras hablar sobre estas emociones el grupo de estudiantes plantean situaciones que pueden producirlas.
Sesión 9: Elaboración de normas.	Tres sesiones de 20 minutos.	Individual, parejas, pequeño grupo y gran grupo.	Elaborar las normas de funcionamiento del aula de forma cooperativa.	De forma individual cada participante recoge por escrito las 4 normas más importantes para ellos y ellas. Estas normas serán puestas en común primero por parejas y después en grupos de 4 personas, eligiendo siempre las 4 más importantes. Finalmente, se hace una puesta en común escribiendo las resultantes en la pizarra y eligiendo las 8 normas de la clase por votación más importantes. Finalmente, se hace una puesta en común escribiendo las resultantes en la pizarra y eligiendo las 8 normas de la clase por votación.
Sesión 10: Post-test.	30 minutos.	Individual.	Analizar y comparar los datos con los del pretest.	Se realiza un seguimiento del programa, comprobando la evolución de los aspectos sociales del grupo. Se les presenta los cambios visibles en los nuevos datos, resaltando los aspectos positivos del grupo y reforzando positivamente la participación de todos (as), así como la actitud cooperativa para afrontar los problemas del aula.

Nota: Elaboración propia realizada a partir de la revisión de la investigación de Cerezo y Sánchez, 2013.

### ***Sobre los Resultados***

La aplicación del programa indujo cambios en la apreciación del nivel de violencia y de victimización entre estudiantes.

### ***De las conclusiones***

El trabajo se limita a actuaciones dirigidas al grupo-aula. Aun sabiendo la necesidad de intervenir en otros niveles, se resalta la importancia que los aspectos sociales del grupo tienen en la aparición y mantenimiento de conductas agresivas entre escolares.

Los datos obtenidos a través del test Bull-S ponen de manifiesto que las situaciones de agresión-victimización pueden estar produciéndose a edades más tempranas, iniciándose con anterioridad a la adolescencia (Sánchez y Cerezo, 2011). Esto hace pensar en la necesidad de programas de prevención en las primeras edades escolares que favorezcan el desarrollo de habilidades de interacción social, así como programas de intervención más específicos dirigidos a toda la comunidad educativa (Eisenbraun, 2007).

Por otra parte, la mayor concienciación del fenómeno ha llevado a apreciar cambios significativos en la apreciación del problema. Así, por una parte, ha aumentado el número de estudiantes que son conscientes de la victimización sufrida por la persona víctima y además, un mayor número indican que estas situaciones ocurren todos los días. Paralelamente,

disminuyó de forma considerable el porcentaje que dicen sentirse muy seguros y seguras en el centro, lo cual sugiere que se ha desarrollado una mayor conciencia sobre el problema.

Algunas *limitaciones* de este estudio tienen que ver con que todos los datos provienen del cuestionario Bull-S, de carácter autoevaluativo, y de las observaciones de la profesora, lo que limita considerablemente los resultados. Además, se trata de un estudio piloto donde la implementación solo se ha llevado a cabo con un grupo pequeño de estudiantes, por lo que no puede ser generalizado a otras poblaciones. Cabe añadir que los cambios observados pudieron estar mediados por otros efectos que no han sido controlados, como el propio desarrollo evolutivo, la calidad de las relaciones interpersonales y el tiempo que ha transcurrido desde la primera sesión hasta la recolección de los datos finales.

Finalmente, el estudio pone de manifiesto que el programa CIP contribuye a mejorar las situaciones sociales dentro del grupo, siendo éste un aspecto relevante de la problemática *bullying* a la hora de intervenir. Del mismo modo, paralelamente a estas actividades expuestas, es necesario un trabajo de concienciación del equipo docente antes de ponerlas en marcha, así como incluir a la familia en el trabajo de sensibilización e información de resultados, en tanto este es un programa de mejora de las relaciones y las

habilidades sociales en el aula, como una de las formas de prevención del *bullying*.

### 8.3 PROGRAMA: COMUNIDADES AMIGAS DE LA INFANCIA

Este programa es propuesto por Murrieta et al., (2014). El objetivo fue medir el cambio en la frecuencia de victimización, comportamiento agresivo y comportamiento positivo de niños y niñas, después de participar en el programa “Comunidades amigas de la infancia”. Participaron 302 niños y niñas de entre 9 y 15 años, de quinto y sexto de primaria, en dos escuelas públicas de alta marginalidad en Guadalajara (México), que fueron evaluados con las escalas de victimización, agresión y conductas positivas de Orpinas (2009).

El programa “Comunidades Amigas de la Infancia” (CAI) es un programa de prevención de la violencia a través del desarrollo de habilidades socioemocionales y de la promoción de los derechos humanos. Tiene como referente el programa *Child Friendly Cities* —Ciudades Amigables con la Infancia— de UNICEF Internacional, cuyo objetivo principal es la promoción y el respeto de los derechos de la infancia. Se basa en el desarrollo de habilidades sociales a través de reflexiones individuales, discusiones grupales y juegos cooperativos.

La hipótesis es que la combinación de una perspectiva de *programa de habi-*

*lidades socioemocionales y la violencia* con una intervención que promueve el desarrollo de habilidades sociales tiene un impacto positivo en la reducción de la violencia escolar como resultado de una mejor identificación de conductas violentas y agresivas y del desarrollo de habilidades que permiten un mejor manejo de las emociones.

Una mayor conciencia es la base para que puedan expresar cómo viven la falta de respeto a sus derechos y desarrollar habilidades que les permitan vivir como individuos capaces de decidir e incidir sobre su entorno, de tomar decisiones a favor de su bienestar individual, del de su familia y de la comunidad en su conjunto (UNICEF Centro de Investigación Innocenti, 2004), siendo las habilidades socioemocionales la mejor vía para lograrlo.

#### *Sobre las personas participantes*

En los talleres participaron 380 niños y niñas que cursaban 5° y 6° grado de primaria en dos comunidades de alta marginación en el municipio de Zapopan, Jalisco, en México.

Los instrumentos utilizados fueron:

- “Escala reducida de agresión y victimización” (Orpinas, 2009).
- “Escala de conductas positivas” (Orpinas, 2009).
- “Escala de apoyo parental para la agresión” (Orpinas 2009).



### ***Procedimiento***

La intervención se llevó a cabo por medio de 10 sesiones de tres horas cada una.

### ***Resultados del programa***

Se observaron cambios en la percepción de la violencia de la cual son objeto y un aumento en el reconocimiento de la agresión que ejercen hacia sus pares en niños y niñas que inicialmente informaron no ser agresivos o que obtuvieron una puntuación baja en los niveles de agresión. Asimismo, aquellos niños y niñas que tienden a ser agresores mostraron una disminución significativa en la agresión, tanto directa como relacional, ejercida hacia sus iguales. Estos resultados sugieren que el programa «Comunidades Amigas de la Infancia» ayuda a disminuir la normalización de la violencia hacia los niños y las niñas, así como los comportamientos agresivos hacia los compañeros y compañeras.

Este estudio muestra un impacto significativo en cuatro variables: victimización directa, relacional, agresión directa y relacional; impacto que no se dio de manera homogénea en todos los grupos. Los resultados sugieren un fenómeno de concienciación. Esto puede explicarse de dos maneras. Por un lado, puede pensarse como resultado de un proceso de normalización de la violencia. Desde esta perspectiva, el resultado es producto de una falta de reconocimiento inicial de ciertas actitudes como agresión. Aun así, este aumento de la victimización

relacional y de la agresión tanto directa como relacional en niños o niñas que no suelen involucrarse en comportamientos agresivos, puede ser resultado de una pérdida de confianza en la buena voluntad de los demás, que está de alguna manera ligada con el reconocimiento de dicho comportamiento como hostil.

Finalmente, es importante subrayar que los resultados obtenidos con este programa sugieren un mayor efecto como estrategia de prevención de la violencia que como intervención. Sin embargo, la falta de una evaluación más precisa y rigurosa, hace un poco atrevida dicha afirmación. Es necesario hacer una evaluación experimental que permita medir con mayor certeza la eficacia de esta propuesta como programa de prevención de la violencia.

## **8.4 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: LIGA DE ALUMNOS**

Esta iniciativa es desarrollada por Justicia, Muñoz y Tomás de Almeida (2007). Está integrado en el proyecto subvencionado por la Unión Europea *Training and Mobility for Researchers* —Entrenamiento y Movilidad para Investigadores (as)— para el estudio y la prevención de los malos tratos entre iguales y por el Proyecto Sócrates Comenius I, destinado a combatir y prevenir el maltrato entre iguales. Una de las vías de intervención establecidas en este programa

tenía como población objetivo a la comunidad estudiantil.

Se trata de un programa de apoyo socioemocional entre estudiantes cuya finalidad es lograr que adquieran y/o desarrollen las habilidades comunicativas y de ayuda necesarias para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, así como relaciones de ayuda, con otros compañeros y compañeras en situaciones de riesgo, sean de índole académica, personal, familiar, entre otras. Para tal finalidad, se trabajan específicamente las habilidades sociales del estudiantado.

Los datos obtenidos indican una mejoría en los participantes en la fase de formación que se traducen en una mejora significativa de las habilidades sociales en comparación con quienes no recibieron la formación. Los datos permiten establecer un desarrollo en habilidades tales como la empatía, la asertividad, la resolución de problemas, entre otras.

En este estudio se utiliza el modelo de las redes de amigos y amigas o *befriending* (en su denominación en inglés) que son descritas como intervenciones centradas en las habilidades naturales de ayuda que los y las estudiantes aprenden en las interacciones diarias con compañeros, compañeras, padres, madres y profesores o profesoras (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002). Los y las estudiantes participantes ofrecen

amistad y apoyo a sus pares en situaciones de riesgo.

Las principales *finalidades* de las redes de amigos y amigas son crear una mayor implicación entre estudiantes, posibilitar que un mayor número de jóvenes se sienta competente para ayudar a otras personas de su escuela, crear condiciones que minimicen situaciones de alienación escolar u otras formas de desajustes psicológicos, y promover en los y las jóvenes representaciones positivas de la escuela como contexto de apoyo afectivo.

Los *objetivos* propuestos se relacionan con dos *hipótesis* de trabajo: a) las habilidades sociales del estudiantado del grupo tratamiento (grupo que recibe la intervención) mejorarán gracias a la intervención específica dispensada, y b) el desarrollo de las habilidades sociales mejorará las relaciones interpersonales entre estudiantes.

#### ***Objetivos específicos del programa***

- mejorar o desarrollar las habilidades sociales básicas en los y las estudiantes.
- mejorar o desarrollar las habilidades de comunicación en los y las estudiantes.
- mejorar o desarrollar las habilidades de ayuda en los y las estudiantes.
- mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes.

### ***Participantes***

Un total de 168 estudiantes de una escuela de Educación Secundaria de Braga (Portugal) en la medida inicial y 165 en la medida final.

### ***Instrumentos***

El instrumento para evaluar el desarrollo de las habilidades sociales fue construido por los equipos que constituían el proyecto europeo *Training and Mobility for Researchers*, en el que se encontraba integrada esta acción de intervención.

Un segundo instrumento fue utilizado para que los y las estudiantes no participantes en la formación evaluaran el programa. El cuestionario fue elaborado *ad hoc* para recoger datos descriptivos con respecto a la funcionalidad de las acciones de estudiantes amigos y amigas en el centro, así como su comportamiento, la utilidad de la liga para el centro escolar, la satisfacción de los y las estudiantes hacia la Liga, entre otros. El cuestionario consta de 13 ítems, y se trata de una escala Likert a valorar de 1 a 5, en la que 1 muestra el total desacuerdo y 5 el total acuerdo.

Finalmente, se llevó a cabo una entrevista cualitativa compuesta por 10 preguntas que recogía información sobre lo que aprendieron, la satisfacción personal, los temas trabajados, las horas dedicadas a la liga, las actividades desarrolladas, las dificultades encontradas, entre otras; esto con el fin de valorar

el funcionamiento del programa desde la perspectiva de estudiantes participantes de la liga.

### ***Resultados de la Liga de Amigos***

Los y las estudiantes afirmaron que les ayudaron a resolver problemas y que les hicieron sentirse mejor. Se consiguió aumentar los comportamientos prosociales del estudiantado desarrollando también comportamientos activos hacia el maltrato escolar.

Una de las mayores dificultades o limitaciones tiene que ver con la duración de los efectos, es decir, saber si los efectos se mantienen a largo plazo sin la supervisión necesaria. No obstante, queda la duda sobre el grado de interiorización de las habilidades y la integración en el patrón comportamental, además de la generalización y mantenimiento del comportamiento cuando desaparece el seguimiento por parte de los y las profesionales.

## **8.5 PROGRAMA CONRED: PREVENCIÓN DE CYBERBULLYING**

Del Rey, Casas y Ortega (2012) desarrollan este programa a partir del hecho que la vertiginosa incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) a la sociedad, y los consecuentes riesgos a los que las personas menores de edad se enfrentan en Internet y las redes sociales, han dejado en evidencia la necesidad de incorporar en el currícu-

lum escolar el dominio de los entornos virtuales. En cambio, son escasas las iniciativas en esta dirección y más aún programas rigurosamente evaluados, de modo que sirvan de fundamento para el diseño de las líneas de acción educativa.

El programa ConRed está basado en la teoría del comportamiento social normativo —que defiende que la conducta humana está fuertemente influenciada por las normas sociales que percibimos y que nos describen el consenso social a nuestro alrededor— y persigue los objetivos de mejorar y reducir problemas como el *cyberbullying*, la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes sociales, para así potenciar el uso beneficioso de éstas.

Consecuentemente, las tres claves que sustentan el programa ConRed son: a) mostrar la legalidad y las acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales. b) conocer la existencia de determinadas acciones muy ligadas a los riesgos de la Red y lejanas a sus beneficios y c) exponer cómo ciertas conductas no reflejan a un grupo determinado, ni hacen que se produzca una mayor aceptación. A partir de dichas claves, el programa ConRed está diseñado para potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa en un uso seguro, positivo y beneficioso de Internet y las redes sociales.

La evaluación del ConRed se desarrolló mediante una metodología cuasi experimental, con un grupo experimental (N=595) y uno cuasi-control (N=298). Del total de los 893 estudiantes, el 45,9% eran mujeres y la edad media 13,80 años (DT=1,47). Los resultados positivos de reducción de problemas en el grupo experimental y la ausencia de cambio en el grupo control son muestra de su validez y demuestran que trabajando con toda la comunidad educativa y en colaboración con ella es posible mejorar la calidad de la vida virtual y, por tanto, real de los y las adolescentes.

## 8.6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Reig, Albaladejo, Ferrer y Fernández (2013) se plantean como *objetivo* la construcción y validación de un cuestionario que identifique el inicio y las formas más frecuentes de violencia escolar en los primeros años de escolarización para diseñar programas de prevención eficaces.

Las personas participantes fueron 195 niños y niñas del último curso de educación infantil y primer ciclo de educación primaria de la localidad de Elda, provincia de Alicante, España. La investigación realizada mostró que el instrumento denominado *Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)* presenta adecuadas propiedades psicométricas.

Este instrumento consta de 27 ítems en formato de autoinforme, evalúa siete tipologías de violencia que se dan en el contexto escolar en edades tempranas desde tres perspectivas: *violencia observada*, *violencia vivida* y *violencia realizada*. Los resultados ponen de manifiesto que el comportamiento violento está presente desde los primeros años de escolarización, siendo éste de baja o moderada frecuencia e intensidad. Estos niveles de violencia podrían ser aprovechados en el ámbito educativo para una gestión más positiva en el desarrollo personal de sus estudiantes. No obstante los índices son bajos, por lo que si partimos de los conflictos naturales que se dan en el ámbito escolar, y trabajamos con nuestros niños y niñas cómo resolverlos de la forma más creativa y eficaz posible, estaremos enseñándoles que el conflicto tratado de manera constructiva es necesario para el desarrollo integral del ser humano, sin llegar a derivar el mismo en un problema de violencia escolar o *bullying*.

La perspectiva del estudiantado resulta particularmente importante para analizar este fenómeno, ya que informa desde dentro del sistema, de las relaciones que ocurren en el aula y en el centro (Álvarez-García et al., 2011).

Con respecto a los aspectos contextuales, los resultados obtenidos van en consonancia con los estudios llevados a cabo sobre este tema, señalando que es el *recreo* el lugar escogido con ma-

yor frecuencia por los y las estudiantes como escenario de situaciones de violencia escolar (Cerezo, 2013; Piñuel y Oñate, 2006; Wolke, Woods, Stanford y Schulz, 2001).

Dentro de los resultados más relevantes existe un elevado porcentaje de estudiantes que acude a las personas adultas cuando tienen problemas, siendo los niños y las niñas de infantil quienes tienden a comunicarlo más al personal docente que a las familias. Mientras que en cursos más avanzados, tal y como indica la literatura científica, los y las estudiantes acuden más a la familia que a sus docentes cuando tienen problemas de convivencia en los centros escolares (Baldry y Farrington, 2004; Díaz-Aguado, 2004).

## 8.7 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN EL AULA: CARNÉ SOCIAL INDIVIDUAL

Este programa es desarrollado por Domínguez y Pino (2009) con el objetivo de ofrecer al profesorado una herramienta que facilite el cambio de hábitos disruptivos del estudiantado por habilidades sociales más cooperativas y de participación. Es importante aclarar que no se centra específicamente en el trabajo del *bullying*, mucho menos en el caso del *bullying* heteronormativo o *bullying* asociado a la expresión e identidad de género.



Uno de sus elementos más llamativos es que diseñan una técnica denominada “*carnet social individual*” que pretende favorecer la adquisición de hábitos cooperativos y de participación y realizar una evaluación de los cambios que se producen en el niño o niña y en el grupo-clase.

El método pretende promover y potenciar determinadas actitudes conducentes al comportamiento adecuado del estudiantado en general, y en particular de los que presentan mayores dificultades de conducta dentro de su grupo-clase, promoviendo:

- Un eficaz sentido de la curiosidad y la igualdad.
- Un interés por intentar hacer las cosas de una forma adecuada.
- Un estar atentos al potencial y a las capacidades propias.
- Un respeto a las opiniones de otras personas y que no concuerdan con las propias.
- Un sentido de orgullo ante su propio comportamiento, y la apreciación de la importancia de las conductas de los demás (positivas y negativas).
- Una sensación de logro y de compañerismo.
- Unos conocimientos teóricos y prácticos que llevados al trabajo en el aula aporten una experiencia útil y satisfactoria.

### ***Procedimiento***

Se formularon las conductas deseadas de la forma más operativa posible y consensuadas con toda la clase (levantar la mano para hablar), y de la misma forma las conductas no deseadas (hablar sin turno), asignando el número de bocados a sacar (conductas deseadas) o bocados a reponer (conductas no deseadas) en el carnet de cada estudiante. En el carnet se escriben todas las conductas (nunca un número muy amplio para lograr una mejor asimilación por parte del estudiantado), las primeras generales (para toda la clase) y después alguna de tipo individual (para el o la estudiante que presente algún problema específico en su comportamiento).

Se llevó a cabo un registro de los puntos (bocados) obtenidos según las conductas realizadas en una tabla, que se colocó en un lugar visible del aula de manera que cada estudiante pueda contabilizar en todo momento el número de puntos que tiene en cada conducta para sacarle al final de cada semana los bocados a su carnet.

### ***Conclusiones***

El carnet social individual como método de trabajo en el aula está de acuerdo con los principios que informan las reformas educativas y dota al profesorado de una herramienta útil para el desarrollo de la clase, constituyéndose así en un poderoso instrumento favorecedor de las metodologías innovadoras.

Desde una perspectiva más didáctica, se valoró el método, por parte del profesorado, como significativamente positivo al fomentar la participación activa y respetuosa de todo el estudiantado en la dinámica del aula, apreciando en el grupo participante el deseo de experiencias exitosas, esfuerzos en sus comportamientos y en general un cierto orden, respeto y ganas de *superación individual*.

## 8.8 EQUIPOS ANTIBULLYING ENCUBIERTOS: PROGRAMAS DE PREVENCIÓN

Winslade et al. (2015) desarrollan este enfoque, que es una adaptación del enfoque 'No blame' (Sin culpa en su traducción al español) desarrollado por Robinson y Maines (1997) en el Reino Unido.

Para este programa se parte de que la influencia del grupo de pares es fundamental para cambiar la experiencia de la víctima de *bullying*. El sufrimiento de la víctima se entiende como resultado del aislamiento que la relación de *bullying* produce y trabaja desde una perspectiva narrativa, es decir, entiende el *bullying* como un fenómeno relacional, que surge a partir de y reproduce las relaciones sociales, las cuales se pretenden redefinir para que sean relaciones más inclusivas y de aceptación de la diferencia.

En este trabajo se informa el análisis de los datos de archivo recopilados en una escuela secundaria en Auckland, Nueva Zelanda, en el cual se utilizaron equipos

*antibullying* encubiertos. Los datos son de carácter cualitativo y se obtienen del proceso de administrar y supervisar el trabajo de 35 equipos a lo largo de cinco años (2006—2011). El valor de este estudio es que evalúa la eficacia directamente a través de quienes participan, incluyendo a víctimas, victimarios y espectadores.

Las evaluaciones que se han hecho a este tipo de equipos resultan muy positivas en tanto son muy focalizadas, es una técnica no punitiva, ofrece un proceso de reestructuración y valida la influencia del grupo de pares para transformar la relación de intimidación en un plazo corto. Asimismo, estudiantes reportan valorar la oportunidad de apoyar a un compañero o compañera, asumir responsabilidades, y principalmente las víctimas reportan satisfacción con los resultados. Por último, no se requiere que la víctima haga frente a quien la hostiga, lo cual es valorado muy positivamente por la parte afectada.

El equipo progresa a través de *cinco fases*:

- Primera: Una persona consejera escucha la historia de la víctima sobre los incidentes de intimidación/*bullying* y le pregunta cómo la persona se ha visto afectada por esto. Los puntos principales de la historia y los efectos del *bullying* se registran en las propias palabras de la víctima. Una vez que el o la consejera comprueba que un equipo encubierto sería una opción apropiada, junto con la víctima comienzan a

ensamblar los nombres de los y las estudiantes que pudieran ser parte de un equipo. Es importante destacar que se invita a los dos ‘peores’ matones para ser parte del equipo, junto con otros cuatro (dos hombres y dos mujeres) que nunca han acosado o han vivido acoso.

- Segunda: El consejero o consejera trae al equipo elegido, comparte la historia de la víctima y lo que él o ella ha dicho acerca de los efectos del *bullying* sin decir de quién se trata. Luego se le pregunta al grupo si estarían dispuestos a cambiar la experiencia de esta o de este estudiante, y posteriormente se les invita a desarrollar un plan para eliminar el *bullying* y sus efectos.
- Tercera: Luego de dos semanas el consejero o consejera se reúne con la víctima.
- Cuarta: También se reúne con el equipo y con la víctima, para monitorear de forma separada el trabajo realizado hasta el momento, y hacer las modificaciones al plan que sean necesarias. Es importante hacer siempre los registros con las propias palabras de las personas, y éstas son leídas a la víctima o al equipo respectivamente.
- Quinta: Una vez que la víctima declara que el *bullying* ha finalizado, se llama al equipo y se les da un certificado con un bono de comida.

La singularidad del estudio radica en que los datos se recaban en el preciso momento en que la víctima está sufriendo *bullying* y describe sus efectos en la inmediatez del momento. A continuación se ofrecen algunas de las preguntas básicas para obtener retroalimentación sobre el funcionamiento de estos equipos.

#### ***Preguntas a las víctimas sobre el funcionamiento del grupo:***

- ¿Qué es lo que más recuerdas sobre cómo el equipo te apoyó?
- ¿Qué tan exitoso crees que fue el equipo en ese momento? (Escala de 1 a 5)
- ¿Cuánto tiempo crees que te podrían durar los resultados? (Escala de 1 a 5)
- ¿Qué te gustó y no te gustó del trabajo con el equipo?
- ¿Si algún amigo o amiga fuera víctima de *bullying*, le recomendarías el trabajo con el equipo?
- ¿Qué mejoras recomendarías para los equipos?
- ¿Comentarios adicionales?

#### **8.9 PROGRAMA: EDUCACIÓN EN VALORES**

Este programa es desarrollado por Armengol, Gairín y Silva en el año 2013. Parten del postulado que una educación no violenta, basada en el respeto y la tole-

rancia, fomenta modelos de resolución de conflictos desde el diálogo y la no-agresión y evita la imposición por la fuerza de opiniones, gustos y normas.

Una educación responsable se vincula a una comunicación fluida entre la familia, al apoyo activo a los hijos e hijas, a una motivación adecuada para hacer frente a sus obligaciones y al fortalecimiento de la capacidad de tomar decisiones aceptando las consecuencias de las mismas.

### *Propuesta de intervención*

La prevención va encaminada a una respuesta mucho más global que toma como punto de partida la necesidad de que la convivencia se convierta en eje del sistema relacional del centro y se aborde como un aspecto a considerar en la organización y funcionamiento del centro educativo. Esta respuesta global asume, por tanto, que el tema de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas.

El aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de los hábitos democráticos fundamentales, se colocan en el centro del currículum escolar y de la estructura organizativa del centro educativo. A su vez, las manifestaciones de *bullying* afectarían a todas las personas de la comunidad escolar —y no solo a los directamente involucrados— refor-

zando una implicación activa de todos en su prevención y tratamiento.

Algunas prácticas, que pueden plantearse complementariamente o de forma independiente son:

- **Sensibilización.** Supone acercarnos al problema con materiales que hacen reflexionar al estudiantado sobre la importancia de la convivencia. Podemos contar con material audiovisual, trípticos, estudios de casos y actividades para trabajar sobre sentimientos y valores.
- **Formación.** Se les explica a todos los y las estudiantes roles de las partes implicadas, las consecuencias, y la importancia de evitar el uso de estrategias de prepotencia por el bien de todas las personas; también, cómo actuar ante situaciones de violencia: no callar, comunicarlo al tutor, madres, padres u otra persona en la que confíen, evitar situaciones de peligro; estar acompañado o acompañado, etc.
- **Acción.** Consiste en que el o la estudiante tome la iniciativa y proponga actividades, tales como debates en el aula, organizar actividades de convivencia y actividades para evitar la exclusión, grabar situaciones conflictivas y analizarlas en clase, etc.
- **Plan de desarrollo de Habilidades Sociales.** Se puede realizar a través de los propios tutores con la supervi-

sión de un psicólogo (a) o pedagogo (a) del propio centro o externo a él.

- Legislación. Se trata de establecer normativa sobre la convivencia dentro de los propios reglamentos de los centros escolares, estableciendo con claridad los fines educativos y penalizando la conducta agresiva y acosadora.
- Difusión. Potenciar mensajes coherentes entre toda la comunidad educativa: madres, padres, personal docente y administrativo, etc. Al respecto, se pueden propiciar encuentros con las familias para que se sientan protagonistas y crear lazos de relación entre todos y todas.

Todas estas prácticas fracasarán si no se asume que el *bullying*, es un fenómeno social, que tiene que ver con los derechos democráticos de convivencia de todas y cada una de las personas y de los grupos en su conjunto, y que se aprende en todos los espacios y tiempos donde se ponen en juego.

Se justifica así que las acciones propuestas exijan la colaboración de toda la comunidad educativa: dirección, docentes, personal de orientación, estudiantes, familias, sin olvidarnos de la parte de responsabilidad que en este proceso tiene la administración educativa.

#### 8.10 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOCÓGNITIVAS INFANTILES

Ison y Moreno (2013) realizan un estudio piloto con el propósito de analizar la eficacia de un programa de intervención psicoeducativo que promueve la resolución pacífica de los conflictos entre pares en la escuela.

El proyecto se llevó a cabo en un centro de educación primaria integral para menores que se encuentran en situación extraordinaria.

Quienes participaron fueron 117 niños y niñas de 9 a 11 años, a quienes se les evaluó según sus relaciones socio-afectivas en el aula, sus estatus grupales (popularidad, rechazo, aislamiento) y sus comportamientos. La intervención psicoeducativa se realizó en las aulas durante tres meses en coordinación con los maestros y maestras. Los *resultados* mostraron que el entrenamiento en habilidades sociocognitivas fue efectivo para la disminución de las repuestas agresivas a través de la utilización alternativa de otras conductas y la anticipación para resolver conflictos interpersonales.

Los *instrumentos* utilizados fueron:

- *Cuestionario Bull de Relaciones Socioafectivas en el Aula*. Se trata de un instrumento basado en los modelos sociométricos y tiene una doble finalidad: conocer la estructura interna del grupo escolar definida



según los criterios de aceptación y rechazo; y conocer las posibles relaciones del grupo dentro de una dinámica de agresión/victimización.

- Para el análisis sociométrico se utilizaron las frecuencias de Elecciones y Rechazos y se obtuvieron los Índices de Popularidad y Rechazo, con tres categorías: rechazo, aislamiento y popularidad.
- *Cuestionario de Conductas Sociales.*

Se trata de un programa de enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales en niños y niñas de 4 años en adelante. Está orientado a mejorar la reflexividad, así como el manejo de destrezas sociales y valores para la convivencia. Consta de una serie de unidades didácticas, de aplicación individual o colectiva, desarrolladas en forma de juegos grupales en las que se enseña a los niños y niñas a:

- Identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema.
- Definir de manera concreta los problemas.
- Generar un amplio repertorio de alternativas.
- Anticipar múltiples y variadas consecuencias a corto y largo plazo (para sí mismo y para los demás).
- Tomar decisiones.
- Planificar la ejecución de una decisión.

### ***Descripción del programa***

Para cada grado se realizaron tres sesiones semanales de 45 minutos de duración, completándose 24 unidades didácticas. En acuerdo con el o la docente, cada niño y niña asignó una sección en su carpeta de trabajo, con una carátula en la que se consignó su nombre, su grado y el título «Podemos resolver problemas». En ella, el niño o la niña escribía las consignas propuestas y todas las anotaciones derivadas del trabajo en conjunto.

Cada unidad didáctica estuvo compuesta de seis actividades:

- Identificar una situación-problema.
- Describir la situación-problema.
- Generar el mayor número de alternativas de solución.
- Anticipar consecuencias.
- Elegir una alternativa.
- Diseñar un plan de acción.

Se comienza con la presentación, a través de la proyección de una imagen, en la que se observa una situación problemática, mientras se relata una historia que describe y detalla la situación y sus participantes. En general, se trata de situaciones de interacción social que podrían derivar en un conflicto interpersonal y generar un problema por la presencia de un malestar emocional en alguno de los protagonistas de la historia.



Después del relato, comienza la labor para llevar a cabo cada una de las actividades. Se pregunta a los niños y niñas “¿Alguien en esta historia tiene un problema?”, “¿Quién?”, “¿Cómo sabemos que tiene un problema?”, “¿Cuál es el problema?”, “¿Qué se puede hacer?”, etc. Se estimula la mayor participación posible, se modera la de aquellos o aquellas más impulsivas y se fomenta la discusión entre pares y con el o la docente.

Al arribar a las últimas dos actividades (Elegir alternativa y Diseñar plan de acción), el investigador o investigadora dirige la elección hacia aquella que presente el máximo beneficio y el menor perjuicio o molestias para los demás; además orienta el diseño del plan: “... qué haré primero”, “qué haré después...”, “cómo lo haré”. Este plan, como así también las alternativas generadas, quedan registradas tanto en el cuaderno de la persona entrenadora como en el de los niños y niñas.

Como *conclusión* de este estudio se observa que los niños o niñas agresivos experimentaron más rechazo por sus pares; mientras que los y las estudiantes con mayor sociabilidad obtuvieron mayor índice de popularidad. Esto es coincidente con aquellos estudios que plantean el abordaje sociométrico como método diagnóstico de fenómenos agresivos en el ámbito escolar (Peters, Cillessen, Riksen-Walraven y Haselager, 2010; Moreno e Ison, 2002).

Aún más, hay investigadores e investigadoras que consideran que el estatus sociométrico de cada niño y niña en su grupo de iguales, es un indicador fiable de su ajuste social y un potente predictor de éste a lo largo de la vida. Podría decirse que la retroalimentación positiva por parte sus pares, representa una de las principales fuentes de información en la formación del autoconcepto y repercute positivamente en la imagen de sí mismo y sí misma.

El programa de intervención entre sus *resultados* mostró un aumento significativo de las habilidades sociales de los niños y niñas más agresivos y rechazados, como así también una disminución en algunas de las conductas disfuncionales que suelen presentarse en la interacción escolar, por lo que también se revela la potencia de la interacción social entre pares como motor para el desarrollo y el aprendizaje.

Estos resultados apoyan la idea que, para la disminución de comportamientos disfuncionales y agresivos, resultan eficaces las intervenciones que apuntan al desarrollo de las habilidades sociales del estudiantado, sobre todo aquellas relacionadas con la resolución de conflictos, la empatía, la ayuda entre iguales y la generación de alternativas.

## 8.11 PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN: METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS

Valadez y del Campo (2008) proponen que las metodologías participativas incrementan la creatividad, la apertura y la disposición al cambio de las personas involucradas. Su aplicación en diferentes contextos ha permitido observar que se generan ciertas regularidades.

En primer lugar, se observa un proceso de apertura creciente frente al ejercicio a medida en que éste se realiza; el desarrollo de las actividades hace que las personas se vayan involucrando en la experiencia y comiencen a participar cada vez más, a opinar más y a confrontar su opinión con el resto del grupo, es decir, se desarrolla una dinámica crecientemente participativa.

En segundo lugar, se va generando un abandono de la visión o perspectiva individual y se comienza a asumir el enfoque colectivo de trabajo que se va articulando. Es posible pensar que este ejercicio posibilita el surgimiento de una suerte de identidad colectiva en cuanto forma similar de interpretar la realidad, la cual se va plasmando progresivamente a lo largo del proceso a que da lugar la metodología.

En tercer lugar, en el transcurso de la aplicación de la metodología se evidencia el paso de una visión fundamentalmente intelectual o cognitiva a una interpretación más holística o integral; donde cada participante se involucra tanto con sus ideas como con sus sentimientos y

emociones sobre el espacio en relación al cual se reflexiona.

Sobre la base de los anteriores señalamientos, este estudio parte de la necesidad de involucrar a los y las docentes en el autodiagnóstico de la violencia escolar, específicamente el maltrato entre iguales, a través del desarrollo de un proceso participativo, entendido como una actividad organizada que conlleva, a partir de lo biográfico (preocupaciones y experiencias cotidianas), un proceso de reflexión colectiva de la realidad. La realidad es considerada como la forma en que los y las docentes se involucran en los hechos, los procesos y estructuras, y su percepción e interpretación de dicha realidad, para alcanzar propuestas de solución consensuadas, que respondan al caso específico del plantel escolar, y estar en condiciones de elaborar un plan conjunto para enfrentar dicha problemática.

## 9. CONSIDERACIONES FINALES

---

Se presenta a continuación una lista de consideraciones importantes, que se desprenden como resultado final de la investigación. Cabe señalar que no son exhaustivas sino orientaciones sistemáticas que, se supone, deben ser tomadas en cuenta para intervenir, en diferentes niveles, ante el *bullying* heteronormativo:

- El *bullying* como problemática no es un tema nuevo, fue hasta la década de los ochentas que se le empezó a dar notoriedad y a poner un nombre a lo que estaba sucediendo a muchas niñas, niños y adolescentes en sus centros educativos. Ahora bien, considerando la dimensión del *bullying heteronormativo* se requiere destacar que es un tema de investigación muy incipiente desde el cual aún quedan muchas aristas que profundizar, especialmente en la etapa de la niñez, pues ha sido un poco más explorado a partir de la adolescencia.
- Uno de los mayores aportes de este documento es el concepto de *bullying basado en la heteronormatividad*. Esta diferenciación epistemológica, teórica, conceptual e incluso metodológica es fundamental. En el campo de la niñez se hace aún más evidente su necesidad, no obstante, es una definición que debería ser repensada en materia de discriminación, *bullying* y violación de derechos humanos más allá de si quienes lo padecen son niños o niñas.
- El documento hace referencia a diferentes conceptos tales como Orientación sexual / Orientación sexual percibida / Expresión de género / Identidad de género / Homo-lesbo-bi-transfobia y Género variante. Estos conceptos se mantienen principalmente para respetar el manejo que hacen los autores y autoras de los mismos. El cuestionamiento surgió ante la pregunta de qué es lo que se sanciona mediante el *bullying* a niños y niñas en una etapa en la que sería muy polémico afirmar que tienen una identidad o una orientación ya definida, y fue en la búsqueda de respuestas a esta pregunta en las que se encontró que lo más adecuado es hablar del término *bullying basado en la heteronormatividad* pues lo que se intenta normar y regular dentro de nuestra sociedad con una heterosexualidad imperante son todas aquellas conductas que no calzan o no concuerdan con lo que se supone debería ser un niño o una niña, un hombre o una mujer. Aunque no es el propósito de este

estudio quizás el concepto calce más adecuadamente también no solo para la niñez.

- El año 2016 es un excelente período en la coyuntura de nuestro país para hablar del tema de *bullying*, ya que fue declarado por la actual Ministra de Educación como el año de la lucha contra el *bullying*.
- Otro aspecto que se debe recalcar es el cuestionamiento que se hace a los términos homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia, ya que el origen del término fobia en su concepción original alude a algo casi en el registro de lo instintivo e incontrolable, además posee una dimensión individualizada. En el caso de los *prejuicios basados en la heteronormatividad* se incorpora la dimensión de una cultura rígida, normada y sancionadora de todo lo que no encaja con la lógica binaria del afecto, la sexualidad y el género, por tanto es un término más apropiado. Al igual que con otros conceptos, en ocasiones se dejó el término *bullying* homofóbico por respeto a los planteamientos de sus autores o autoras que tenían aportes muy valiosos, pero que no obstante no pasaron por este cuestionamiento epistemológico.
- No se puede construir programas de prevención del *bullying* si éstos no están en un marco y en un diálogo con modelos educativos de salud sexual integral que vayan

más allá de la enseñanza de roles sexuales y de género tradicionales y que incorporen la diversidad en todos los ámbitos posibles. Asimismo, se requiere que se capacite y se sensibilice a la población docente, pues lastimosamente, y tal y como lo indican muchos estudios —especialmente en edades tempranas— son las personas adultas quienes empiezan a normar, sancionar o hacer caso omiso del maltrato que se hace desde los prejuicios heteronormativos.

- Pese a que hay infinidad de definiciones de *bullying* es preciso recalcar el desbalance de poder en el que éste se traduce, el aumento de la intensidad de manera progresiva, así como su recurrencia en el tiempo. Es necesario no confundirlo con otras formas de violencia como lo podrían ser la disruptividad escolar o el vandalismo.
- Un aspecto fundamental en la ecuación del *bullying* son las personas espectadoras o cómplices, pese a que la mayoría de observaciones se centran en los papeles de víctima/victimario, quienes observan y no hacen nada al respecto validan la violencia en sus distintas expresiones y dejan en el desamparo y la incompreensión a quienes más necesitan de apoyo. Deberían ser quienes den las alertas de lo que está pasando para intervenir lo antes posible.

- Es un mito pensar que el *bullying* no se da desde edades tempranas, incluido el *bullying basado en la heteronormatividad*. Es precisamente en este período donde muchas veces iniciado o validado por las personas adultas se empieza a regular los que deberían ser “comportamientos de niños y comportamientos de niñas”.
- Es preciso que hayan más investigaciones que evidencien las diferencias de género. Es decir, en muchas de las investigaciones se habla del victimario y la víctima por ejemplo, sin dejar en claro si se debe a la falta de un lenguaje inclusivo o si verdaderamente los resultados arrojan este tipo de conclusiones. Lo que sí esclarecen algunas pocas investigaciones es que el *bullying* ejercido por niñas es cualitativamente distinto en el sentido que se ejerce más la exclusión social y el rumor por ejemplo, a diferencia de los niños quienes utilizan más el *bullying* físico. Sin embargo una vez más, no hay estudios que tengan una perspectiva crítica de género que profundice en esta problemática.
- Aunado a lo anterior, esta sistematización nos permite evidenciar la urgencia de investigar, analizar y proponer estrategias de abordaje apegadas a la perspectiva de género y al enfoque de interseccionalidad, considerando que los estereotipos de género, las relaciones de poder y la articulación de diversidad de factores discriminatorios conviven y constituyen la base de esta expresión de acoso y maltrato. En esta misma línea, la revisión y replanteamiento de la construcción de las masculinidades, la misoginia en todas sus expresiones y la homofobia como una de ellas, es central en la sensibilización, capacitación y abordaje del *bullying heteronormativo*.
- Particularmente para el INAMU, es de especial interés que estos enfoques nos permitan obtener insumos sobre las similitudes y diferencias en las vivencias y afectación de las partes implicadas en el *bullying heteronormativo*, según sean hombres o mujeres y desde sus identidades de género.
- Aunque no necesariamente estaría vinculado a la orientación sexual, como muchas veces se ha enfatizado en este documento, el *bullying heteronormativo* en el caso de que estos niños y niñas llegaran a definirse como gays, lesbianas, bisexuales o transexuales; es innegable que todo el *bullying* vivido basado en la heteronormatividad podría pasarles una factura muy dolorosa en su futuro a nivel emocional y de autoaceptación. Pese a que muchos de los estudios concluyen que cuanto antes se revele y se comparta la manera en la que se identifican a sí mismos y a sí mismas será mejor para su bienestar biopsicosocial, mientras se sigan dando este tipo



de maltratos, será muy difícil que puedan sentirse en libertad, lo cual una vez más va en contra de su salud y de sus derechos integrales.

- El suicidio es la secuela más dramática de todas en el caso del *bullying*. Un punto a acotar es que en todo el proceso de maltrato, en la gran mayoría de ocasiones esa agresión recibida se va guardando y la suelen drenar con ellos o ellas mismas y no necesariamente con quienes les violentan.
- Distintos estudios concluyen que uno de los principales factores protectores son el apoyo y denuncia en el contexto familiar y en los centros educativos, sin embargo, en otros escenarios, la indiferencia y peor aún, las ofensas provenientes de las propias familias, docentes, personal administrativo, etcétera, reduce la posibilidad de erradicar el *bullying*; máxime en el caso de niños y niñas quienes requieren el apoyo adulto para sobrevivir.
- Muchas investigaciones coinciden que los mayores temas violentados con el *bullying* son el peso, el desarrollo de determinadas habilidades en el contexto educativo y la heteronormatividad. Y de todos estos temas el *bullying* basado en la heteronormatividad es el que menos se ha investigado, pese a que también hay evidencias de ser uno de los más riesgosos en términos de sus secuelas a corto, mediano y largo plazo.
- A pesar de existir un marco jurídico vasto a nivel nacional e internacional que respalda la protección en materia de *bullying*, y de derechos de las personas que no están en los cánones heterosexuales de nuestra sociedad, en la práctica queda muchísimo por visibilizar y concienciar.
- Una excelente propuesta es la creación de centros educativos libres de discriminación y *bullying* basado en cualquier tipo de discriminación. Esta iniciativa difundida principalmente en los Estados Unidos es digna de seguir.
- Faltan desarrollar mecanismos y protocolos de denuncia y de intervención específicos en materia de *bullying* heteronormativo.
- Los programas de intervención y preventivos deben ser integrales e involucrar a la familia, centros educativos y de ser preciso a las comunidades, quienes muchas veces observan este tipo de hostigamiento y no hacen nada al respecto. Asimismo, el abordaje debe contemplar acciones con todas las partes involucradas, no solamente con las víctimas, sino también con las personas que comenten el acoso –que en ocasiones también han sido víctimas de *bullying* en otro momento–, y con las personas testigas, sean estas estudiantes o personal del centro educativo.



- La mayoría de programas de prevención del *bullying* durante la infancia están enfocados en el desarrollo de habilidades, y aunque hacen aportes necesarios, en muchas ocasiones minimizan la complejidad y la gravedad de esta problemática.



## 10. REFERENCIAS

- Adams, R.J. (2004). *Awesome Talking Library: Bullying Basics*. Recuperado de: <http://www.awesomelibrary.org/bullying.html>
- Agustín, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Guía antibullying homofóbico*. Extremadura: Cuadernos Plural 02.
- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-36342011000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006&lng=es&tlng=es)
- Alsaker, F. D. y Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In Juvonen J., Graham, S., (Ed.), *Peer Harassment in School* (pp. 175-195). New York, NY: Guilford Press.
- Alsaker, F.D. y Nägele, C. (2008). Understanding and addressing *bullying*: An International perspective. *PREVnet Series*, Volume 1. Author House.
- Alsaker, F. D. y Nägele, C (entregado, Julio 2008). *Vulnerability to victimization in kindergarten: Need for a differentiation between passive and aggressive victims*. *Merril-Palmer Quarterly*.
- Alsaker, F. D. y Vilén, U. L. (2010). El *bullying* en la edad preescolar. En: Ortega, R. (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 129-164). Madrid: Alianza Editorial.
- Álvarez, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

- American Psychological Association (APA), National Association of School Psychologists (NASP). (2015). *Resolution on gender and sexual orientation diversity in children and adolescents in schools*. Recuperado de: <http://www.apa.org/about/policy/orientation-diversity.aspx>.
- Andersen, J.P. y Blosnich, J. (2013). Disparities in Adverse Childhood Experiences among Sexual Minority and Heterosexual Adults: Results from a Multi-State Probability-Based Sample. *PLoS ONE* 8(1): e54691. doi: 10.1371/journal.pone.0054691
- Armas, M. y Armas, C.M. (2005). *Violencia escolar*. Vigo, Nova Galicia: Ediciones S.L.
- Armengol, C., Gairín, J. y Silva, B. P. (2013). El «*bullying*» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16, 19-38. Recuperado de: <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=70625886002>.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *bullying*. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico* No. 9, agosto 2004. Recuperado de: [http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21639/1/2\\_awid\\_interseccionalidad.pdf](http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21639/1/2_awid_interseccionalidad.pdf)
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI. En: *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of *bullying* and victimization in school. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.
- Barón, S., Cascone, M. y Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, *bullying* y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50(3), 837-864.
- Buss, A.H. y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.

- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (*BULLYING*). *Psicología Conductual*, 20, 625-647.
- Caballo, V. E., Irurtia, M. J., Calderero, M., Salazar, I. C. y Carrillo, G. (2010). *Cuestionario de interacción social para niños* (CISO-NIII). Manuscrito no publicado.
- Cahill, S. y Makadon, H. (2013). *LGBT Health*, 1, (1), 34-41. doi: 10.1089/lgbt.2013.0001.
- Cénat, J. M., Blais, M., Hébert, M., Lavoie, F. y Guerrier, M. (2015). Correlates of *bullying* in Quebec high school students: the vulnerability of sexual-minority youth. *Journal of Affective Disorders*, 183, 315-321. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.011>.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del *bullying*: desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información psicológica*, 94, 49-59.
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del *bullying* en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31, 173-181.
- Código de la Niñez y la Adolescencia*. (Ley No. 7739). Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.
- Collell, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: el *Bullying*. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, febrero 2002, pp. 20-24. (Original en lengua catalana).
- Collell, J. y Escudé, C. (2008). *Signes d'alerta*. Recuperado de: <http://www.tec.cat/~jcollell/03Alerta.htm>.
- Colina, C. (2011). La homofobia: heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual. *Razón y Palabra*, 67.
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención de Belém do Pará*. (1994, 9 de junio). Asamblea General, Organización de Estados Americanos, Vigésimo Cuarto Periodo Ordinario de Sesiones.

*Convención sobre los Derechos del Niño.* (1989, 20 de noviembre). Asamblea General, Organización de Naciones Unidas.

*Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (CEDAW).* (1979, 18 de diciembre). Asamblea General, Organización de Naciones Unidas.

*Constitución Política de la República de Costa Rica.* (1949, 7 de noviembre). Asamblea General Constituyente.

Cornelius, T. L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364-375.

*Declaración de Montreal sobre Derechos Humanos LGBT.* (2006). I Outgames Montreal.

*Declaración Universal de los Derechos Humanos.* (1948, 10 de diciembre). Asamblea General, Organización de Naciones Unidas.

*Declaración sobre orientación sexual e identidad de género.* (2008, 22 de diciembre). Asamblea General, Organización de Naciones Unidas.

*Decreto Ejecutivo No. 37071-S.* (2012, 9 de marzo). Diario Oficial La Gaceta, No 81. Presidencia de la República de Costa Rica.

*Decreto Ejecutivo No. 28484 MAG-MEP-MTSS-S-CM.* (2000, 21 de febrero). Diario Oficial La Gaceta, No 44. Presidencia de la República de Costa Rica.

*Decreto Plan de Igualdad y Equidad de Género PIEG N° 34729-PLAN- S-MEP-MTSS.* (2008, 17 de setiembre). Diario Oficial La Gaceta, No 179. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.

Del Rey, R., Casas, J. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar: revista científica de comunicación y educación, 39*, 129-139.

Defensor del Pueblo (UNICEF). (2000). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Del Barrio, E., Martín, I., Montero, L., Hierro, I., Fernández, H., Gutiérrez y Ochaíta, E. (col.). Madrid. Recuperado de: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>.



- Diamond, L. M., y Lucas, S. (2004). Sexual-minority and heterosexual youths' peer and family relationships: Experiences, expectations, and implications for well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 313-340.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible también en: [mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm](http://mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm).
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *J Pers Soc Psychol*, 53, 1146-1158.
- Domínguez, J. y Pino, M. R. (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20, 123-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230782004>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Eisenbraun, K.D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12 (4), 459-469.
- Fernández, F. J., Trianes, V., Morena, M., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27, 102-108.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Fernández, M., Reig, A., Albaladejo, N. y Ferrer, R. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29, 1060-1069. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244044>.

- Foro Nacional Contra el Bullying en las Instituciones Educativas* (2015). Propuesta de lineamientos para la construcción de una estrategia nacional para la prevención y abordaje del *bullying* y otras formas de violencia en las instituciones educativas de Costa Rica. Memoria Primer Foro Nacional. San José, Costa Rica.
- Generelo, J., Pichardo, J. y Galofré, G. (coord.). (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Madrid: Cogam.
- Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). (<http://www.glsen.org/>)
- Goodenow, C., Szalacha, L., y Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools, 43*, 573-589. doi: 10.1002/pits.20173.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Greene, K., Derlega, V. J., Yep, G. A. y Perronio, S. (2003). *Privacy and disclosure of HIV in interpersonal relationships: a sourcebook for researchers and practitioners*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graber, J. A., y Archibald, A. B. (2001). Psychosocial change at puberty and beyond: Understanding adolescent sexuality and sexual orientation. En: D'Augelli., A.R. y Patterson, C.J. eds. *Research on Lesbian, Gay, and Bisexual Youths: Implications for Developmental Intervention*. Oxford University Press; New York, NY: 2001. pp. 3-26.
- Gulemetova, M., Drury, D. y Bradshaw, C. (2011). National Education Association *Bullying Study*. *Colleagues: Vol. 6: Iss. 2, Article 11*.
- Harel, Y., Walsh, S.D., Fogel, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., De Matos, M.G. y Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school *bullying*: a universal relationship across 40 countries. *J Adolesc, 34*(4), 639-52.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C. y McKnight, C. G. (2004), Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41* (1), 81-93.

- Ioerger, M., Henry, K.L., Chen, P.Y., Cigularov, K.P. y Tomazic, R.G. (2015). Beyond Same-Sex Attraction: Gender-Variant-Based Victimization Is Associated with Suicidal Behavior and Substance Use for Other-Sex Attracted Adolescents. *PLoS ONE*, 10, (6). e0129976. doi: 10.1371/journal.pone.0129976
- Ison, M. S. y Moreno, C. B. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *CES Psicología*, 6, 66-81. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539422006>
- Jimena, L. (2007). *La jurisprudencia del Comité Europeo de Derechos Sociales*. España: Tirant lo Blanch.
- Joiner, T. (2010). *Myths about suicide*. Boston: Harvard University.
- Justicia, F., Benítez, J. L. y Tomás de Almeida, A. M. (2007). La liga de alumnos amigos: desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. *Anales de Psicología*, 23, 185-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723202>
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. y Boyce, W. T. (2009). El acoso escolar aumenta el riesgo de suicidio: Estudio prospectivo de los adolescentes coreanos. *Archivos de investigación del suicidio*, 13, 15-30.
- Klotz, A. (1995). *Norms in International Relations: The Struggle Against Apartheid*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause of consequence of school adjustment. *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kolbert, J.B., Crothers, L.M., Bundick, M.J., Wells, D.S., Buzgon, J., Berbary, C., Simpson, J. y Senko, K. (2015). Teachers' Perceptions of *Bullying* of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ) Students in a Southwestern Pennsylvania Sample. *Behav. Sci.*, 5, 247-263.
- Kosciw, J. (2006). The 2005 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools. Gay Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). Nueva York.

- Kosciw, J., Greytak, E., Diaz, E. y Barkiewicz, M. J. (2010). The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with *bullying*. *Int J Adolesc Med Health*, 20(2), 121-32.
- Landarroitajauregui, J. (2000). Homos y Heteros: Aportaciones para una teoría de la sexuación. *Revista Española de Sexología*, 97-98.
- Ley contra la Violencia Doméstica (Ley No. 7586)*. (1996, 10 de abril). Diario Oficial La Gaceta, No 83. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.
- Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (Ley No. 7142)*. (1990, 26 de marzo). Diario Oficial La Gaceta, No 59. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.
- Ley General del VIH/SIDA (Ley No. 7771)*. (1998, 20 de mayo). Diario Oficial La Gaceta, No 96. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.
- Lucas, B. (2007). El Consejo Escolar del estado acuerda una declaración por la convivencia. *Escuela*, 3 735 (157).
- Marco de Acción de Dakar*. (2000, 26-28 de abril). Foro Mundial de la Educación, UNESCO.
- Marxueta, A. y Etxebarria, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25, 121-128.
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B., y Russell, S. T. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (10).
- Mendos, L. (2014). Niñas, niños y adolescentes LGBTI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review*, 29 (4), 905-944.
- Meyer, I.H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal Health Social Behavior*, 36, 89-101. doi: 10.2307/213728622.

- Meyer, I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay and bisexual populations. Conceptual issues and research evidence. *Psychol Bull*, 129, 674-697. doi: 10.1037/0033-2909.129.5.674 PMID:1295653923.
- Ministerio de Educación Pública (MEP) y Centro de Investigación y Promoción para América Central de Derechos Humanos (CIPAC). (2011). *Manual de Buenas Prácticas para la No Discriminación de Personas Menores de Edad Insertas en el Sistema Educativo*.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2012). *Protocolo específico para el acoso, matonismo o bullying y el ciberbullying en los centros educativos de primaria*.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2015). *Protocolo específico para el acoso, matonismo o bullying y el ciberbullying en los centros educativos de secundaria*.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*.
- Minton, S. J. y O' Moore, M. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school *bullying* in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1-12.
- Minton, S.J. (2012). Alterophobic *bullying* and pro-conformist aggression in a survey of upper secondary school students in Ireland. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4, 86-95.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R. y Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in pre-schools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 133-144.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Mueller, A.S., James, W., Abrutyn, S., y Levin, M.L. (2015). Suicide ideation and *bullying* among US adolescents: Examining the intersections of sexual orientation, gender, and race/ethnicity. *American Journal of Public Health*, 105, 980-985.
- Muñiz, J. y Fernández-Hermida, J.R. (2010). La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los test. *Papeles del Psicólogo*, 31, (1), 108-121.

- Murphy, S., Shevlin, M., Armour, C., Elklit, A. y Christoffersen, M. (2014) Childhood adversity and PTSD experiences: Testing a multiple mediator model. *Traumatology*, 20, (3). pp. 225-231.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología conductual*, 22, (3), 569-584.
- Mustanski, B. S., Newcomb, M. E., Du Bois, S. N., Garcia, S. C. y Grov, C. (2011). HIV in young men who have sex with men: A review of epidemiology, risk and protective factors, and interventions. *Journal of Sex Research*, 48, 218-253.
- Norman, J., Galvin, M. y McNamara, G. (2006). *Straight Talk: Researching Gay and Lesbian Issues in the School Curriculum*. Dublin: Department of Education and Science Gender Equality Unit.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñederra, J. A. (2008). *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*. Recuperado de: [http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying %20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf)
- Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar: De la teoría a la práctica. En Christian Berger y Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 35-57. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria: Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253- 280.
- Pachankis, J.E. (2007). The psychological implications of concealing a stigma: A cognitive-affective-behavioral model. *Psychological Bulletin*, 133, 328-345.



- Pepler, D. y Craig, W. (2014). *Bullying Prevention and Intervention in the School Environment: Factsheets and Tools*. Canadá: PrevNet.
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., Trianes, M.V., De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4, (1), 83-96.
- Pérez, M. y Serrano, M. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el *bullying*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 58-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230787006>.
- Perren, S., y Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, (1), 45-57.
- Perrin, E.C. (2002). Technical report: coparent or second-parent adoption by same-sex parents. *Pediatrics*, 109, 341-344.
- Peters, E., Cillessen, H. N., Riksen-Walraven, J. M. y Haselager, G. J. (2010). Best friends' preference and popularity: Associations with aggression and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 34, (5), 398-405. doi: 10.1177/0165025409343709.
- Petrosino, A., Guckenburg, S., y Devoe, J. (2010). What Characteristics of *Bullying*, *Bullying* Victims, and Schools Are Associated with Increased Reporting of *Bullying* to School Officials? Issues and Answers. Recuperado de: [http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL\\_2010092\\_sum.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2010092_sum.pdf).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Acoso y Violencia Escolar (AVE)*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España. Informe Cisneros X*, Madrid, IIEDDI, ISBN: 978-84-611-4842-4.
- Platero, R. y Gómez, I. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homfóbico*. Madrid: Talasa.
- Polo Del Río, M.I., León Del Barco, B. y Gonzalo Delgado, M. (2013). Perfiles de la dinámica *bullying* y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31, 135-144.

- Price, J.H. y Telljohann, S.K. (1991). School counselors' perceptions of adolescent homosexuals. *Journal of School Health*, 61, (10), 433-438.
- Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional De Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de género.* (2006, 6-9 de noviembre). Panel internacional de Especialistas en Legislación Internacional de Derechos Humanos y en Orientación Sexual e Identidad de Género.
- Quintana, P. A., Montgomery, U. W., Malaver, S. C. y Ruiz, S. G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (*Bullying*). *Revista de Investigación en Psicología*, 13, (1), 139-150.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer, L. y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Reig, A., Albaladejo, N., Ferrer, R. y Fernández, M. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29, 1060-1069. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244044>.
- Relatoría Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación. (<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>)
- Renold, K. (2003). If You Don't Kiss Me, You're Dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 55, 179.
- Rivers, I., Duncan, N. y Besag, V. E. (2007). *Bullying: A Handbook for Educators and Parents*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Rivers, I. (2004). Recollections of *bullying* at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 25, 169-175.
- Robinson, G. y Maines, B. (1997). *Crying for help: the No Blame Approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.

- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del *bullying* en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18, (1), 345-368. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12384.
- Russell, S. T. (2001). Adolescent Sexual Orientation and Suicide Risk: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health*, 91, 1276-1281.
- Russell, T., Toomey, R., Caitlin, R. y Diaz, R. (2014). Being out at school: The implications for school victimization and young adult adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84, (6), 635-643.
- Ryan, C. y Rivers, I. (2003). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth: Victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health and Sexuality*, 5, (2), 103-119.
- Ryan, C., Huebner, D., Díaz, R. y Sánchez, J. (2009). Family Rejection as a Predictor of Negative Health Outcomes in White and Latino Lesbian, Gay, and Bisexual Young Adults. *Pediatrics*, 123, (1), 346-352.
- Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Díaz, R. y Sánchez, J. (2010). Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23, 205-213. doi: 10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x.
- Saewyc, E., MacKay, L., Drozda, C. y Anderson, J. (2008). It's not what you think: Sexually exploited youth in British Columbia [Monografía]. Vancouver, Canadá: University of British Columbia.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en *bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicología*, 22, (2), 137-149.
- Smith, P. (2000). *Pack antibullying: Don't Suffer in Silence*. London: Department for Education and Employment.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school *bullying* with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stoudt, B.G. (2006). "You're either in or you're out": School violence, peer discipline, and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men Masc*, 8, 273-287. doi: 10.1177/1097184X0528207020.

- Suárez, D. y Madrigal, F. (2000). *Suicidio en la población homosexual costarricense*. CI-PAC, Costa Rica: Autor.
- Talburt, S. (2004). Constructions of LGBT youth: Opening up subject positions. *Theory Into Practice*, 43, (2), 116-121.
- Thurlow, C. (2001). Naming the outsider within': homophobic pejoratives and the verbal abuse of lesbian, gay and bisexual high-school pupils. *Journal of Adolescence*, 24, 25-38.
- UNESCO. (2013). *Era como ir todos los días al matadero: El bullying homofóbico en instituciones educativas de Chile, Guatemala y Perú*. Recuperado de: [http://onu.org.pe/wp-content/uploads/2014/02/pe.PNUD\\_UNESCO\\_BULLYING\\_Chile\\_Guatemala\\_Peru.pdf](http://onu.org.pe/wp-content/uploads/2014/02/pe.PNUD_UNESCO_BULLYING_Chile_Guatemala_Peru.pdf).
- UNICEF. (2004). Centro de Investigaciones Innocenti. (<http://www.unicef.org/spanish/research/4276.html>).
- Urbanski, J. y Permuth, S. (2009). *The Truth about: What Educators and Parents Must Know and Do*. USA: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Valadez, I. y Martín del Campo, S. (2008). El trabajo participativo con docentes: una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 87-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003605>.
- Warwick, I. (2001). Playing it safe: addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the U.K. *Journal of Adolescence*, 24, 129.
- Warner, M (1991). Introducción: Miedo a un planeta Queer. *Social Text*, 2, (29), 14-29.
- Winslade, J., Williams, M., Barba, F., Knox, E., Uppal, H., Williams, J. y Hedtke, L. (2015). The Effectiveness of "Undercover Anti-Bullying Teams" as Reported by Participants. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*. Recuperado de: <http://interpersona.psychopen.eu/article/view/181>.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. y Schulz, H. (2001). *Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors*. *British Journal of Psychology*, 92, 673- 696.

- Woodford, M.R., Howell, M.L., Silverschanz, P y Yu, L. (2012). That's So Gay! Examining the Covariates of Hearing This Expression Among Gay, Lesbian, and Bisexual College. *Journal American College Health*, 60, (6), 429-434.
- Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent *bullying*, relationships, psychological well-being and gender-atypical behavior: a gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50, (7-8), 525-555.
- Yu L, Xie D. (2010). Multidimensional gender identity and psychological adjustment in middle childhood: study in China. *Sex Roles*, 62, 100-113. doi: 10.1007/s11199-009-9709-219.
- Zou, C. y Andersen, J.P. (2015). Comparing the Rates of Early Childhood Victimization across Sexual Orientations: Heterosexual, Lesbian, Gay, Bisexual, and Mostly Heterosexual. *PLoS ONE*, 10, (10): e0139198. doi: 10.1371/journal.pone.0139198.

