ALCANCES Y LÍMITES DE ALGUNOS TRABAJOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR POR ORIENTACIÓN SEXUAL Y EXPRESIÓN DE GÉNERO: DE LOS PROGRAMAS PREVENTIVOS A LAS 'PEDAGOGÍAS QUEER'

Chebi Bouroncle Ulloa
Doctoranda en Psicología Social – Investigadora – Interventora

Resumen

El presente texto describe los recorridos conceptuales y académicos de la violencia escolar, con especial énfasis en la ejercida por motivos de orientación sexual y expresión de género (VOSYEG). Se resalta la importancia de considerar al *bullying* como una manifestación de la violencia, sutil y no sutil, enquistada en la sociedad. Además, se mencionan los aportes y límites de las perspectivas criminológica y psicológica para desembocar en la socioeducativa. Esta última pone de relieve la importancia de comprender las interacciones entre distintas y distintos integrantes de los contextos educativos, que trascienden las dinámicas estudiantiles, para una comprensión panorámica del fenómeno. Se describen las implicancias de las personas docentes y familias como agentes protagonistas en el abordaje y/o reproducción de la VOSYEG, para pasar a una propuesta llamada 'Pedagogías Queer'. Estas últimas consisten en repensar y transformar los modelos educativos, con el propósito de convertirlos en reivindicativos de la diversidad en todas sus formas. De esta manera, se pueden generar espacios seguros y no discriminatorios tanto para estudiantes como para cualquier otra persona involucrada en los contextos educativos.

Citación sugerida:
Bouroncle, S. (2020). *Alcances y límites de algunos trabajos sobre Violencia escolar por orientación sexual y expresión de género: de los programas preventivos a las 'Pedagogías Queer'* (D.AE-VOSYEG Bouroncle S., 8/2020. Coordinadora de Profesionales por la Prevención de Abusos (CoPPA).

1. INTRODUCCIÓN

Breve recorrido histórico

La violencia escolar es un fenómeno con un amplio recorrido. El primer estudio realizado en Estados Unidos fue a finales del siglo XIX, donde fue definida como una estrategia de manipulación por parte infantes hacia otras personas adultas (generalmente cuidadoras) (Horton, 2019). Con el pasar de los años, ha predominado un enfoque criminológico en dicho país con la tendencia de registrar los actos delictivos cometidos por las personas más jóvenes (di Napoli, 2016).

A finales de la década de los 70, varios suicidios adolescentes incitaron al noruego Dan Olweus a tratar de comprender un fenómeno con una vigencia de cientos de años (Olweus, 1977 citado en Olweus, 2013), pero todavía sin evidencia empírica ni programas preventivos para contrarrestarlo (Sanders, 2004). En la mencionada década, Olweus diseñó los primeros estudios con el concepto de *mobbing*, haciendo alusión al ataque colectivo que los animales ejercen hacia otro solitario de una especie distinta (Olweus, 2013). La metáfora tiene semejanza con la humanidad, pues las diferencias sociales tienden a desembocar en reacciones temerosas y violentas hacia lo que consideramos "diferente" (Lindón, 2008).

Posteriormente, se redefinió la problemática con el término *bullying* y se prestó especial atención a las conductas intencionales, repetitivas y en una relación asimétrica de poder por parte de una persona estudiante, o grupo de estudiantes, hacia otra solitaria (Olweus, 2013). Hasta el momento, los aportes de Olweus han repercutido en las líneas de trabajo en Europa, Estados Unidos, América Latina y Japón (Herrera-Lopez, Romera y Ortega-Ruiz, 2018; Sanders, 2004).

Formas del fenómeno en contextos diferentes

A pesar de la influencia y similitudes del fenómeno entre Japón y algunos otros países occidentales, hay aspectos culturales dignos de resaltar. El primer estudio de occidente-oriente se hizo entre Inglaterra y Japón en 1998. En los resultados, se sostiene que las manifestaciones físicas (como golpes) y psicológicas directas (como insultos) son más propias del contexto inglés. Sin embargo, las manifestaciones indirectas, tales como el aislamiento social o despliegue de rumores para dañar la reputación de la persona afectada, son más propias del contexto japonés. Este aspecto se ve también reflejado en el espacio

físico, donde los actos violentos son más comunes en escenarios externos a las miradas adultas para Inglaterra (por ejemplo, espacios de recreación), mientras que en Japón suceden en las mismas aulas (Smith, Kuak & Toda, 2016).

Para el caso japonés, las personas afectadas suelen guardar amistad o compartir círculos sociales con las perpetradores. Para el caso inglés, las relaciones víctima-victimaria son mucho más distantes; hasta el punto de ser personas desconocidas entre sí. Una de las razones culturales discutidas refiere al acento de los valores tradicionales, provenientes de generaciones anteriores, en Japón. En dicho país, el fenómeno tiene un despliegue más "intragrupal" (entre pares sociales con cierto vínculo amistoso) por el valor socialmente aceptado de respetar las tradiciones del colectivo y rechazar las diferencias (motivo de la violencia escolar en dicho contexto). Es así como el estudiantado le otorga, en el estudio, responsabilidad a la víctima para su defensa y/o cambio de sí mismas para encajar con el resto y dejar atrás el señalamiento acosador (Smith, Kuak & Toda, 2016).

Para el caso de América Latina, junto con Europa y Estados Unidos (en cuanto a los estudios fuera de la perspectiva criminológica que veremos más adelante), podríamos decir que las prevalencias, dinámicas y manifestaciones son similares a pesar de las diferencias idiomáticas. Sin embargo, existe menor registro de literatura académica divulgativa, siendo Brasil, Chile y Colombia los países con mayor producción al respecto (Herrera-Lopez, Romera y Ortega-Ruiz, 2018). Esto puede llevarnos a pensar si visualizamos la imagen completa o nos falta notar distintas aristas para tener una visión más amplia y una comprensión más profunda.

¿Violencia escolar o bullying?

Ahora, ¿por qué resultaría pertinente utilizar el concepto *violencia escolar* y no *bullying*? Partamos de la inexistente claridad en definir el fenómeno que nos concierne (Horton, 2019) y la gran cantidad de abordajes para trabajarlo o definirlo (Sánchez, Ortega y Casas, 2018). Podemos inferir que la denominación *violencia escolar* permite visibilizar mayores grados de complejidad de la problemática. La palabra *violencia* refleja un fenómeno social con expresiones distintas, dentro de las cuales también hay manifestaciones más sutiles como la reproducción de los sistemas de opresión social (Manero, 2016). Por ejemplo, si nos concentramos en las dificultades comunes de una persona transexual para conseguir trabajo por motivos de su identidad o expresión de género, podemos decir que se trata de una manifestación sutil o simbólica de la violencia por parte de la sociedad. En esa línea, los sistemas de opresión social también pueden repetirse en las escuelas (Willis, 2017). Esto quiere decir que los contextos educativos son como "pequeñas sociedades" con las mismas normas y mecanismos de exclusión y discriminación hacia la orientación sexual

fuera de la norma heterosexual y la expresión de género fuera de la división hegemónica y binaria hombre/mujer (Britzman, 2016).

Por lo tanto, al ser el contexto educativo facilitador del aprendizaje sobre lo socialmente adecuado (Pichardo, de Stefano, Faure, Sáenz y Williams, 2015a), podemos decir que la *violencia escolar* es un fenómeno *socioeducativo* que va más allá de las relaciones entre las personas estudiantes y puede involucrar a diferentes agentes como el personal docente o las familias (di Napoli, 2016). Además, también es un reflejo de los mecanismos de violencia estructural que se siguen reproduciendo en distintas instituciones (Horton, 2019).

Violencia escolar por orientación sexual y expresión de género (VOSYEG)

Si bien la violencia escolar tiene una larga trayectoria de trabajo y estudio, podemos decir que su despliegue por motivos de orientación sexual y expresión de género (VOSYEG) tiene una visibilidad más reciente (Sánchez et al., 2018). Se trata de un fenómeno específico, presenciado por estudiantes en escuelas de distintos contextos e ignorado y reforzado por el personal docente (Rodríguez, 2018). Se manifiesta por medio de ataques a personas, mediante la exclusión, el aislamiento, insultos, amenazas o golpes, donde las personas perpetradoras se valen del heterosexismo, el sexismo y la homofobia para disminuir a la víctima (Platero, 2010). Fue a partir del año 2000 que algunos países desarrollaron leyes para la protección del estudiantado afectado, luego de varias denuncias penales por parte de sus familias (Marcano y Ochoa, 2018; Rivers, 2011).

Gravedad del problema

Las consecuencias generales de la violencia escolar en adolescentes consisten en daños al desarrollo de la autoestima y habilidades sociales, lo cual puede producir sentimientos de aislamiento y depresión a corto plazo (Sánchez et al., 2018). En casos más graves, pueden incurrir en el suicidio por la falta de apoyo de sus amistades, el profesorado y sus familias (Marcano y Ochoa, 2018). En cuanto a cifras se refiere, Juvonen y Graham (2014) señalaron que un rango del 20-25% de adolescentes en Estados Unidos se involucraron con la violencia escolar en aquella época (sea como perpetradores o afectados), siendo la orientación sexual y expresión de género factores de riesgo.

A pesar de las graves consecuencias mencionadas, las específicas para la VOSYEG pueden ser más complejas (Sánchez et al., 2018). Por un lado, el apoyo social de los pares sociales escolares resulta fundamental para un mejor afrontamiento y disminución de las consecuencias personales y emocionales (Marchueta, 2014). Sin embargo, dicho apoyo lo podemos ver obstaculizado por el *contagio social*, lo cual implica un temor de las personas estudiantes espectadoras a verse también afectadas por el fenómeno si defienden a la

víctima. Esto resulta porque la orientación sexual y expresión de género se suele atribuir de manera indirecta a las personas que no necesariamente se identifican como parte del colectivo LGTB+ (Diaz de Greñu y Torrego, 2013). Ya sea, por ejemplo, porque un chico heterosexual es más sensible que lo socialmente esperado para el resto de sus compañeros, quienes tienden a esconder sus emociones por los mandatos de la masculinidad hegemónica (Ramos y Palomino, 2018). Además, por parte de la familia, también influye el conocimiento y/o apoyo de la orientación sexual o identidad de género de las personas adolescentes LGTB+, lo cual, muchas veces, no se da por temor a "salir del armario".

Otra consecuencia es la permanencia del estatus de *víctima* por más tiempo para las personas afectadas por la VOSYEG que las violentadas por otros motivos de violencia escolar. Una posible razón puede ser debido a la falta de apoyo familiar en las víctimas, ya sea por no salir del armario o por la presencia de homofobia en la propia familia, en adición a las vivencias que sufren en la escuela (Marchueta, 2014). Otras razones pueden deberse al estigma social que recae en ellas (Sánchez et al., 2018), lo cual conduce a que personas adultas (como las docentes) actúen como perpetradoras (Platero, 2010) y recrudezcan el daño (Marchueta, 2014).

Una mirada social al problema

¿Por qué sería importante integrar una mirada social al panorama de la VOSYEG? En sociedades conservadoras y fuera del sistema democrático, las consecuencias para las personas estudiantes afectadas pueden ser muy graves. La razón radica en la poca o nula visibilidad de la diversidad afectivo sexual o expresión de género en dichos contextos. Esta situación se ve reflejada en un sistema social desprotector para las personas LGTBI+ con ausencia total de leyes al respecto y hasta con penalizaciones avaladas por ciertos estados por identificarse como parte del colectivo (Sánchez et al., 2018).

Sin embargo, y a pesar de la existencia de leyes protectoras para el estudiantado potencialmente afectado en sociedades más democráticas, esta debe contar con una garantía e implementación en los distintos contextos educativos. La inclusión fomentada por los sistemas educativos, por medio de leyes en beneficio de los derechos hacia el colectivo LGTB+, no necesariamente se aplica en la vida cotidiana. Una de las razones puede consistir en que algunas personas docentes no cuentan con herramientas didácticas ni con una suficiente implicación sensibilizada para plasmar el marco legislativo en la práctica (Berná, Cascone y Platero, 2012; Pichardo et al., 2015a).

2. PERSPECTIVAS DE TRABAJO DE LA VOSYEG

Preámbulo

En el primer punto, pudimos ver la importancia de comprender la violencia escolar por orientación sexual y expresión de género, especialmente por tratarse de un problema con una visibilidad más reciente (Sánchez et al., 2018). Sin embargo, las disciplinas encargadas de la problemática son diversas, lo cual conduce a un amplio bagaje de significados y medidas de abordaje (Horton, 2019) que se pueden plasmar en distintas perspectivas de trabajo. A continuación, se detallarán tres de ellas con el propósito de comprender, a grandes rasgos, cómo están compuestas desde lo planteado por di Napoli (2016). Si bien notaremos una inclinación por la perspectiva socioeducativa, vale resaltar que cada una tuvo y tiene sus alcances y límites. Además, dicha inclinación se debe a la importancia de considerar a la violencia escolar como una manifestación del contexto social, propósito del presente documento.

Perspectiva criminológica

La primera perspectiva se denomina *criminológica* por el autor. Tal como notamos por el nombre, los estudios y principales trabajos parten de una mirada criminalística (Kaplan, 2012). Es decir, se asume que la violencia escolar es un fenómeno compuesto por actos delictivos que pueden alterar el orden de la ciudadanía (di Napoli, 2016). En ese sentido, se trabaja también con el concepto de *violencia dura* y en colaboración con las entidades de justicia para convertir a las escuelas en *espacios seguros* (Debarbieux, 1997). Es así como se registran y reportan incidencias de este tipo cometidas por jóvenes tanto dentro como fuera de la institución educativa (Debarbieux, 1997); por ejemplo: robos y ataques en grupo hacia docentes o hacia bienes materiales de la escuela (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2009).

Adicionalmente, podemos ver con claridad cuáles son los factores de riesgo asociados a la violencia escolar desde la perspectiva criminológica, tales como el uso de armas o consumo de sustancias ilegales (Musu, Zhang, Whang, Zhang & Oudekerk, 2019). Es así como el principal aporte de la presente perspectiva consiste en emitir información actualizada, sistemática y periódica (di Napoli, 2016).

Sin embargo, también hay críticas. En primer lugar, hace falta delimitar diferencias entre actos delincuenciales y transgresiones a la norma que suceden en la escuela. A manera de ilustración, existe una brecha muy grande entre asaltar a una persona docente con armas de fuego y echarle una broma en clase por su aspecto físico (independientemente de las

posibles graves consecuencias por este último acto). Por ende, el concepto de *violencia dura* de la perspectiva criminológica, así como su carácter punitivo, puede tender a criminalizar al estudiantado e invisibilizar otros actos cometidos fuera del espectro criminalístico, los cuales pueden llegar a tener consecuencias también graves (como burlas a un niño por su orientación sexual, por ejemplo). También se pueden ignorar las casuísticas individuales, grupales o sociales las personas jóvenes perpetradoras y consecuencias dignas de ser reparadas de las afectadas (Kaplan, 2012).

Perspectiva psicológica

A diferencia de la perspectiva criminológica, la psicológica sí que trabaja con aspectos individuales de los principales protagonistas de la VOSYEG. Tal como mencionamos en el punto anterior, el término *mobbing* fue una de las primeras definiciones para darle un rostro al fenómeno. Sin embargo, con el auge de investigaciones sobre violencia escolar en países de habla inglesa, la mencionada denominación condujo a separar las causas y consecuencias psicológicas del fenómeno por enfocarse solo en el acto concreto. Además, se limitó la mirada a la dimensión grupal de los ataques (de "todos contra uno"), cuando suceden más en pares (de "uno contra uno") o en grupos más pequeños (compuestos por un líder o "*bully*"). Es así como el término *bullying* es el más utilizado en la perspectiva psicológica y se compone por tres factores: agresividad, constancia y una relación asimétrica de poder (Olwerus, 2013).

Adicionalmente, podemos observar un énfasis en relacionar el fenómeno como propio del mundo estudiantil y con dos protagonistas cuyos perfiles son delimitados: las personas víctimas y victimarias. Las víctimas son definidas como personas con tendencias a la depresión y con dificultades para el ajuste social, tanto en el momento de sufrir el fenómeno como posteriormente (Marchueta, 2014; Olweus, 2013). Las victimarias son catalogadas como proclives a conductas antisociales cuando finalizan la etapa escolar (Olweus, 2013). Por otro lado, se mencionan al estudiantado espectador, pero no se le pone mucho peso (Funk, 1997; Pichardo et al., 2015a; Olweus, 2013; Ortega y Mora-Merchan, 1997; Rivers, 2011).

Vale resaltar que un logro innegable de la perspectiva psicológica es su repercusión e impacto en distintos contextos para caracterizar el fenómeno por primera vez. Recordemos que Dan Olweus fue el encargado de cimentar las bases para posteriores estudios, legitimar el fenómeno como problema de salud pública (la Organización Mundial de la Salud acuñó el término *bullying* en los años 90) y motivar a contextos muy diferentes entre sí a registrar prevalencias periódicas y comprender mejor el tema (Sanders, 2004). Adicionalmente, podemos inferir que la manifestación del *bullying* por orientación sexual y expresión de

género tiene mejor cabida en una perspectiva donde se habla de las motivaciones y consecuencias de sus protagonistas, situación más complicada si el enfoque se presenta solo en un marco de crímenes y castigos.

Sin embargo, las iniciativas interventoras o preventivas de la presente perspectiva siguen un abordaje víctima-victimaria, dejando de lado el contexto educativo, las otras u otros agentes que lo componen y los roles de las últimas como reproductoras o huestes del problema (di Napoli, 2016). Es en este aspecto donde la perspectiva socioeducativa puede complementar el panorama.

Perspectiva socioeducativa

Tal como mencionamos brevemente líneas arriba, esta última perspectiva se concentra en las dinámicas relacionales de las escuelas. A diferencia de la criminológica, con un marco de trabajo desde los actos que atentan contra la ciudadanía, y la psicológica, que trabaja con los perfiles, motivaciones conductuales y consecuencias de quienes protagonizan de forma directa el fenómeno, en la perspectiva socioeducativa se busca comprender la interrelación entre los sistemas macrosociales, las normas de la institución educativa y los trasfondos subjetivos de sus integrantes. Es decir, podríamos definirla como un enfoque relacional con carácter social, porque intenta comprender las interacciones subjetivas entre distintas personas agentes (el estudiantado, el personal docente, las familias, el equipo directivo y el personal administrativo) con los marcos culturales (di Napoli, 2016).

Al respecto, si nos preguntamos cómo podría trabajarse la VOSYEG desde la presente perspectiva, podríamos empezar por asumir la exclusión de las personas fuera de los límites de la heterosexualidad (Britzman, 2016; Carrer, 2018; Generelo et al., 2008; Platero, 2010; Seidman & Alexander, 2001). Dicha inferencia puede cobrar sentido si examinamos evidencias de contextos democráticos y protectores de la comunidad LGTB+, donde la educación sexual se facilita desde las relaciones heterosexuales y con una carencia de referentes LGTB+ (Carrer, 2018; Pichardo, Molinuevo, Coslada, Martín y López, 2007). Adicionalmente, todavía es escaso el espíritu crítico de los currículos educativos en aras de fomentar la reflexión del estudiantado sobre problemáticas estructurales como el heterosexismo o la LGTB+fobia (Berná, Cascone y Platero, 2012; Platero & Harsin, 2015).

En cuanto a los roles de quienes “protagonizan” la presente perspectiva, se describirán las vicisitudes de docentes y familias. Si seguimos la lógica de la perspectiva socioeducativa, estas serían las principales agentes socializadoras del estudiantado para su futura inserción en la vida social (Díaz, Martínez y Vásquez, 2011; Ramos, 2018; Viscardi, 2011; Willis, 2017). Por ende, podemos inferir que son integrantes significativas en reproducir las estructuras sociales desde el seno del hogar y la escuela, respectivamente.

3. EL ESTUDIO DE LA VOSYEG DESDE DOCENTES Y FAMILIAS

Integración de agentes externas/os al mundo estudiantil

Luego de dar un recorrido a las principales perspectivas de trabajo de la violencia escolar, mencionamos la importancia de incluir más al mundo docente y familiar en el abordaje de la problemática. Sin embargo, resulta pertinente conocer si sus consideraciones han estado en las miras de las y los principales profesionales dedicados a la comprensión y prevención del fenómeno; o, por el contrario, si han ido integrándose con el crecimiento y profundización de la literatura disponible.

En la década de los años 80, gran parte de las investigaciones se concentraron en dinámicas relacionales entre las personas estudiantes, las cuales, de acuerdo con los estudios en vigencia de aquella época, consolidaban grupos de "populares", "promedio" y "rechazadas". Posteriormente, los aportes de Olweus centraron las miradas en las consecuencias de las principales personas afectadas por la violencia escolar. Esto permitió delimitar mejor el fenómeno, dado que se pudo legitimar como un problema grave, sistemático y constante, a diferencia de las teorías de rechazo social planteadas anteriormente (Olweus, 2013).

Sin embargo, vale también decir que los aportes mencionados líneas arriba fueron concentrados en el mundo estudiantil (Viscardi, 2011). Esto puede representar un límite si recordamos la premisa de la perspectiva socioeducativa, la cual enfatiza la influencia que tienen las agentes educativas (Horton, 2019) y el contexto social en la violencia escolar (di Napoli, 2016). En ese sentido, la mirada enfocada en el mundo adulto y la naturaleza psicosocial de las instituciones educativas, para comprender cómo se involucran o reproducen las dinámicas violentas, es un aporte relativamente joven (Willis, 2017) en la literatura sobre violencia escolar. Por lo tanto, resulta importante conocer algunos aspectos complementarios de otras personas autoras más contemporáneas sobre los motivos de la poca presencia de dichas agentes para el abordaje de la VOSYEG.

Por un lado, Willis (2017) sostiene que hay una tendencia en señalar a las estudiantes como únicas responsables de la violencia escolar. Esta premisa denota un sesgo *adultocéntrico* en la educación por no considerar sus experiencias como lo suficientemente válidas para sus formaciones humanas y educativas (Vásquez, 2013). Por otro lado, también se conoce que los involucramientos docentes y familiares se dan solo cuando la violencia escolar tiene un despliegue de carácter urgente o grave (Ramos, 2018).

Entonces, resulta fundamental conocer las perspectivas de las familias y docentes. Entre las principales razones argumentativas, encontramos la todavía incipiente visibilidad que guardan en el abordaje de la violencia escolar (Penna y Sánchez, 2012) y sus posibles tensiones cuando se trata de tomar decisiones para el proyecto educativo de las estudiantes (de León-Sánchez, 2011). Dado el amplio trayecto en lo referente a trabajos producidos para comprender la violencia escolar en el mundo estudiantil, expondré algunos alcances sobre las posiciones y significados que algunas personas docentes y familias tienen con respecto a la problemática. Hacia el final del presente punto, veremos cómo los involucramientos del mundo adulto para la educación y prevención de la violencia escolar implican construir, en conjunto, una reflexión más crítica hacia el abordaje de la VOSYEG.

El mundo docente

Las personas docentes son quienes asumen (laboralmente) la mayor responsabilidad en la educación escolar del estudiantado, lo cual también implica facilitarles procesos de socialización (Ramos, 2018). Es así como, a diferencia de las familias, son quienes cuentan con mayor presencia en las recomendaciones para el afrontamiento de la VOSYEG en las guías didácticas y/o proyectos de intervención (Agustín, 2009; Pichardo et al., 2015a; Platero y Gómez, 2007).

Con respecto a las posiciones asumidas por dichas agentes, algunas investigaciones cuantitativas y cualitativas constatan cierta dificultad para detectar y/o actuar frente a la ocurrencia del fenómeno en las aulas. Además, también apreciamos ciertas dificultades o temores en ejercer una educación sexual "diversa" (es decir, fuera del marco heterosexual y binario). Por ejemplo, en un estudio realizado en España, se pudo constatar que un 88% de docentes encuestadas reconoce haber presenciado o escuchado en clase alguna situación discriminatoria por orientación sexual o expresión de género. Sin embargo, si nos enfocamos en las respuestas efectivas contra el problema, encontramos que un porcentaje aún notable de docentes (42,8%) no interviene o tiene problemas para ello. Entre las razones aludidas, encontramos una falta de recursos pedagógicos, de estrategias y de seguridad para hacerle frente al problema (Pichardo, de Stefano, Puche, Molinuevo y Moreno, 2015b). En otro estudio realizado por Agustín (2009), podemos apreciar soluciones enfocadas en el estudiantado afectado (a quienes se les separa del grupo), en el castigo de las personas culpables y, en menor medida, en establecer diálogos con las familias, con el resto del alumnado o con autoridades directivas de la institución educativa.

Por otro lado, y desde un enfoque cualitativo, Platero y Harsin (2015) sostienen la dificultad en integrar las identidades sexuales y de género disidentes (es decir, fuera del marco heterosexual y binario) en la educación, ya que todavía se trata de un tema tabú y

causante de ciertas resistencias. Frente a esta problemática docente, Rivers (2011) sostiene que la violencia escolar es más visible en el mundo estudiantil, ya que se suele tener una presencia directa e *in situ* de los actos violentos en sí. Entonces, podemos inferir que el profesorado tiene una carga y responsabilidad muy grande para el abordaje del tema, así como necesidades de recursos para su detección y afrontamiento.

El mundo familiar

A diferencia del mundo docente, las familias se sienten y se les percibe más externas a los contextos educativos cuando de violencia escolar se trata (Pichardo et al., 2007; Rivers, 2011). Por ese motivo, la información en el presente documento se ve más reducida que la recientemente expuesta sobre docentes. De manera general, podemos apreciar que las familias delegan los problemas ocurridos en las escuelas a la misma escuela, así como la educación sexual de sus hijas (Carrer, 2018; Pichardo et al., 2007). Similar al caso de docentes, también manifiestan insuficiencia de recursos para ofrecer una educación sexual de calidad al estudiantado (Pichardo et al., 2007).

Para el caso de las familias de personas afectadas por la VOSYEG, Rivers (2011) sostiene que los afrontamientos de las familias son muy variantes. Por un lado, puede que no se den por enteradas de lo sucedido hasta mucho después (cuando sus hijas son adultas) o se vean inmersas en la frustración por no contar con el apoyo de las instituciones educativas.

No obstante, existe registro de algunas familias que interpusieron demandas judiciales a las escuelas. De hecho, en Estados Unidos se tiene constancia de dos eventos: uno sucedido en Wisconsin en el año 1996 y otro en California en el año 2004. En ambos casos, las escuelas demandadas en cuestión no quisieron asumir cargos de agresiones físicas y sexuales en la esfera de la diversidad sexual, alegando que los ataques por homofobia no estaban dentro de sus responsabilidades legales (o, al menos, no estaban claras). Sin embargo, los juzgados de dichos estados declararon culpables a las escuelas por resolver que las inacciones hacia las agresiones fueron actos de discriminación intencional. Desde entonces, diversos estados como Alaska, California, Connecticut, Florida, Massachussets, Rhode Island, Vermont y Wisconsin adoptaron legislaciones específicas o introdujeron regulaciones para considerar la orientación sexual como motivo de discriminación. En otras palabras, ahora las escuelas en los estados mencionados se ven obligadas a intervenir frente a cualquier ataque de violencia escolar de carácter homofóbico (Rivers, 2011).

¿Cómo podemos implementar una mirada más holística?

Si bien la principal razón de todos los trabajos sobre violencia escolar (incluida la VOSYEG) fue proteger a las personas estudiantes afectadas, es importante conocer los

aspectos externos a las dinámicas estudiantiles, ya sean las familias, las normas educativas o el contexto (Olweus, 2013). En ese sentido, podemos conocer si el sistema social es lo suficientemente protector. Con respecto a la mayoría de los trabajos emblemáticos y mayoritarios para entender y afrontar el fenómeno, pareciera que los contextos sociales hubiesen sido borrados del mapa (Horton, 2019). Al respecto, resulta importante conocer cómo el funcionamiento social y nuestras formas de relacionarnos como sociedad se ven reflejados en las escuelas; aspecto difícil de reconocer para las instituciones educativas, sus agentes y las familias (Ramos, 2018; Willis, 2017). Entonces, ¿cómo podríamos implementar ese abordaje holístico y más enfocado hacia la estructura social?

4. 'PEDAGOGÍAS QUEER'

¿Qué son?

Una manera de plantearnos un abordaje integral frente a un problema de largo alcance, como la VOSYEG, puede iniciar preguntándonos: ¿es suficiente crear un ambiente donde no sucedan cosas malas a todo el entorno afectado? Hemos podido incitar reflexiones con la esperanza de argumentar claramente cómo la VOSYEG es un fenómeno socioeducativo que va más allá del mundo estudiantil. Asimismo, hemos podido revisar diversos trabajos esclarecedores y con herramientas suficientes para convertir las aulas en ambientes seguros. Entonces, ¿por qué todavía el fenómeno se mantiene? ¿Sería necesario ir más allá de los protocolos de prevención de la violencia escolar y pensar en nuevas formas de enseñar y aprender? Frente a esta pregunta, planteamos como alternativas viables las 'Pedagogías Queer' (Platero, 2018).

Al respecto, resulta importante mencionar que se trata de un abordaje donde los debates y las deconstrucciones sobre la educación, tal como la entendemos son esenciales. Sin embargo, las 'Pedagogías Queer' todavía carecen de un cuerpo contundente de evidencias o "recetas" sobre cómo realizarlas. Además, generan también ciertas resistencias por el sentido crítico y algo etéreo en sus composiciones (Platero, 2018). Por lo tanto, en el presente punto pretendemos describir algunas ideas generales: en qué consisten, por qué resultan importantes para la VOSYEG y la educación, cómo pueden ser implementadas desde los mundos docente y familiar y cuáles pueden ser algunos ejemplos concretos para verlas reflejadas en la práctica.

Definir la palabra *queer* no es tarea sencilla por los distintos significados que alberga: puede referirse a lo *raro* o *indescriptible*, a un insulto dirigido a personas homosexuales (o las que parecen serlo) o a un término paraguas e integrador de todo lo externo al mundo

heterosexual (entre otros significados). En este último punto, las opresiones van multiplicándose e imbricándose con otros aspectos externos a la sexualidad que también son producto de marginación: las etnias, las razas, las culturas, las religiones etc. En ese sentido, los grupos minoritarios pueden albergar todavía más capas de minorías. Por ejemplo, la diferencia entre los privilegios sociales de un hombre homosexual blanco y cisgénero y una mujer negra transexual. Sin embargo, para el presente texto, lo *queer* se asumirá como una manera de retar a las normas de la sexualidad y del género con otras maneras de pensar y relacionarnos (Barker & Scheele, 2016). En otras palabras, sería también un conjunto de actos que impliquen cuestionar la normalidad tal y como la concebimos (Sánchez, 2018).

Con eso dicho, las 'Pedagogías Queer' implican un acto político y subversivo frente a la definición clásica de la educación y las pedagogías que conducen a *normalizar* y *disciplinar* al estudiantado, lo cual dificulta la eliminación de las desigualdades (Carrera-Fernández, Cid-Fernández y Lameiras-Fernández, 2018). Por lo tanto, parten del cuestionamiento de lo *normal* (Flores, 2019) y de las enseñanzas y aprendizajes inspirados en un *sujeto universal*, los cuales, sin darnos cuenta, han estado y siguen presentes en nuestros roles como maestras, maestros, madres, padres, tutoras, tutores o estudiantes. Con dicha concepción, asumimos y/o planteamos que los modelos de sujetos ideales en las escuelas son únicos e irreversibles. Por ejemplo, la idea de representar y/o apreciar *un solo tipo de familia* heterosexual y casada, *un solo tipo de docente* como sujeto abanderado de la decencia y disciplina (y carente de historia, errores y sentimientos que también pueden ser materia prima pedagógica) y *un solo tipo de persona niña* como alguien sin criterio, identidad e historia personal (Platero, 2018).

En esa dirección, las 'Pedagogías Queer' cuestionan la universalidad en la misma formación escolar de personas niñas y adolescentes, partiendo de las normas sexuales que damos por sentado y explicitando que la heterosexualidad no es el modelo de la normalidad (Birtzman, 2016). Se trata de una pedagogía de universalidades, donde la *diversidad* (en su sentido más amplio) no es trabajada de manera separada, sino integrada a todas las enseñanzas (Alegre, 2015). Por ende, resulta necesario que dicho cuestionamiento sea transversal en los cursos que se impartan y no sea delegado a quienes intervienen de distintas disciplinas que buscan disminuir los niveles de la VOSYEG. Es así como nos podemos preguntar ahora ¿por qué resulta pertinente implementarla o, al menos, pensar en hacerlo?

Motivos para implementar las 'Pedagogías Queer'

Tal como hemos visto en la perspectiva socioeducativa, la escuela es un espacio relacional donde las personas estudiantes, entre otros personajes del contexto educativo, convergen

entre sí (di Napoli, 2016). Si pensamos especialmente en el mundo estudiantil, las relaciones (o socialización) se prestan para interiorizar los patrones de género constructores de jerarquías a largo plazo (Lauretis, 1987). Es por esa razón que las niñas, entendidas desde una perspectiva binaria, son formadas con mandatos diferentes a los niños, donde las primeras aprenden a ser sensibles y los segundos a ser agresivos, otorgándoles (a los niños) aprobación social de liderazgo y proactividad. Al mismo tiempo, en ambos casos, también aprenden la heterosexualidad obligatoria por medio del *currículo escondido*. Es decir, los temas no explícitos y visibles en la enseñanza docente, pero con el suficiente poder de ser transmitidos. Estas expresiones se pueden presentar cuando no hay referentes femeninos o LGTB+ en los libros de texto (ya sea de historia, ciencias, artes etc.), por mencionar un ejemplo (Carrera-Fernández et al., 2018).

Es así como las personas estudiantes crecen con identidades diferenciadas: unas acomodadas a las normas hegemónicas de la heterosexualidad y el binarismo masculino/femenino; y otras subordinadas y externas a los límites de género socialmente aceptados. Asimismo, estas construcciones identitarias diferenciadas pueden ser terreno fértil para el despliegue de la VOSYEG (Carrera-Fernández et al., 2016) en marcos escolares, los cuales tienen fuertes atracciones en asumir verdades irrefutables y con un mínimo espacio a la flexibilidad o cuestionamiento (Britzman, 2016).

Entonces, problematizar la educación implicaría interrogar las prácticas de normalización, con un énfasis en las consecuencias discriminatorias que ocasionan, para que las personas estudiantes afectadas puedan otorgarle sentido a sus identidades y deseos sexuales (Sedgwick, 1998). Esta problematización facilitaría la creación de espacios de identificación y vivencias más diversas (Britzman, 2016). Si vinculamos este beneficio con la VOSYEG, una consecuencia directa podría ser la disminución del contagio social del grupo de estudiantes que “defienden” a quienes se ven directamente afectadas por la VOSYEG (Díaz de Greñu y Gorrego, 2013). Esto lo podemos inferir por la naturalización que la diversidad tendría tras integrar la perspectiva de las minorías.

En la misma línea, una gran cantidad de abordajes frente a la VOSYEG tienen un fuerte uso de la *tolerancia* hacia las diferencias como herramienta preventiva (Berná et al., 2012). Por otro lado, las 'Pedagogías Queer' implican un abordaje más profundo del fenómeno y en concordancia con los cambios estructurales mencionados por la perspectiva socioeducativa.

Luego de plantear un esbozo sobre algunas justificaciones enfocadas en las 'Pedagogías Queer' como forma de cambiar la educación y abordar la VOSYEG, ahora podemos preguntarnos ¿cómo lo hacemos? ¿qué nos dicen las evidencias?

Formas de implementar las 'Pedagogías Queer'

En cuanto al "cómo", resulta necesario empezar con un ejercicio de conocimientos situados sobre quienes somos y qué factores sociales nos componen, independientemente de si nos situamos dentro del ámbito educativo. Esto implica desgranar las opresiones y privilegios que tenemos (Flores, 2019). El concepto de *conocimiento situado* proviene de la teoría de Donna Haraway, quien sostiene que la transmisión de conocimientos académicos o científicos solamente se puede hacer desde nuestras propias posiciones y fuera de presunciones universalistas y objetivas (Haraway, 1991). Es decir, se trata de una posición inicial de quienes investigan, donde asumimos la parcialidad del conocimiento que transmitimos desde nuestro rol y trabajo conjunto con las personas que conforman la muestra, el grupo poblacional o el grupo de participantes.

Si utilizamos el concepto de Haraway en el terreno de las pedagogías, o de cualquier otra disciplina en el trabajo directo con personas, implicaría realizar un ejercicio de reflexión sobre nuestros privilegios y/u opresiones. Por ejemplo, quien escribe es una persona trans femenina (opresión), con educación profesional universitaria de psicología (privilegio), de clase media (privilegio) y proveniente de Sudamérica en un país europeo (opresión). Es así como la transmisión referente a las 'Pedagogías Queer' viene de mi propia experiencia como sujeto oprimido, pero con varios aspectos que me complejizan como persona privilegiada.

La razón de posicionarnos desde la propia reflexividad tiene que ver con nuestra interpelación con el tema. Para ciertas personas, el ejercicio puede resultar extraño o, quizás, doloroso porque significa un reconocimiento de privilegios que daban por sentados o de ciertas opresiones que daban por naturalizadas (Platero, 2018). Sin embargo, al momento de dialogar los presentes aspectos con las niñas, los niños o adolescentes insertos en el mundo escolar, es una oportunidad para colocarse como cuerpo atravesado por normas sociales, tal como sucede con ellas y ellos. Resulta importante responderlas o trabajarlas en el aula en manera de diálogo, debate o juego (dependiendo de la etapa escolar).

Luego de abordar las premisas básicas que pueden ser asumidas por cualquier persona interesada en conocer y ¿por qué no? poner en práctica las 'Pedagogías Queer', nos resulta pertinente separar algunas consideraciones correspondientes a las personas agentes educativas mencionadas en el punto anterior: docentes y familias. Las siguientes líneas reflejan algunos ejemplos que, de acuerdo con los principales aportes teóricos, pueden ser motores y motivos de las 'Pedagogías Queer'.

'Pedagogías Queer' en docentes

Con respecto a las personas docentes, Platero y Harsin (2015) dialogan sobre sus roles como docentes trans en Madrid. Ambos mencionan cómo sus identidades repercuten en sus estudiantes y las familias de las escuelas donde laboraban. Al respecto, hacen mención del término "aula o clase trans-formada", en la cual invitan a docentes y estudiantes a dialogar abiertamente sobre sus identidades de género, las de otras personas y el cómo estas se integran en los sistemas sociales. Todo ello, con un componente de activismo. En la misma línea, Sánchez (2018) considera muy importante trabajar dichos debates desde niveles educativos iniciales, en contraparte del temor habitual en trabajar la diversidad sexual con población infantil. Al respecto, sostiene que la educación inicial permite desmantelar los valores hegemónicos enseñados desde un inicio, algo más productivo que esperar hasta la adolescencia donde la "mochila está llena de prejuicios".

Por otra parte, y en paralelo al ejercicio de reflexividad sobre privilegios, opresiones y prejuicios para docentes tanto dentro como fuera del colectivo (Sánchez, Penna y de la Rosa, 2016), Sánchez (2018) considera importante asumir la diversidad como un componente natural a las personas y no como una categoría diferenciada de la "normalidad". Deben evitar convertir la palabra *diversidad* en un "cajón" especial para estudiantes fuera de las normas hegemónicas (ya sean LGTB+, con diversidad funcional, inmigrantes etc.). Deben integrarla como algo propio de la naturaleza humana, ya que las personas somos y seremos siempre diferentes.

Si bien hay un propósito de cambiar las barreras de opresión inherentes en las aulas, se busca también que las 'Pedagogías Queer' puedan tener cambios más concretos. En ese sentido, se podría partir con una perspectiva curricular que integre los conocimientos con las experiencias de las propias minorías, pero no solo con un propósito preventivo, sino también con un aporte activo hacia todo el alumnado y plana docente (Elenes, 2013). Por ejemplo, frente a la desventaja de una adolescente trans en el aula para construir su identidad en un contexto educativo binario, con educación sexual biologicista y heterosexual y en un cuerpo que no siente como suyo, se podría integrar en los currículos, desde niveles educativos iniciales, información sobre cómo también hay niñas que nacen con pene y niños que nacen con vulva (Platero, 2018).

Adicionalmente, resulta necesario hacer un esfuerzo en cuidar el lenguaje hablado y escrito donde lo masculino se asume como neutro, ya que se pueden generar realidades limitantes

que reproducen la invisibilidad de sujetos externos a "lo masculino". Otras prácticas concretas pueden ser: preguntar por las formas de relacionarse de las personas estudiantes (si alguien desea ser llamado en el género opuesto a su nombre de nacimiento, por ejemplo) o tocar los temas sobre diversidad afectivo-sexual y de género sin tapujos y sin diferencias en las materias. Para este último aspecto, por ejemplo, si se trata de Matemáticas, se podrían formular problemas a resolver con personajes LGTB+; si se trata de Biología, especificar la existencia de todos los cuerpos – cis, trans e intersex – en los seres vivos; si es en Educación Física, no segregar a los cuerpos "válidos" para un determinado deporte mientras otros son excluidos etc. (Sánchez, 2018). Estos ejemplos, a pesar de resultar pequeños, están en la línea de asumir lo *queer* como una práctica deconstructiva. También se trabaja bajo la premisa de validar cada cambio pequeño para un propósito más grande (Platero, 2018).

'Pedagogías Queer' en familias

Para el caso de las familias, surge la pregunta de cómo se podrían integrar en esta deconstrucción de la educación y qué aportes podrían tener; al ser agentes, como ya hemos visto, tan externas y externos a las escuelas (Platero, 2018). Al respecto, un punto de partida puede consistir en asumirlas como sujetos con la capacidad de aprender y recibir retroalimentación, tal como sucede con sus hijas e hijos en las instituciones educativas. Por lo tanto, las 'Pedagogías Queer' pueden cristalizarse en una temática fuerte y pertinente como la educación sexual integral, la cual genera confusión y temor en las familias porque desconocen si a ellas les compete facilitarla o no (Pichardo et al., 2007; Platero, 2018). En ese sentido, resulta necesario generar espacios de diálogo, autoreflexión y reflexión grupal (con algo de humildad) entre docentes y familias frente a la educación sexual integral (Platero, 2018).

Para grados más iniciales, Sánchez et al. (2016) realizaron una guía con tareas dirigidas para estudiantes con sus familias. Las temáticas consisten en integrar la diversidad de todo tipo (sexual, de género, cultural etc.) para el enriquecimiento de una o uno mismo (en vez de asumirla como minusvalía), prevenir el sexismo en el desarrollo personal y prevenir el abuso sexual. Todas ellas son plasmadas en actividades de distintos cursos (como Matemáticas, Lingüística o Informática) para no limitar dichos temas a la Educación Social o materias de las ramas humanísticas.

En territorios externos a las instituciones educativas, la creación de grupos de apoyo y activismo, compuestos por familias con hijas, hijos e hijes LGTB+, también resultan fundamentales. Si bien nos referimos a un tipo particular de familias, es importante recordar que cualquier tema relacionado con la diversidad sexual tiene más oportunidad de ser

rechazado que aceptado dentro de familias construidas o socializadas como heterosexuales (Solís, 2014). Además, y este sería el recurso más importante, los beneficios de dichas familias no solo consisten en la disminución de sus prejuicios (gracias a la psicoeducación y apoyo afectivo que reciben) y aceptación de sus propias hijas, hijos o hijes por ser quienes son, sino de reconocer, aceptar y validar cualquier otro aspecto relacionado con la diversidad sexual. Es así como surgen iniciativas de activismo para reducir los prejuicios en sus entornos sociales sobre temáticas de diversidad sexual con cualquier tipo de agente (Platero y Gómez, 2007). Por lo tanto, podemos decir que dichos grupos pueden ser factores clave para el involucramiento de las familias con las 'Pedagogías Queer'.

Dos experiencias

Finalmente, luego de haber conocido la importancia y formas de llevar a cabo las 'Pedagogías Queer', podríamos decir que las experiencias que a continuación describiremos integran acciones concretas y cambios que pueden parecer pequeños. Sin embargo, son muy significativas y guardan amplios trasfondos para cuestionar el estatus quo del género en las escuelas (Platero, 2018). Al respecto, mencionaremos dos ejemplos donde se pueden apreciar estos cambios, pero con todo un trabajo de reflexión y acompañamiento y/o monitoreo de sus implementaciones con gran parte de la institución educativa.

En el primer ejemplo, podemos apreciar un diseño arquitectónico sobre el uso de los váteres en las escuelas. Como justificación, Amelia Barquín, autora del proyecto, sostiene que los retretes públicos o escolares diferenciados por género femenino y masculino guardan toda una lógica social y ritual que remarcan el binarismo y las distintas formas de violencia (incluyendo la simbólica) frente a las diferencias que puede conllevar. Desde la misma entrada de los retretes con los símbolos para diferenciar los géneros, las personas estudiantes de centros educativos mixtos, fuera de las normas heterosexuales o binarias, se ven afectadas por una sutil exclusión. Al respecto, quienes se identifican como transexuales y transgénero podrían representar el ejemplo más claro por a entrar imperativamente en un espacio destinado al sexo biológico con el cual no se identifican (lo cual detallaremos más adelante) (Barquín, 2015).

Una vez dentro, las diferencias espaciales de retretes para varones, donde se orina en público y se defeca en privado, guarda una simbología que reafirma la masculinidad. Esta última consiste en exponer y “competir” la función de orinar entre colegas que se identifican como “hombres”, mientras que realizar una función con el uso del ano, y en una posición sentada que denota el atributo “femenino” de sumisión y tan rechazado por la masculinidad hegemónica, tiene que ser privado. Caso contrario sucede con los retretes de

estudiantes mujeres, donde las usuarias pueden hacer ambas necesidades en espacios privados, lo cual denota mayor cuidado y pudor (atributos "femeninos") (Barquín, 2015).

Retomando el ejemplo de las y los estudiantes transexuales y transgénero, las condenas sociales por parte del estudiantado, la plana docente, la junta directiva y familiar de las escuelas es unánime: deben ir a los retretes que les corresponden por el sexo biológico asignado al nacer. Sin embargo, también estarían las personas que no se sienten cómodas con los mandatos hegemónicos, sobre todo los masculinos que son tan vigilados por las familias y las escuelas. Por ejemplo, los niños varones con mayor pudor al momento de orinar y con la preferencia de hacerlo sentado y en espacios privados (a los cuales se les puede tildar de "niña" o "maricón" por sus compañeros) (Barquín, 2015).

Por lo tanto, en el proyecto, Barquín utiliza como ejemplo una escuela en España donde se proponen retretes comunes sin diferencia por género y con cubículos privados que integren urinarios y váteres. Se toma como premisa que ninguna niña y ningún niño debe definirse como hombre o como mujer al momento de usar los retretes, tanto desde niveles educativos iniciales como más avanzados. Asimismo, la propuesta fue consolidada luego de distintas sesiones de diálogo entre las y los integrantes de la comunidad educativa (Barquín, 2015).

Otro ejemplo consiste en un proyecto piloto realizado entre los años 2018-2019 en el Reino Unido. Bajo el nombre de Lifting Limits, el objetivo principal fue disminuir los sesgos de género para los atributos asociados a lo masculino y lo femenino. Es así como se modificaron los textos incluidos en currículos de niveles educativos iniciales y se cambiaron todas las incidencias que podrían reproducir desigualdades de género. Por ejemplo, para el caso de las profesiones o actividades adjudicadas a niños (como el fútbol), se incluyeron ejemplos con personajes femeninos (Peacock & Rippon, 2019).

En paralelo, se capacitó a la plana docente sobre los comentarios de sexismo sutil que se les puede escapar o pueden haber dicho sin haber sido conscientes. Como evidencia, las personas docentes manifestaron haber reflexionado sobre el impacto que pueden generar en el estudiantado comentarios que consideraban "inofensivos" tales como "aguanta el dolor como un hombre" o "tu atuendo es genial, ¿lo escogió tu mamá?". Es decir, frases cargadas de estereotipos de género y reproductoras de paradigmas que se buscan cambiar (Peacock & Rippon, 2019).

Al finalizar el año escolar y el proyecto piloto, los resultados mostraron cambios en las percepciones sexistas de las 1900 personas niñas de 3 a 11 años que conformaron la muestra. Por ejemplo, el 65% consideraba que la enfermería era una profesión de géneros femenino y masculino anteriormente. Sin embargo, al finalizar el año escolar y el proyecto piloto, dicho porcentaje cambió al 71%. Por otro lado, la cantidad de personas niñas que

percibían al fútbol como un deporte unánime (para género masculino y femenino) creció del 22% al 70% (Peacock & Rippon, 2019).

Si bien este último ejemplo no implica un abordaje de problemáticas LGTB+ propiamente dichas, es una demostración de cómo los cambios concretos que pueden parecer sencillos, pero a la vez difíciles de poner en práctica sin un acompañamiento y monitoreo, pueden ser un punto de partida para construir espacios con mayor igualdad y sentido crítico sobre los roles de género tradicionales. A la larga, el proyecto de Lifting Limits busca generar réplicas en otras escuelas de la región e incidencias en políticas públicas para cambios en los currículos donde se incluyan referentes tanto femeninos como masculinos (Peacock & Rippon, 2019). Sin embargo, vale también preguntarnos, ¿cómo se podría integrar a las familias para darles continuidad a los cambios aprendidos tanto por estudiantes como por docentes? Tal como hemos visto anteriormente, son agentes importantes y responsables en decidir si los proyectos educativos (como el que acabamos de mencionar) pueden tener sostenibilidad.

5. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LÍMITES

Los propósitos del presente documento consisten en despertar interés para cuestionar el uso indiferenciado del término *bullying* ante una problemática que trasciende las aulas. Por ende, tomamos como concepto más pertinente el de *violencia escolar* por hacer alusión a un fenómeno social con distintas expresiones, incluyendo (principalmente) las opresiones sociales replicadas tanto en las escuelas como en las sociedades. Asimismo, buscamos resaltar un tipo de violencia escolar, por motivos de orientación sexual y expresión de género, debido a su todavía reciente visibilidad en investigaciones e intervenciones y por toda su estructura heterosexista y binaria (a veces invisible para quienes enseñamos). Buscamos también describir, gracias a las obras citadas, una perspectiva que facilite una mirada más amplia del fenómeno, junto con agentes educativas poco consideradas (docentes y, en especial, familias). Finalmente, planteamos una nueva forma de sobrellevar no sólo la violencia escolar por orientación sexual y expresión de género, sino también la educación en general. Dicha forma guarda especial importancia con trabajar la deconstrucción de las y los agentes educativos, en reflexionar sobre sus propios roles y en transversalizar temáticas de diversidad sexual y de género. Es así como, luego de haber desengranado los puntos que consideramos necesarios para profundizar en los propósitos previstos, rescatamos algunas ideas importantes en forma de recomendaciones y límites.

En primer lugar, la violencia escolar por orientación sexual y expresión de género no es una dinámica de víctima-victimaria. No se trata solamente de buscar culpables para sus respectivas sanciones, delimitar sus perfiles y hacerles cambiar sus conductas. Tampoco se trata de solo atender a las personas afectadas, sino de mirar otras aristas presentes en el contexto educativo y que involucran a las personas agentes educativas, normas institucionales y normas sociales que puedan estar conduciendo a la discriminación.

En segundo lugar, es importante reflexionar de dónde vienen los motivos de exclusión y/o violencia para relacionarlos con nuestros propios prejuicios aprendidos. Es así como los roles de docentes y familias, frente a la principal población afectada por la VOSYEG, deben partir por reconocer si sus prejuicios vienen de privilegios dados por sentado, opresiones invisibilizadas (y frustradas) y pretensiones de universalizar los modelos de personas que no abarcan toda la diversidad en el estudiantado, pues vivimos en un mundo acomodado para la heterosexualidad y el binarismo.

Reconocemos la dificultad de asumir una postura crítica en la labor que cada quien pueda tener como docente, figura materna, paterna o tutora. Las escuelas, y la sociedad, están constituidas en su mayoría por un sistema heterosexual con mucho tiempo de vigencia y que responde a normas sociales aprendidas a lo largo de nuestras vidas. En especial, quien escribe ha ejercido la labor docente, pero universitaria y sin contar con hijas, hijos o hijes en etapa escolar. Por lo tanto, el espíritu crítico puede parecer fuera de lugar si no proviene de una persona inmersa en los roles de las personas agentes educativas descritas en el presente documento. Sin embargo, esto no quita la posibilidad de generar algún tipo de cuestionamiento a la educación que hemos recibido, a nuestras formas de socializar y a las nuevas maneras de relacionarnos. No se trata de tomar distancia frente a lo que consideremos diferente, sino de reconocer como lo “diferente” nos interpela, ya sea dentro o fuera de las aulas; porque no solo nos referimos a la VOSYEG, sino a todo un sistema violento, excluyente, sistemático y complejo. Al final del día, más que proponer soluciones, invitamos a generar más preguntas.

Coordinadora de Profesionales por la Prevención de Abusos

Referencias

Agustín, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying y acoso homofóbico* (p. 132). Plural.

Alegre, C. (2015). *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia.*

Políticas, prácticas y pedagogías trans. Barcelona: Editorial UOC.

Barker, M. & Scheele, J. (2016). *Queer. A graphic history*. Londres: ICON.

Barquín, A. (2015). El vater en la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *15*(1), 303-315.

Berná, D., Cascone, M., & Platero, L. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? *Scientific Journal of Humanistic Studies*, *6*(4), 1-11.

Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, *7*(9), 13-34.

Carrer, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: Voces en una comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, *2*(0), 211-232.

Carrer, C., Cifuentes, F., & Rodríguez, E. (2016). *Estudi sobre l'impacte del bullying per LGTBIfòbia a l'institut Bellvitge* (p. 38). Observatori Contra l'Homofòbia.

Carrera-Fernández, M., Lameiras-Fernández, X. y Lameiras-Fernández, M. (2018). *El estatus queer o la utopía de lo imposible: aportaciones de las pedagogías queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios*. En Ocampo, A (Ed). *Pedagogías queer*. Santiago: Ediciones CELEI.

Cifuentes, F., Viñas, C., Pascual, J., & Carrer, C. (2015). *Estudi sobre bullying homofòbic. A dos instituts de Manresa.pdf* (p. 59). Observatori Contra l'Homofòbia.

Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, *313*, 79-93.

de León-Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *Universitat de Barcelona*, 1-20.

di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte*. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, *24*, 63-84.

Diaz de Greñu, S., Anguita, R., & Torrego, L. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo sexual en las aulas de secundaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, *17*(1), 111-127.

Díaz, J. M., Martínez, M., & Vásquez, L. A. (2011). Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. *Itinerario Educativo*, *25*(57), 121-155.

Elenes, C. (2013). *Transformando Fronteras*. En B. J. Thayer-Bacon, L. Stone, and K. M. Sprecher (eds.), *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*. Albany: State University of New York Press, p. 341–53.

Flores, V. (2019). *¿Desde donde escribo?* En Sánchez, M. (Ed). (2019). *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.

Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, *313*, 53-78.

Generelo, J., Romero, M., Martín, N., Castañón, S., Martín, L., Molinuevo, B., Moreno, O., & Gómez, A. B. (2008). *Homofobia en el sistema educativo. Investigación pluridiscilinar sobre la percepción que los adolescentes escolarizados tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven estudiantes LGTB, y las respuestas de la comunidad educativa ante el problema de la homofobia* (p. 143) [Investigación]. COGAM.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *23*(76), 125-155.

Horton, P. (2019). School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(14), 1444-1453.

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, *65*(1), 159-185.

Kaplan, CV. (2012). *Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria*. En Kaplan, CV., Krotsch, LF., y Orce, V. (Eds). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Lindón, A. (2008). Violencia/miedo, espacialidades y ciudad. *Casa del Tiempo*, *1*(4), 8-14.

Manero, R. (2016). Encrucijadas psicosociales de la violencia. *El Cotidiano*, *197*, 9.

Marcano, K., & Ochoa, M. (2018). Uso de una metodología de análisis de caso para el acoso escolar (bullying) homofóbico. *Revista de Investigación*, *93*(42), 208-229.

Marchueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, *32*(1), 255-271.

Musu, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J. & Oudekerk, B. (2018). *Indicators of school crime & safety: 2018*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics = Institute of Education Sciences.

Platero, L. (2018). *Ideas clave de las pedagogías transformadoras*. En Ocampo, A (Ed). *Pedagogías queer*. Santiago: Ediciones CELEI.

Lauretis, T. (1987). Tecnologies of gender: essays in theory, films and fiction. Bloomington: Indiana University Press.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2009). *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Recuperado de: http://www.me.gov. ar/construccion/pdf_observatorio/violencia2.pdf

Olweus D. 1977. *Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings*. En Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751-780.

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751-780.

Ortega, R., y Mora-Merchan, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, *313*, 7-27.

Peacock, A., & Rippon, G. (2019). *We can all be who we want to be*. Londres: Lifting Limits.

Penna, M., y Sanchez, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid.

Pichardo, J., de Stefano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams, J. (2015a). *Abrazar la diversidad: Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Gobierno de España.

Pichardo, J. de Stefano, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B. y Moreno, O. (2015b). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: FELGTB.

Pichardo, J., Molinuevo, B., Coslada, C., Medina, P., Martín, N., y López, M. R. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. (p. 75). FELGTB.

Platero, R., y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa.

Platero, L. (2010). Sobrevivir al instituto y la facultad: Voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, *89*.

Platero, L., & Harsin, E. (2015). Two trans teachers in Madrid. T*ransgender Studies Quarterly 3*(2), 447-463.

Ramos, N. (2018). *Formas de violencia en la escuela* (Tesis de licenciatura). Montevideo: Universidad de la República.

Ramos, M. y Palomino, N. (2018). *Detrás de la máscara. Varones y violencia sexual en la vida cotidiana*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford: Oxford.

Rodríguez Otero, L. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: El contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología, 36*(2), 631-659.

Ruiz, A., Evangelista, A., & Xolocotzi, Á. (2018). ¿Cómo llamarle a lo que tiene muchos nombres? ¿Bullying, violencia de género, homofobia o discriminación contra personas LGBTI? *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, *4*, 1-31.

Solís, F. (2014). Proceso de aceptación que experimentan padres y madres de hijos homosexuales ante el conocimiento de la orientación sexual. *Revista Científica de FAREM-Estelí, 12*(3), 28-41.

Sánchez, A., Ortega, R., y Casas, J. (2018). Acoso escolar homofóbico: Una mirada internacional. *Educación y Futuro, 38*, 83-107.

Sánchez, M., Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Catarata.

Sánchez, M. (2018). *Pedagogía queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Saínz*. En Ocampo, A (Ed). *Pedagogías queer*. Santiago: Ediciones CELEI.

Sanders, C. (2004). *Chapter 1-What is Bullying?* En Sanders, C. & Phye, G. (Eds.), *Bullying*. Academic Press.

Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.

Seidman, S., & Alexander, J. (2001). *The new social theory reader: Contemporary debates*. Nueva York: Routledge.

Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (2016). *School Bullying in Different Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophía*, *1*(15), 217-234.

Viscardi, N. (2011). *Violencia en las aulas, practicas educativas, conflicto escolar y exclusión social* (Manuscrito inédito).

Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.