

Protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+

Facultad de Derecho
UPV/EHU

Grado en Criminología
CURSO 4º, 2021-2022

TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG)

AUTORA

Irene González Vázquez

DIRECTORA

Ana Isabel Pérez Machío



Índice

Índice.....	1
Resumen.....	4
Abstract.....	4
Metodología	6
1. Aproximación histórica normativa del tratamiento del colectivo LGTBIQ+	7
1.1. Ley de Vagos y maleantes.....	7
1.2. Ley de Peligrosidad y Rehabilitación social	12
1.3. Conclusiones	20
2. Tratamiento normativo al colectivo LGTBIQ+ en el marco del Ordenamiento Jurídico Democrático	22
2.1. Principio de igualdad constitucional	22
2.1.1. La igualdad formal	23
2.1.2. Tipos de discriminación	25
2.1.3. Cláusulas de discriminación	27
2.1.4. Colectivo LGTBIQ+.....	30
2.2. Antecedentes al Código Penal de 1995	32
2.2. La lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género	34
2.2.1. Grupo diana	34
2.2.2. Artículo 22.4 del Código Penal	37
2.2.3. Artículo 510.2 a) del Código Penal	39

2.2.4. Delito de acoso escolar y su implicación en la protección contra discriminación por orientación sexual e identidad de género	44
2.2.4.1. Artículo 173.1 del Código Penal.....	45
2.2.4.2. Criminalización del acoso escolar mediante el artículo 173.1 del Código Penal.....	47
2.2.5. Acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+	49
3. Protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+	51
3.1. La lucha contra el acoso escolar en la actualidad	52
3.1.1. Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para docentes	53
3.1.2. Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género.....	55
3.1.3. Guía Trans para jóvenes y ...agentes educativos	57
3.1.4. Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar	57
3.2. La importancia de la prevención	60
3.3. Medidas de prevención	65
3.4. Propuesta de un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+	89
4. Conclusiones finales.....	91
Referencias bibliográficas	94
Anexos	101
Anexo 1 (Consentimiento Informado para Participantes de Investigación)	101
Anexo 2 (Guion de las entrevistas)	102



Anexo 3 Entrevista 1 (Profesora de 1 y 2 de la ESO y responsable de coeducación) 103

Anexo 4 Entrevista 2 (Orientadoras de la ESO y Bachiller)..... 112

Anexo 5 Entrevista 3 (Orientadora de la ESO)..... 120

Anexo 6 Entrevista 4 (Psicóloga y educadora) 126

Anexo 7 Entrevista 5 (Técnica de educación de una asociación LGTBIQ+) 133

Anexo 8 (Taller con el alumnado de la ESO) 141

INFORME EJECUTIVO..... 145



Resumen

El objetivo de este trabajo de fin de grado consiste en proponer un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Para ello he decidido centrarme primeramente en realizar un análisis de la evolución del trato que se le ha dado al colectivo LGTBIQ+ con la Ley de Vagos y Maleantes (1933) y la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación social (1970) y el trato que se le da actualmente con varios artículos de la Constitución Española (1978) y el Código Penal (1995). Además, de complementarlo con diferentes guías y protocolos, que los centros escolares pueden utilizar para centrarnos específicamente en el trato al colectivo LGTBIQ+ en entorno escolar.

Para poder obtener una visión mucho más práctica y ofrecer una realidad en el aula, he realizado 7 entrevistas a profesionales de centros escolares y profesionales que se dedican a ofrecer una formación tanto al alumnado como al profesorado sobre el colectivo LGTBIQ+ y he participado en un taller con el alumnado de un centro escolar. Con toda la información recogida, propongo unas medidas específicas de prevención para proteger al colectivo LGTBIQ+ del acoso escolar.

Palabras clave: acoso escolar, prevención, protocolo, LGTBIQ+.

Abstract

The objective of this end-of-grade project is to propose a protocol for the prevention of bullying for belonging to the LGTBIQ+ collective. For this, I decided to focus first on an analysis of the evolution of the treatment that has been given to the LGTBIQ+ collective with the Law of Vagrants and Rogues (1933) and the Law of Dangerousness and Social Rehabilitation (1970) and the treatment that is given currently with several articles of the Spanish Constitution (1978) and the Penal Code (1995). In addition, to complement it with different guides and protocols, which schools can use to focus specifically on the treatment of the LGTBIQ+ group in the school environment.

In order to obtain a much more practical vision and offer a reality in the classroom, he conducted 7 interviews with professionals from schools and professionals who are dedicated to offering training to both students and teachers on the LGTBIQ+ collective



and used in a workshop with the student of a school. With all the information collected, I propose specific prevention measures to protect the LGTBIQ+ group from bullying.

Keywords: bullying, prevention, protocol, LGTBIQ+

Metodología

Este trabajo se divide en dos grandes apartados. Por un lado, el marco teoría legal, donde explicaré la evolución historia del trato que se le ha dado al colectivo LGTBIQ+ en las leyes nacionales, hasta llegar a un marco legal actual mediante el cual se protege al colectivo LGTBIQ+. Para centrarme después como puede protegerse al este colectivo en el entorno escolar.

Dentro de un segundo bloque analizaré las entrevistas que he realizado a diferentes profesionales de la educación y las conclusiones con de un taller que realice con el alumnado de un centro escolar, para obtener una visión que me mostrará la realidad en las aulas. Con las conclusiones de ambos apartados extraeré las medidas preventivas de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+.

Para la búsqueda del perfil de las personas entrevistadas llame por teléfono a algunos centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco, para ponerme en contacto con las orientadoras y orientadores, profesorado o cualquier persona dentro del centro escolar que hubiera tenido contacto con casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. La decisión de centrarme en este perfil de profesional es debido a que son las personas que mas contacto tienen con el alumnado y participan en los protocolos de actuación tras la comisión de un acto de acoso escolar.

Por otro lado, en uno de los centros que visité para realizar una de las entrevistas me ofrecieron participar en un taller con el alumnado para hablar sobre la diversidad afectivo-sexual y de genero y de la situación actual del centro respecto al acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+.

Las personas entrevistadas son las siguientes:

- Primera persona entrevistada: Una profesora de 1º y 2º de la ESO y responsable de coeducación (Anexo 3).
- Segundas personas entrevistadas: Dos orientadoras de la ESO y Bachillerato (Anexo 4).
- Tercera persona entrevistada: Una orientadora de la ESO (Anexo 5).

- Cuarta persona entrevistada: Una psicóloga y educadora, trabajadora de una organización que forma en centros escolares (tanto al alumnado como al profesorado) y *gaztelekus* sobre diversidad sexual y violencia machista (Anexo 6).
- Quinta persona entrevistada: Una técnica de educación de una asociación LGTBIQ+ que realiza talleres de diversidad sexual en centros escolares (Anexo 7).
- Taller con el alumnado: Taller creado por una profesora del mismo centro que la tercera persona entrevistada para poder hablar con alumnado sobre diversos temas, entre ellos temas relacionados con el colectivo LGTBIQ+. Pude acudir al taller y hablar con parte del alumnado del centro para contrastar su opinión con la del resto de personas entrevistadas, sobre todo con la entrevista realizada a la orientadora de su centro escolar (Anexo 8).

1. Aproximación histórica normativa del tratamiento del colectivo LGTBIQ+

1.1. Ley de Vagos y maleantes

La denominada Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933, estuvo vigente durante la II República y en paralelo a la Dictadura franquista, hasta 1970, cuando fue sustituida por la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social.

Esta Ley puede llegar a considerarse como una de las leyes más representativas del modelo político-criminal de la II República (Terradillos Basoco, 2020, p. 64). Con esta ley se incluyen dentro del Ordenamiento Español los estados peligrosos como supuestos que conllevaban unas medidas de seguridad, las cuales actuaban con la finalidad de prevenir la delincuencia, imponiendo sanciones (no penas) a comportamientos (delictivos o no delictivos) que podían suponer una peligrosidad. Es decir, se aplicaba para evitar, mediante el uso de medidas de seguridad predelictuales, la futura comisión de delitos por parte de personas que pertenecían a ciertos colectivos recogidos en la ley, denominados peligrosos, por considerar que tenían mayor probabilidad de cometer un delito en el futuro (Terrasa Mateu, 2016, p. 112).

Aunque en un principio la homosexualidad no estaba incluida dentro de los estados peligrosos que la ley recogía en su artículo 2, en el Código Penal republicano de 1932 se

tipificaban varias conductas donde la homosexualidad podía acomodarse de manera indirecta, dado que podían cometerse entre personas del mismo sexo: los abusos deshonestos (artículo 432), la ofensa al pudor y buenas costumbres por grave escándalo (artículo 433) y el favorecimiento de la corrupción de menores (artículo 440) (Terradillos Basoco, 2020, p. 77). Incluso más tarde, con el artículo 431 del Código Penal de 1944, referente a delitos de escándalo público, los actos homosexuales se incluyen de forma indirecta haciendo uso de la interpretación del artículo. Esto puede verse en varias sentencias del Tribunal Supremo donde la homosexualidad es definida como una ofensa al pudor y las buenas costumbres (Terrasa Mateu, 2016, p. 128-135).

Incluso años más tarde, se siguió incluyendo de manera indirecta a las personas homosexuales en el nuevo Código Penal de 1963. Luis Viras Marzal, antiguo presidente de la Audiencia Provincial de Valencia, se plantea si la homosexualidad podría o no considerarse como delito, y concluyó, en su un discurso de la Contemplación jurídico-penal de la homosexualidad, que “el Tribunal Supremo entiende que los actos de homosexualidad han de realizarse en público, con publicidad y conocimiento coetáneo a dichos actos [...] para que puedan incluirse en el artículo 431” (Mora Gaspar, 2019a, p. 43), es decir, dentro el delito de escándalo público.

Por otro lado, la policía y jueces no encontraban problemas para imponer las medidas de seguridad de la Ley de Vagos y Maleantes (1933) a homosexuales, asemejando la homosexualidad a alguno de los estados que la ley sí incluía (Terradillos Basoco, 2020, p. 64). La Circular de la fiscalía general de la República, de 12 de marzo de 1934, apoyaba esta actuación interpretativa diciendo que la homosexualidad podía incluirse en categorías similares (como la prostitución o el rufianismo), las cuales la ley si incluía como estado peligroso (Terradillos Basoco, 2020, p. 77). Esto dejó de ser necesario cuando años más tarde las personas homosexuales son incluidas dentro del Ordenamiento punitivo español por la Ley de 15 de julio de 1954, por la que se modifica la Ley de Vagos y Maleantes (1933).

Los cambios introducidos en esta reforma constaban de la modificación de los artículos 2 (donde se incluyó a los homosexuales dentro de los estados peligrosos junto con los rufianes y proxenetes) y 6 (que recogía la aplicación de las medidas de seguridad

impuestas a estos sujetos, y el cual se modificó para añadir las medidas a imponer para homosexuales):

Artículo 2º. — Podrán ser declarados en estado peligroso y sometidos a las medidas de seguridad de la presente Ley:

Número segundo. — Los homosexuales, rufianes y proxenetas.

Artículo 6º. — Las medidas de seguridad se aplicarán a las categorías de sujetos peligrosos, de la forma siguiente:

Número segundo. — A los homosexuales, rufianes y proxenetas, a los mendigos profesionales y a los que vivan de la mendicidad ajena, exploten menores de edad, enfermos mentales o lisiados, se les aplicarán, para que las cumplan todas sucesivamente, las medidas siguientes:

- a. Internado en un establecimiento de trabajo o Colonia Agrícola. Los homosexuales sometidos a esta medida de seguridad deberán ser internados en Instituciones especiales y, en todo caso, con absoluta separación de los demás.*
- b. Prohibición de residir en determinado lugar o territorio y obligación de declarar su domicilio.*
- c. Sumisión a la vigilancia de los Delegados.*

La aplicación de medidas de seguridad era una forma de mantener la paz en la sociedad y las buenas costumbres. Ya que, tal y como el preámbulo de esta reforma señala, la finalidad de la Ley de Vagos y Maleantes (1933) era proteger la paz social y la tranquilidad pública que podría perturbarse mediante actividades no delictivas (o delitos que no podían probarse) cometidas por sujetos peligrosos y que suponían una disconformidad con la vida colectiva: “La producción de hechos que ofenden la sana moral de nuestro país por el agravio que causan al tradicional acervo de las buenas costumbres fielmente mantenido en la sociedad española, justifican la adopción de medidas para evitar su difusión.”.

Entre las diferentes medidas de seguridad del artículo 6, nos encontramos con una específicamente dirigida a homosexuales que debían internarse en instituciones especiales y separados del resto. Podemos considerar esto como una discriminación con respecto al resto de sujetos (Alventosa del Río, 2008, p. 150). Se logra así un antagonismo que, Olmeda Salas (2013, p. 38) declaró en su libro *El látigo y la pluma*, al denominar la Ley de Vagos y Maleantes (1933) como un instrumento que ofrecía la oportunidad de mostrar lo peligrosos que podían llegar a ser las personas con conductas sexuales diferentes a la norma.

Uno de los autores principales que investigó esta reforma fue Antonio Sabater Tomás, un Magistrado-Juez de los Tribunales de Vagos y Maleantes de Cataluña y Baleares, el cual publicó en 1962 el libro “*Gamberros, homosexuales, vagos y maleantes*”. En esta obra justificaba la adopción de medidas contra las personas consideradas peligrosas para garantizar la defensa social de la Ley de Vagos y Maleantes (1933). Sus estudios iban centrados en gran medida a homosexuales (Adam Donat y Martínez Vidal, 2008, p. 280-281). Veía necesario separarlos del resto de personas, incluso del resto de personas presas (Mora Gaspar, 2019a, p. 43), por considerar que eran unos criminales y delincuentes que mantenían un instinto impulsivo que les arrastraba a cometer actos delictivos. Para él eran sujetos “celosos, sádicos, brutales, con manía persecutoria, que castigan, van armados, amenazan de muerte y a veces matan, todo ello producto de su posición homosexual que no logran dominar” (Adam Donat y Martínez Vidal, 2008, p. 283).

Mucho antes, el doctor Gregorio Marañón consideraba que las personas homosexuales, al igual que los heterosexuales, no hacían más que seguir su instinto, y al ser algo incontrolable no debían ser castigados, al menos que su conducta se considerara escandalosa (Mora Gaspar, 2019a, p. 41). Ya incluso en 1876 Lombroso aclaró que la manifestación criminal del “hombre primitivo” (del animal o la parte oscura oculta dentro de las personas) era el responsable de sus delitos, incluso Freud dejó constancia de tal hecho cuando definió que el inconsciente se ofrecía al conocimiento. Marañón llegó a la conclusión de que las personas homosexuales no eran culpables de serlo y por ello no debían castigarles, pues perseguirles era lo mismo que perseguir a una persona diabética por el simple hecho de serlo (Ferla, 2004, p. 60).

Sabater Tomás aclaró su disconformidad con esta comparación, declarando que era esta visión de Marañón la que llevaba a leer la cuestión homosexual de forma errónea en la ley, pues desde su punto de vista las personas homosexuales eran comparables a personas enfermas, pero no por ello no eran culpables de sus actos. Como apoyo citó en su libro “Gamberros, homosexuales, vagos y maleantes” a Pérez Argilés, el cual afirmó que existía una comparación entre homosexuales y personas enfermas (utilizando como ejemplo a personas tuberculosas), pero estas no serían culpables por su condición, sino que serían responsables cuando “por odio al resto de la humanidad sana, o desinteresado del riesgo de su contagiosidad, o por ignorancia, etc., se dedique a la siembra de esputos vacilíferos” (Sabater-Tomás, 1962, p. 180, citado en Mora Gaspar, 2019a, p. 43). Fue así como Sabater Tomás comenzó a hablar de la actitud “contagiosa” de la homosexualidad (Gahete Muñoz, 2021, p. 192).

A la misma conclusión llegó Luis Vivas Marzal, quien consideró que la homosexualidad era un problema en aumento, que necesitaba de medidas para evitar que se propagase. Se llegó así a crear una imagen de comparar la homosexualidad con las personas enfermas que podían contagiarse, lo que ayudó a Sabater Tomás a reforzar su postura de necesidad de fortalecer la prevención de la homosexualidad en la legislación (Mora Gaspar, 2019a, p. 43-44).

Con la Ley de Vagos y Maleantes (1933) se pretendía proteger la paz social imponiendo medidas de seguridad predelictuales a estados peligrosos, para así evitar futuros delitos. Tal y como su preámbulo decía, no se trata de castigar, sino de proteger la sociedad y reformar a las personas incluidas en los estados peligrosos. Pero aun así, las ideas de varios autores reafirman que a causa del aumento de homosexuales era necesario adaptar la ley. Así, los diferentes debates sobre el comportamiento patológico de las personas homosexuales, dio lugar al surgimiento de la idea de curación. Por lo que se creó una Comisión a través del Ministerio de Justicia para adaptar a estas nuevas condiciones, la Ley de Vagos y Maleantes (1933) mediante la orden del 4 de octubre de 1967, y comenzó a redactarse un anteproyecto de ley (Lazo, 2007, p. 496). Ya en 1970 terminó por incluirse en la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) el término “actos de homosexualidad” y se logró no penalizar a las personas homosexuales por el simple hecho de serlo, y la Ley de Vagos y Maleantes (1933) quedó derogada.

1.2. Ley de Peligrosidad y Rehabilitación social

En los últimos años en los que la Ley de Vagos y Maleantes (1933) estuvo vigente, varios cambios sociales dieron lugar a la necesidad de desarrollar una nueva ley para adaptarse y mejorar su eficacia en la defensa y protección social. Fue así como el 4 de agosto de 1970 fue aprobada la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social, la cual justifica en su preámbulo la necesidad de esta adaptación, aunque también elogiaba la defensa y protección que su antecesora mantenía (Terrasa Mateu, 2016 p. 408). Tal y como redactó en su preámbulo, se centró en reformar y adaptarse para lograr los fines que enumera. El cuarto fin que mencionaba trataba de modificar los estados peligrosos, para así matizarlos “con retoques que harán más exigente la apreciación de estas figuras, al tiempo que eliminarán toda posible ambigüedad de las mismas”.

La ley tenía la finalidad, al igual que su antecesora, de mantener una defensa social, pero añadió al final de su preámbulo la necesidad de reinserción de los sujetos que, de forma voluntaria, o no, quedaban marginados de una vida ordenada y normal.

A diferencia de la Ley de Vagos y Maleantes (1933), que únicamente hacía referencia al estado peligroso, la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) distinguía el estado peligroso de la peligrosidad social, incluyendo el segundo dentro del primero y diferenciando así la peligrosidad criminal y la peligrosidad social (Morenilla Rodríguez, 1978, p. 318).

La diferencia entre ambos conceptos ya la ofrecía Ferri, muchos años antes, en su libro “La sociología criminal”, donde diferenciaba la peligrosidad predelictual (que denominó como peligrosidad social) y la peligrosidad postdelictual (denominada peligrosidad criminal). Es decir, la peligrosidad social era aquella referente al daño social que podía causar un sujeto al cometer un delito y la peligrosidad criminal al daño social que podía causar un sujeto al cometer un futuro delito (Terrasa Mateu, 2016, p. 252). Serrano Gómez (1974, p. 221-222) entendía que, debido a esta diferencia, las medidas de seguridad recogidas en la ley debían ir dirigidas únicamente a sujetos que tenían la probabilidad de cometer un delito y no a aquellos que realizan un daño social no delictivo, por lo tanto, recomendó que la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) debía centrarse únicamente en la peligrosidad criminal.

Años más tarde, Morenilla Rodríguez (1978, p. 319), doctor en derecho y magistrado-juez de Peligrosidad y Rehabilitación Social, dijo que la peligrosidad social exigía una prueba (de acuerdo a lo expresado en el artículo 21 de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social de 1970), pero a su vez hacía referencia a un daño que se cometerá en el futuro, por lo tanto, se exigía una prueba imposible de demostrar en la actualidad. Este “galimatías”, como él mismo lo definió, era un intento de definir lo que en la Ley de Vagos y Maleantes (1933) no se logró, la diferencia entre ambos conceptos: “una cosa son supuestos legales de conductas socialmente reprobadas indiciarias de una situación subjetiva de riesgo de daño social y otra distinta es esa situación de peligro subjetivo”.

El artículo 2 la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) declara como estados peligrosos y destinatarios de las correspondientes medidas de seguridad, que al igual que en la Ley de Vagos y Maleantes (1933) continúan siendo predelictuales, y rehabilitación a los sujetos que se incluían entre los supuestos del artículo y en los que se apreciara una peligrosidad social. Incluyendo en su tercer apartado a:

Artículo 2º. — Serán declarados en estado peligroso, y se les aplicarán las correspondientes medidas de seguridad y rehabilitación, quienes:

- A. Resulten probadamente incluidos en alguno de los supuestos de este artículo, y*
- B. Se aprecie en ellos una peligrosidad social.*

Son supuestos del estado peligroso los siguientes:

Tercero. — Los que realicen actos de homosexualidad.

Este cambio supuso que a las personas homosexuales ya no se les impondría medidas de seguridad únicamente por serlo, sino que debían cometerse “actos de homosexualidad”. Este concepto, de acuerdo a la Sala especial de peligrosidad y rehabilitación Social de Madrid, incluía “todos aquellos tocamientos lascivos efectuados por persona del mismo sexo, sin que haya de tenerse en cuenta si éstas son invertidos sexuales congénitos o genuinos, u ocasionales” (Terrasa Mateu, 2016 p. 431).

A su vez, en dos sentencias de la Sala de Apelación de Madrid se consideraban actos de homosexualidad los “ayuntamientos carnales y en general los tocamientos lascivos de toda índole” y “los de ayuntamientos carnal perilineales activos o pasivos entre personas del mismo sexo y los de onanismo bucal «in vasepraepostero vel in buca», y los [actos] de masturbación y tocamientos lascivos de cualquier conducta.” (Alventosa Del río, 2008, p. 152).

Pero, como podemos observar tanto en el propio título de la ley, como en su preámbulo y en su artículo 2, debía existir una peligrosidad, que era la razón por la cual esta ley actuaba. Por tanto, los actos homosexuales debían conllevar esa peligrosidad (Fernández Galeano, 2014, p. 69). Además, que un solo acto de homosexualidad no era suficiente para imponer una medida de seguridad, era necesario que esta conducta fuera frecuente, pues esto revelaba una conducta antisocial (Alventosa Del río, 2008, p. 152). Por ejemplo, siguiendo a Fernández Galeano (2014, p. 69), Roger Peyrefitte (1970, p. 64) consideraba que eran necesarios, mínimo, 2 actos de homosexualidad para considerarlos como peligrosos sociales

La condición peligrosa de la persona homosexual, tal y como Fernando Serrano Misas, Fiscal de peligrosidad social, aclaró en el libro “Los homosexuales ante la ley. Los Juristas Opinan” de Victoriano Domingo Loren (1977, p. 148), nacía “de la provocación, a consecuencia de la exhibición notoria de su vicio o del intento de captación de otras personas” (Ramírez Pérez, 2018, p. 139). Es decir, los actos de homosexualidad no eran considerados como peligrosos si estos se realizaban en la intimidad y/o no tenían publicidad.

Como bien resume la Sentencia de 21 de noviembre de 1977, esto sucedía frecuentemente en tres ocasiones (Terrasa Mateu, 2016, p. 537), cuando se realizaban por dinero, con intervención de menores o con escándalo público:

[...] no se trata de enjuiciar a los que tienen una tara o defecto físico o psíquico, sino a aquellos que, sin padecerla, llevan a cabo actos de homosexualidad por dinero, con intervención de menores o con escándalo público, que son los tres típicos supuestos en los que se presupone la peligrosidad social, con relación al

apartado b) del mismo artículo 2º [de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970)], [...].

Así, las personas homosexuales se veían como depredadoras sexuales que trataban de seducir a jóvenes heterosexuales para captarles (Ramírez Pérez, 2018, p. 139). Además, se justificaba su peligrosidad hablando de aquellos que ejecutaban estos actos a cambio de dinero (lo cual se denomina como prostitución masculina) aclarando que abusaban de sus clientes valiéndose de sus inclinaciones sexuales (Terrasa Mateu, 2016, p. 421).

Alfonso Serrano Gómez (1974, p. 235) indica que entre los supuestos más graves se encontraban los homosexuales que se dedicaban a la prostitución, lo que podría incluirse directamente dentro del artículo 2.4¹. En este apartado, aunque de forma indirecta, considera Alventosa del Río (2008, p. 151) que se hacía mención a transexuales y travestis que en aquella época se ganaban la vida ejerciendo la prostitución. Así, esta segunda ley incluye no solo a homosexuales, sino también a transexuales y travestis.

Por otro lado, son varios los autores que alertan la mínima atención que se ofrece a la homosexualidad femenina, pues si bien es cierto que esta podría incluirse por defecto dentro de los actos de homosexualidad, aun así, continuaba demostrándose una invisibilización (Mora Gaspar, 2019b, p. 179). Por mucho que en las leyes y sentencias mencionadas se hablara de homosexualidad, esta a menudo iba dirigida a relaciones entre hombres, las lesbianas resultaban, como Platero Méndez (2008, p. 25) describe “invisibles para el franquismo” según muchos afirmaban. Sin embargo, el propio autor, haciendo referencia a las palabras de Sabater Tomás, menciona que la homosexualidad femenina era tan frecuente como la masculina y que debía tenerse en cuenta por su notable aumento. A su vez, Terrasa Mateu (2016, p. 378) cometa la invisibilidad hacia la homosexualidad femenina al citar la Contemplación jurídico-penal de la homosexualidad de Luis Viras Marzal (1963) que ofrece la prueba de la gran jurisprudencia del Tribunal Supremo sobre homosexualidad masculina, pero ninguna referente a la femenina.

¹ Artículo 2 de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970): Son supuestos del estado peligroso los siguientes: Cuarto. Los que habitualmente ejerzan la prostitución.

En conclusión, los actos homosexuales incluían cualquier acto sexual (masturbación, felación, caricias u otras) realizado por personas del mismo sexo, que eran peligrosos al cometerse contra menores, a cambio de dinero y/o causando un escándalo público. Además, de poder incluir entre ellos no solo la homosexualidad masculina, sino también la femenina, y a travestis y transexuales.

Los actos de homosexualidad castigados en la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970), del mismo modo que ocurría en los Códigos Penales vigentes durante la Ley de Vagos y Maleantes (1933) con homosexuales, eran incluidos indirectamente en el Código Penal de 1973 en varias conductas. Alfonso Serrano Gómez (1974, p. 235), profesor de derecho penal, comentó, que no eran partidarios de sancionar penalmente la homosexualidad, al menos que diera lugar a abusos deshonestos (artículo 430, en relación con el tercer supuesto del artículo 429), escándalo público (artículo 431), corrupción de menores (artículo 452 bis b)) o falta número 3 del artículo 567:

Artículo 429. — La violación de una mujer será castigada con la pena de reclusión menor. Se comete violación yaciendo con una mujer en cualquiera de los casos siguientes:

3.º Cuando fuere menor de doce años cumplidos, aunque no concurriere ninguna de las circunstancias expresadas en los dos números anteriores.

Artículo 430. — El que abusare deshonestamente de persona de uno u otro sexo, concurriendo cualesquiera de las circunstancias expresadas en el artículo anterior, será castigado con la pena de prisión menor.

Artículo 431. — El que de cualquier modo ofendiere el pudor o las buenas costumbres con hechos de grave escándalo o trascendencia incurrirá en las penas de arresto mayor, multa de 5.000 a 25.000 pesetas e inhabilitación especial.

Si el ofendido fuere menor de veintiún años se impondrá la pena de privación de libertad en su grado máximo.

Artículo 452 bis b). — Incurrirán en las penas de prisión menor en sus grados medio y máximo, inhabilitación absoluta para el que fuere autoridad pública o agente de ésta y especial para el que no lo fuere y multa de 5.000 a 25.000 pesetas:

1.º El que promueva, favorezca o facilite la prostitución o corrupción de persona menor de veintitrés años.

2.º El que para satisfacer los deseos deshonestos de un tercero facilitare medios o ejerciere cualquier género de inducción en el ánimo de menores de veintitrés años, aun contando con su voluntad.

3.º El que mediante promesas o pactos, aun con apariencia de lícitos, indujere o diere lugar a la prostitución de menores de veintitrés años, tanto en territorio español como para conducirles con el mismo fin al extranjero.

4.º El que con cualquier motivo o pretexto ayude o sostenga la continuación en la corrupción o la estancia de menores de veintitrés años en casas o lugares de vicio.

Artículo 567. — Serán castigados con las penas de uno a diez días de arresto menor y multa superior a 250 pesetas e inferior a 5.000:

3.º Los que con la exhibición de estampas o grabados o con otra clase de actos ofendieren levemente a la moral, a las buenas costumbres o a la decencia pública.

El Tribunal Supremo aceptaba la dudosa licitud de los actos homosexuales cuando estos podían tipificarse indirectamente dentro del artículo 431 del Código Penal de 1973. Tras la recopilación y análisis de la jurisprudencia, Terrasa Mateu (2016, p. 719-720) concluyó que esta clasificaba los actos de homosexualidad, cuando se hablaba en términos del Código Penal de 1973, en tres tipos: Los primeros los realizados entre adultos, con recato, sigilo y mutuo consentimiento, sin exhibición, difusión y divulgación, a los cuales no se les podía considerar como ilícitos penales. Los segundos los efectuados en los mismos términos que los primeros, pero que si conllevaban exhibición, difusión y una ofensa a la moralidad, los cuales serían incluidos en el artículo 431. Y los terceros, los efectuados entre un adulto y un menor, que conllevan un delito de corrupción de menores o abusos deshonestos.

Con la interpretación de los Tribunales, se daba la posibilidad de imponer una sanción penal a homosexuales, y la doctrina llegó a entender que los tribunales habían logrado un tipo específico dentro del Código Penal de 1973 para poder castigar las conductas homosexuales (Pérez Cánovas, 1996).

Existen diferentes sentencias que apoyan este punto de vista que la doctrina ofrece. Entre ellas cabe mencionar, por un lado, la sentencia de 18 de octubre de 1973 que considera los actos homosexuales como escándalo público en el caso de estar relacionados con la formación moral y sexual de los menores, o cuando surgiera un gran escándalo cuando los familiares y amigos se enterarán de la realización de actos homosexuales por parte de un conocido, yendo en contra de la decencia y moralidad social. Y, por otro lado, la Sentencia del Tribunal Supremo de 5 de noviembre de 1974, donde se expresa que la homosexualidad era ofensiva e iba en contra de la moral sexual pública y a los principios morales de honestidad y recato (Alventosa del Río, 2008, p. 153).

Como ya hemos dicho, el preámbulo de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) trataba de lograr la reinserción de los sujetos que encajaban dentro de los estados peligrosos. Por tanto, a los sujetos mencionados en el artículo 2 se les imponían unas medidas de seguridad recogidas en el artículo 6, que menciona, entre otras, unas medidas privativas de libertad y vigilancia para aquellas personas que cometían actos de homosexualidad y los que habitualmente ejercían la prostitución:

Artículo 6º. — Las medidas de seguridad se aplicarán a los sujetos declarados en estado peligroso de la forma siguiente:

Número Tercero. — A los que realicen actos de homosexualidad y a las que habitualmente ejerzan la prostitución se les impondrán, para su cumplimiento sucesivo, las siguientes medidas:

- a. Internamiento en un establecimiento de reeducación.*
- b. Prohibición de residir en el lugar o territorio que se designe o de visitar ciertos lugares o establecimientos públicos, y sumisión a la vigilancia de los delegados.*

Las medidas privativas de libertad se cumplían enviando a las personas a establecimientos de trabajo, colonias agrícolas, establecimientos de guardia (como cárceles, donde eran separados del resto de reclusos), casas de moderación (donde se trabaja de curarles) o en establecimientos especiales. Aun así, la ley no especificaba la duración (Fernández Galeano, 2014, p. 66).

Al imponer estas medidas de seguridad se debía tratar de evitar que, por la posibilidad de contagio moral que estas podrían causar, surgiera un efecto negativo en la readaptación y prevención de nuevos delitos o actos antisociales (Morenilla Rodríguez, 1977, p. 69). Es decir, las medidas de seguridad podían dar lugar a que personas con un bajo nivel de peligrosidad se vieran influidas por otros con un nivel mucho mayor al ser, por ejemplo, reclusas junto a ellos. Por ello mismo, Morenilla Rodríguez (1977, p. 69) menciona que debía tenerse especial cuidado en casos de prostitución y la homosexualidad, donde se imponían medidas de reeducación mínima de seis meses, sin distinción de edad, situación familiar o laboral y antecedentes penales, lo que hacía “muy “peligrosa” —también por contraproducente— la declaración de peligrosidad social”.

La idea de rehabilitación que la ley ofrecía, y que debía lograrse mediante las medidas de seguridad, iba dirigida, según Sabater Tomás, en el libro “Los homosexuales ante la ley. Los Juristas Opinan” de Victoriano Domingo Loren (1977, p. 124), a hacer la vida más fácil a los homosexuales (Mora Gaspar, 2019b, p. 187):

El tratamiento que hay que dar a un peligroso social no puede ni debe ser el mismo que se da a un delincuente común. No se trata de castigar, sino de curar, de reinsertar a un individuo en la sociedad, de educar.

Aunque en los inicios de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) Sabater Tomás se muestra reacio a que no consideren a los homosexuales como tal, y que, en vez de ello, se sancionan los actos de homosexualidad. Pues continuaba apoyando su idea sobre la enfermedad y contagiosidad de las personas homosexuales (Mora Gaspar, 2019b, p. 187).

A finales de 1977 la idea de contagio homosexual ya no era factible, los cambios sociales y sobre todo políticos que comenzaban a surgir, la idea de la liberación homosexual y sobre todo debido a la transición a la democracia y las contradicciones con los principios

democráticos, llevaron, en 1978, al consejo de ministros a excluir los actos homosexuales de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970), publicándose definitivamente en 1979 en el Boletín Oficial del Estado. Tras esto se dio la amnistía a las personas penadas por homosexualidad (Mora Gaspar, 2019b, p. 188 y Mora Gaspar, 2019a, p. 47). Años más tarde, la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) quedó derogada con el Código Penal de 1995.

1.3. Conclusiones

Tanto en la Ley de Vagos y Maleantes de 1933 como en la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social de 1970, nos encontramos ante la homosexualidad como una conducta que socialmente no está bien vista, pero penalmente no está sancionada, ya que no se encuentran dentro del derecho penal. Aun así, de alguna forma se encontraban salidas para poder conducir de forma indirecta algunos preceptos penales hacia la homosexualidad como ya hemos visto en los diferentes artículos de los Códigos Penales.

Con la Ley de Vagos y Maleantes (1933) se trataba de dar a entender que a las personas homosexuales se les imponía una medida de seguridad y no serían castigados mediante penas. El propio preámbulo lo deja claro al decir que se trata de proteger y prevenir:

Las [medidas] establecidas por la presente Ley [...] no son propiamente penas, sino medidas de seguridad impuestas con finalidad doblemente preventiva, con propósito de garantía colectiva y con la aspiración de corregir a sujetos caídos al más bajo nivel moral. No trata esta Ley de castigar, sino de proteger y reformar.

Pero en los Códigos Penales anteriores a la reforma de 1954, la Ley de Vagos y Maleantes (1933), se lograba incluir la homosexualidad dentro de los diferentes artículos ya mencionados para poder penarla. Si bien es cierto que la inclusión de la homosexualidad en algunos de estos artículos era justificable, como es el caso de los abusos deshonestos (donde, en mi opinión, no era tanto la orientación sexual lo que se estaba penando), esta también se incluía dentro del escándalo público o la ofensa al pudor y las buenas costumbres. Es en estos últimos donde se ve que, lo que se trata, es penar la homosexualidad.



Con la reforma de la Ley de Vagos y Maleantes, las personas homosexuales pasan a ser parte de los sujetos peligrosos, y aun así estos continúan incluyéndose indirectamente en el Código Penal de 1963, argumentando que la homosexualidad iba en contra de la moral y las buenas costumbres, causando escándalo público. Pero, con las diferentes sentencias podemos ver que no era tanto la protección de este artículo lo que se trataba de lograr, sino encontrar una forma de penar la homosexualidad. Tal y como Sánchez (2011) concluye tras la revisión de varias sentencias del Tribunal Supremo:

En primer lugar, se les exigía la obligación de "absoluta clandestinidad", para proteger al resto de las personas de la grave ofensa que pudiera suponer conocer de tal horror. Por lo tanto, se les imponía ese deber de "secreto de las nefandas relaciones". Con todo ello, llegamos a una única conclusión: no se protege el escándalo público ya que, en principio, para que se dé éste es necesaria una cierta publicidad, que lo sepa un cierto número de personas, que tenga una cierta divulgación y, por supuesto, que sean los protagonistas quienes provoquen con su actitud que su conducta sea así. Sin embargo, en el caso de las conductas homosexuales se rompían todas las reglas: el escándalo público se caracterizaba por el hecho en sí, sin importar la publicidad que tuviera. Tal y como el mismo Tribunal Supremo expresó en uno de sus pronunciamientos: "no radica en la mayor o menor divulgación del hecho (...), sino en su propia naturaleza escandalosa".

Lo mismo ocurre en la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) con el Código Penal de 1973. Donde la jurisprudencia dice que cuando los actos de homosexualidad se realicen entre adultos con libre y mutuo consentimiento, en un lugar público o se exhiba, se considerara que se está ofendiendo la moral y la honestidad, pudiendo incluirlos dentro del artículo 431 de este Código Penal. Pero si esto se mantenía en la intimidad, no podía incluirse, aunque seguían considerándose desviados (Terrasa Mateu, 2016, p. 719-720).

Es decir, se crean dos leyes especiales para atender específicamente a los estados peligrosos y mantener el orden social e incluso, en la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970), rehabilitar a estas personas. Pero, aun así, la jurisprudencia sigue incluyendo indirectamente dentro de algunos artículos del Código Penal a las personas homosexuales. Lo que, en mi opinión, puede concluirse con que ambas leyes eran una

excusa, un mero disfraz, para dar a entender que no se les castigaba, cuando, en última instancia, lo que se trataba era de criminalizar la homosexualidad haciendo uso de los Códigos Penales.

2. Tratamiento normativo al colectivo LGTBQI+ en el marco del Ordenamiento Jurídico Democrático

2.1. Principio de igualdad constitucional

El 6 de diciembre de 1978 se aprobó la nueva Constitución Española, que se mantiene vigente hasta la actualidad. Esta Constitución transformó los valores y principios del Ordenamiento Jurídico español y ha demostrado ser muy eficaz a la hora de promover la protección de los derechos de las personas (Alventosa del río, 2008, p. 155), dándoles la categoría de Derechos Fundamentales, cuyo reconocimiento dio lugar al Estado de Derecho. Con esto el Estado se ocupó de proteger estos Derechos Fundamentales, se alentó unos límites al poder y les dio más importancia a los derechos y la protección de los habitantes (Roig, 2002, p. 25-28). Estas cuestiones quedan claras con la enumeración de las finalidades que la Constitución Española (1978) redacta en su preámbulo:

La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de:

Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo

Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular.

Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.

Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida.

Establecer una sociedad democrática avanzada. (...)

En su Disposición Derogatoria tercera, la Constitución Española (1978) establece que “quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan a lo establecido en esta Constitución”. Es decir, la Constitución, como norma jurídica suprema (Roig, 2002, p. 26), se encuentra en el rango más alto. Por tanto, cualquier cuestión en contra de los principios y derechos que esta reconoce se considerará que va en contra de la constitución. Este avance beneficia en gran medida a una de las cuestiones que más se pedía y afectaba al colectivo LGTBIQ+: la igualdad.

La igualdad es uno de los diferentes derechos que la Constitución Española (1978) garantiza y protege. La encontramos regulada en diversos preceptos, de acuerdo a González-Trevijano (2020, p. 9-10), en los artículos 1.1, 9.2, 14, 23.2, 24.1, 31.1, 32.1, 35.1, 39.2, 68.1, 68.2, 130.1 y 149.1. 1º.

La Constitución Española (1978) proclama en su artículo 1.1 la igualdad como uno de los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico, y este se traduce tanto en el carácter formal que se contempla en su artículo 14, que implica el deber de abstenerse a dar diferenciaciones arbitrarias, como el deber material en su artículo 9.2 que obliga a los poderes públicos a promover las condiciones para que la igualdad de los individuos y grupos sea real y efectiva. Así pues, la Constitución Española (1978) recoge tres aspectos diferentes de igualdad (González-Trevijano, 2020, p. 9):

1. La igualdad como un valor jurídico, recogida en su artículo 1.1.
2. La igualdad material, recogida en su artículo 9.2.
3. La igualdad formal o la igualdad ante la ley, recogida en su artículo 14.

2.1.1. La igualdad formal

El artículo 14 regula la igualdad formal, que trata de lograr una igualdad ante la ley, es decir, el trato igualitario en los supuestos que la ley recoge (Pérez Luño, 1987, p. 143).

Artículo 14º. — Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

El Tribunal Constitucional define esta igualdad ante la ley como un “derecho subjetivo de los ciudadanos a obtener un trato igual” (STC 39/2002, de 14 de febrero, F.4). Es decir,

las personas tienen el derecho a ser tratados por la ley de un modo igual, así ante supuestos iguales las consecuencias jurídicas deben ser iguales.

Como señala el Ministerio Fiscal, la demanda parece desconocer que el derecho a la igualdad en la aplicación de la Ley no se orienta a la igualación jurisprudencial, sino a ajustar a la igualdad las decisiones recaídas sobre supuestos sustancialmente idénticos encausados por un mismo órgano jurisdiccional. (STC 224/1991, de 25 de noviembre, F.1).

Por lo tanto, las decisiones tomadas con anterioridad por una o un mismo juez o tribunal no pueden ser modificadas en casos idénticos, a no ser que exista un fundamento suficiente y razonable que motive este cambio de criterio. De esta forma se trata de proteger de una actuación arbitraria en resoluciones judiciales, evitando el capricho, el favoritismo o la arbitrariedad del órgano judicial (STC 188/1998, de 28 de septiembre, F.4). Este derecho a la igualdad será vulnerado cuando se produzca una “valoración distinta en un asunto igual a otro anteriormente juzgado, sin que el órgano judicial razone el cambio de opinión” (STC 152/2002, de 15 de julio, F.2).

Es decir, va a requerir que cada motivo sea considerado en cada caso si puede o no incluirse dentro de este artículo 14 (Callejón, 1991, p. 103). Pero como el propio contenido del artículo establece la igualdad ante la ley, esta decisión deberá ser justificada, objetiva y razonable (Ruiz Miguel, 1996, p. 46). Comienza así a aplicarse lo que más tarde se denominaría como criterio de razonabilidad, como un límite para el ordenamiento jurídico, para comprobar si la interpretación es adecuada (García, 1983, p. 42-50).

La aplicación de la ley, como una igualdad procesal, es referida a la exclusión de la arbitrariedad del poder ejecutivo, lo cual refuerza la justificación exigida en la aplicación del artículo 14 para verificar si existe o no discriminación, pues la arbitrariedad es una falta de justificación objetiva y razonable. Es esta la razón por la cual es necesario aplicar un juicio de razonabilidad (Callejón, 1991, p 115-116). Y así lo apoya la STC 67/1982, de 15 de noviembre, cuando indica que el “desigual tratamiento legal tiene como límite la arbitrariedad, causa de discriminación, es decir, la falta de una justificación objetiva y razonable” (F.4).

En conclusión, la legisladora o legislador y aquellas personas que aplican a ley deben imponer el mismo trato a los que se encuentren en situaciones jurídicas equiparables de discriminación o desigualdad de trato. Pero esto no supone una prohibición a la legisladora o legislador de cualquier desigualdad, ya que no se prohíbe la diferencia de trato ante los mismos hechos, siempre que se justifique y se razone y cuando estos exijan un tratamiento diferenciado.

De esta forma se adoptan medidas de acción positiva y discriminación positiva a favor de colectivos que comparten “rasgos sospechosos de discriminación”, como las mujeres, las personas con discapacidad, las minorías étnicas, etc. Para así luchar contra la desigualdad y reforzar el principio de igualdad a individuos que pertenecen a un grupo con un rasgo marginal compartido (González-Trevijano, 2020, p.75).

El Tribunal Constitucional ha garantizado estas medidas de acción o discriminación positiva en diversos casos de discriminación por motivo de discapacitación y discriminación por sexo. Define entonces estas medidas, como una posible diferenciación en casos donde se requiera a causa del grupo al que se le pretenden aplicar las medidas, se “discrimina” para obtener una igualdad. Vemos esto en un claro ejemplo en la STC 128/1987, de 16 de julio, que argumenta como el reconocimiento de una guardería únicamente para mujeres, y hombres viudos, no es discriminatorio, pues resulta una acción positiva para reducir la desigualdad historia de las mujeres (González-Trevijano, 2020, p.60)

2.1.2. Tipos de discriminación

De acuerdo con la Red Eraberean (2020, p. 10-14), una red impulsada por el Departamento de Empleo y Políticas Sociales del Gobierno Vasco para luchar contra la discriminación por origen racial, étnico o nacional, y por orientación sexual e identidad sexual/género que atiende casos de discriminación, la discriminación es el diferenciar a las personas o grupos por sus características o las del colectivo al que pertenecen, privándoles de los derechos y oportunidades que otros tienen. Esta última diferencia varios tipos:

1. La discriminación directa: Que consiste en tratar desfavorablemente a otra persona que se encuentra en una situación similar, debido a su etnia, religión o

convicciones, discapacidad, edad, orientación sexual, etc. Por ejemplo, insultar a una persona por pertenecer al colectivo LGTBIQ+.

2. La discriminación indirecta: Siempre que no sea por una finalidad legítima y los medios para esta finalidad no sean adecuados y necesarios, se ocasione una desventaja a una persona debido a su etnia, religión o convicciones, discapacidad, edad, orientación sexual, etc. mediante una “disposición legal o contractual, un pacto individual o una decisión unilateral, aparentemente neutros”. Por ejemplo, negar a una persona el realizar un trámite por pertenecer al colectivo LGTBIQ+.
3. El acoso discriminatorio: Conductas que atenten contra la dignidad de la persona o el grupo al que esta pertenezca y creen un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo. Por ejemplo, realizar una manifestación en contra del colectivo LGTBIQ+.
4. El orden de discriminar: Referente a toda la incitación u orden de discriminar. Por ejemplo, ordenar que se trate de forma diferente a una persona por pertenecer al colectivo LGTBIQ+.
5. La discriminación por asociación: Se da cuando se discrimina a una persona o a un grupo por su relación con otra persona o grupo. Por ejemplo, discriminar a una persona que no pertenece al colectivo LGTBIQ+ por pasear con personas que si pertenecen al colectivo.
6. La discriminación por error: Se da cuando una persona o un grupo es discriminado por una apreciación incorrecta. Por ejemplo, insultar a una persona pensando que pertenece al colectivo LGTBIQ+.
7. La discriminación múltiple: La concurrencia de diferentes motivos de discriminación. Por ejemplo, discriminar a una persona por ser homosexual, transexual y marroquí.

Por su parte, la jurisprudencia define la discriminación como el conjunto conductas que resultan ofensivas para el sujeto que las sufre, ve limitados sus derechos o sus expectativas por un atentado a la libertad y dignidad del ser humano (STC 173/1994, de 7 de junio, F. 2).

El Tribunal Constitucional ha afirmado que el artículo 14 reconoce el derecho a “no padecer discriminaciones, pero no ampara la falta de distinción entre supuestos

desiguales” (STC 231/2005, de 26 de septiembre, A. 7). Es decir, el principio de igualdad no puede fundamentar un reproche de discriminación por indiferenciación (STC 164/1995, de 13 de noviembre, A. 4).

De la misma forma, se ha destacado que este artículo 14 comprende tanto una discriminación directa como indirecta (STC 13/2001, de 29 de enero, F.8 y STC 69/2007, de 16 de abril, F.3). Por un lado, la discriminación directa es aquella que se deriva del tratamiento jurídico diferente y desfavorable de una persona a otra. Por otro lado, la discriminación indirecta es aquella que surge por un tratamiento formal o no discriminatorio que deriva, por diferentes causas, una desventaja a las personas (STC 253/2004, de 22 de diciembre, F. 7), salvo “que estas puedan justificarse por una finalidad legítima, y que los medios sean apropiados y necesarios” (González-Trevijano, 2020, p. 74).

El Tribunal Constitucional ha apreciado conductas discriminatorias directas como indirectas en diferentes sentencias. A modo de ejemplo, la STC 79/2020, de 2 de julio, declaró una discriminación indirecta por razón de sexo a causa de denegar a una mujer el derecho a la reducción del número de horas de descanso de su jornada laboral por ser guarda legal de sus hijos, ya que esto:

(...) le ha provocado un “perjuicio efectivo y constatable” que ha generado, en este caso, un “trato peyorativo en sus condiciones de trabajo” (STC 233/2007 (RTC 2007, 233)) fruto del ejercicio de un derecho asociado con la maternidad (como es el derecho a la reducción de jornada para el cuidado de hijos). Y aunque aquel método es formalmente neutro, ha perjudicado a un número mayor de mujeres que de hombres (STC 91/2019), pues esta demanda de amparo forma parte de una serie de recursos en que todas las recurrentes, a fecha del dictado de esta sentencia, son mujeres médicos (F. 5).

2.1.3. Cláusulas de discriminación

El artículo 14 de la Constitución Española (1978) redacta que “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”. Establece así tres cláusulas de discriminación.

La primera, al inicio del artículo, la podemos denominar como la cláusula introductoria, la cual incluye a todos los españoles dentro de la igualdad y no discriminación. La segunda es referida a una lista de motivos denominadas “cláusulas específicas de no discriminación” (Sánchez, 2010, p. 117-118). Y, por último, la tercera, la “cláusula general de desigualdad” o “cláusula abierta” que incluye cualquier otra condición o circunstancia personal o social (García, 1983, p. 22).

Con la lista de motivos de las cláusulas específicas de no discriminación podría entenderse que existe una limitación en la igualdad formal, pero tanto la primera cláusula como la tercera dejan entrever que esta no es una lista cerrada, sino una enumeración.

Varios autores² han indicado que la enumeración establecida en este artículo no es un “*numerus clausus*”, puesto que con la tercera cláusula se permite ampliar el listado de motivos de no discriminación que el precepto no contiene enumerados, además de la posibilidad de incluir motivos de no discriminación que surjan tras la redacción de esta constitución (Sánchez, 2010, p. 117), pues al añadir esa tercera cláusula “no han querido dejar fuera ninguna discriminación presente o futura” (Rodríguez-Piñero y López, 1986, p. 177).

En esta misma línea, la jurisprudencia del Tribunal Constitucional defiende la idea de que el artículo 14 no es una lista cerrada, como podemos ver en varias de sus sentencias, debido a que al final de este precepto se deja la posibilidad de incluir cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Como bien resume la STC 75/1983, de 3 de agosto, citada en muchas sentencias posteriores para aclarar esta misma cuestión:

(...) la prohibición de discriminación, enunciada con carácter general en el artículo 14 de la CE, (...) no ha de verse (...) una intención tipificadora cerrada que excluya cualquiera otra de las precisadas en el texto legal, pues en la fórmula

² Córdoba Roda y García Arán (2011, p. 290) como se citó en Fernández (2019). Estudio dogmático y jurisprudencia sobre la agravante de discriminación por razones de género (p. 305), Sánchez (2010). La prohibición de discriminación por orientación sexual (p. 117) y Pérez Luño (1987). La igualdad en la Constitución Española (p. 15).

del indicado precepto se alude a cualquier otra condición o circunstancia personal o social (...) (F. 3).

Añade además que:

La virtualidad del art. 14 CE no se agota, sin embargo, en la cláusula general de igualdad con la que se inicia su contenido, sino que a continuación el precepto constitucional se refiere a la prohibición de una serie de motivos o razones concretos de discriminación. Esta referencia expresa a tales motivos o razones de discriminación no implica el establecimiento de una lista cerrada de supuestos de discriminación (F. 6).

La STC 119/2018, de 13 de noviembre, citando la STC 75/1983, de 3 de agosto, menciona que la segunda cláusula hace referencia a motivos de discriminación que en aquella época estaban más presentes, redactando que:

El art. 14 CE no establece una lista cerrada de supuestos de discriminación, pero sí representa una explícita interdicción de determinadas diferencias históricamente muy arraigadas y que han situado, tanto por la acción de los poderes públicos como por la práctica social, a sectores de la población en posiciones, no sólo desventajosas, sino contrarias a la dignidad de la persona (F. 5).

En resumen, el principio de igualdad formal opera en dos planos, por un lado, frente al legislador, prohibiendo la configuración de supuestos que suponga un trato distinto a personas en una misma situación (la igualdad en la ley) y por otro la obligación de aplicar la ley de modo igual a todas las personas que se encuentren en una misma situación al menos que exista una justificación razonable por la que se evite una arbitrariedad (la igualdad en la aplicación de la ley), y mantiene los motivos por los cuales prohíbe la discriminación y garantiza la igualdad ante la ley en una lista abierta, donde pueden incluirse todos los motivos que se consideren vulnerables.

Así pues, “lo que prohíbe el principio de igualdad son, en suma, las desigualdades que resulten artificiosas o injustificadas por no venir fundadas en criterios objetivos y

razonables, según criterios o juicios de valor generalmente aceptados” (STC 119/2002, de 20 de mayo, F. 3).

2.1.4. Colectivo LGTBIQ+

Atendiendo a todo lo dicho, la orientación sexual y la identidad de género pueden incluirse en la igualdad y no discriminación del artículo 14 de la Constitución de 1978. Pero la doctrina discrepa en cuál de las cláusulas deberían introducirse.

Por un lado, García (1983, p. 75) se pregunta si en la segunda cláusula el sexo hace referencia a la libertad sexual (pudiendo así incluir tanto a transexuales y homosexuales) o únicamente habla del sexo de las personas. Por otro lado, Carrasco Perera considera que la orientación sexual no se incluye dentro de la discriminación por razón de sexo (Alventosa del Río (2008, p. 158).

Por su parte, Alventosa del Río (2008, p. 158-159) considera que más que incluirla dentro de una de las cláusulas en específico, la orientación sexual puede incluirse dentro del artículo 14 en general. Por un lado, menciona la posibilidad de incluirla dentro de la segunda cláusula, como parte de la no discriminación por razón de sexo, ya que esta hacía referencia al sexo masculino y femenino, pero “en ese momento histórico también existen otras situaciones, la transexualidad o la intersexualidad, que plantean un problema de identidad de género, y que, por tanto, tienen que ver con el sexo” (p. 158). Y, por otro lado, hace referencia a que tanto la transexualidad como la homosexualidad son condiciones personales, por lo que entra dentro de la tercera cláusula del artículo 14.

El Tribunal Constitucional incluye entre las prohibiciones de discriminación del artículo 14 la discriminación por orientación sexual, pues, aunque no aparezca mencionada expresamente como uno de los supuestos, considera que esta queda incluida dentro de la última cláusula referente a cualquier otra condición o circunstancia personal o social (STC 92/2014, de 10 de junio, F. 4).

Para una consideración más amplia, Sánchez (2010, p. 124-128) redacta unas características que un grupo debe cumplir para poder indicar una sospecha de discriminación: compartir un rasgo común que los identifique como grupo, tener una historia de discriminación, tener una disminución de la posibilidad de defensa de los

intereses del colectivo minoritario en el proceso político mediante el cual se creó la norma y la existencia de prejuicios sociales contra dicho grupo, susceptibles de ser reforzados con la diferenciación normativa. Tras analizarlas y aplicarlas a la orientación sexual, concluye que este cumple todas ellas, por lo que opina que puede incluirse dentro de la tercera cláusula.

Esto mismo apoya el Tribunal Constitucional en varias sentencias, como son la STC 55/2013, de 11 de marzo, que argumenta una vulneración del derecho a la igualdad ante la ley por razón de orientación sexual hacia un hombre al que se le negó el acceso a la pensión de viudedad, ya que no había tenido hijos comunes con su pareja de hecho (otro hombre), cuestión imposible para esta pareja, o la STC 41/2006, de 13 de febrero cuando amparó un caso de discriminación por razón de orientación sexual cuando un trabajador de una aerolínea fue despedido por ser homosexual, indicando que este supuesto entra dentro de la tercera cláusula ya que:

(...) la constatación de que la orientación homosexual comparte con el resto de los supuestos mencionados en el art. 14 CE el hecho de ser una diferencia históricamente muy arraigada y que ha situado a los homosexuales, tanto por la acción de los poderes públicos como por la práctica social, en posiciones desventajosas y contrarias a la dignidad de la persona que reconoce el art. 10.1 CE, por los profundos prejuicios arraigados en la normativa y socialmente contra esta minoría (F. 3).

Por otro lado, la inclusión de la identidad sexual dentro de este artículo queda demostrado en la STC 176/2008, de 22 de diciembre, la cual trata de un padre transexual divorciado que argumentaba que por su condición se le había restringido el régimen de visitas a sus hijos. Aunque en este caso el Tribunal Constitucional no concedió el amparo a esta persona, acreditando que la razón de esta restricción no era por su transexualidad sino por su inestabilidad emocional. Aun así, esta sentencia deja ver que la transexualidad si podría incluirse como un rasgo personal que podía contemplarse dentro de los supuestos del artículo 14, pues, como hemos argumentado anteriormente, la vulnerabilidad de un grupo es una de las cualidades por las que podrían incluirse dentro del artículo 14, y como esta sentencia redacta, “es notoria la posición de desventaja social y, en esencia, de desigualdad y marginación sustancial que históricamente han sufrido los transexuales” (F. 4). Como bien resumen en su Fundamento Jurídico 7:

(...) La orientación sexual de dicho progenitor supone una diferenciación discriminatoria proscrita por el art. 14 CE, pues en ningún caso el mero dato de la orientación sexual o, más específicamente, de la disforia de género puede erigirse en justificación objetiva y razonable para dispensar un trato discriminatorio en perjuicio de ese progenitor en el marco de sus relaciones paternofiliales.

Retrocediendo al preámbulo de la Constitución Española (1978), vemos que sus finalidades van dirigidas a toda la nación española, sin exclusión, por tanto, el colectivo LGTBIQ+ entra dentro de esta sociedad democrática y por ende en la protección y derechos que esta ofrece. Además, tanto la orientación sexual como la identidad de género encajan a la perfección dentro de los supuestos de este artículo 14. Aunque esta segunda no sea mencionada, los mismos argumentos que posicionan a la orientación sexual dentro del artículo 14 incluyen también a la identidad de género.

Con todo esto podemos concluir que el artículo 14 de la Constitución Española (1978) incluye en un principio a todas y todos los españoles en su igualdad ante la ley y no discriminación. Aunque menciona unos motivos de no discriminación específica debido a que cuando fue redactada estos eran los motivos que más preocupación en relación con la discriminación existía. Además, gracias a su cláusula abierta, pueden incluirse nuevos motivos de no discriminación siempre que cumplan con el criterio de razonabilidad. En conclusión, el artículo 14 de la Constitución Española (1978) protege la igualdad y no discriminación hacia personas pertenecientes dentro del colectivo LGTBIQ+.

2.2. Antecedentes al Código Penal de 1995

Con la Ley 77/1978, de 26 de diciembre, de modificación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social y de su Reglamento, los actos de homosexualidad fueron excluidos de los estados peligrosos (Chamouleau, 2015, p. 196). Como ya hemos comentado, el Tribunal Supremo continuó penando los actos de homosexualidad mediante la aplicación del artículo 431 de Código Penal de 1973, referido al escándalo público:

Artículo 431. — El que de cualquier modo ofendiere el pudor o las buenas costumbres con hechos de grave escándalo o trascendencia incurrirá en las penas de arresto mayor, multa de 5.000 a 25.000 pesetas e inhabilitación especial.

Si el ofendido fuere menor de veintiún años se impondrá la pena de privación de libertad en su grado máximo.

La doctrina critica la inclusión de los actos homosexuales que los Tribunales realizaban dentro de este artículo 431, ya que lo consideraban una vulneración a los principios de legalidad y seguridad jurídica (Alventosa del Río, 2008, p. 174-175). Puesto que el Tribunal Supremo en varias de sus sentencias (como la STS 1463/1980, de 21 de abril; la STS 120/1982, de 06 de marzo; y la STS 2476/1985, de 13 mayo, la cual menciona muchas otras sentencias que señalaban esta clasificación como la STS 4865/1976, de 20 de noviembre; la STS 49/1977, de 20 de enero; la STS 74/1978, de 18 de enero; y la STS 1308/1979, de 20 de marzo) incluye los actos homosexuales realizados entre adultos con exhibición, divulgación y que suponían una ofensa a la moralidad como delito de escándalo público del artículo 431 del Código Penal de 1973. Pero la STS 2476/1985, de 13 mayo, consideró que “esta doctrina, no supone discriminación alguna por razón de sexo, puesto que sería igualmente predicable respecto a relaciones heterosexuales practicadas en público, libremente y sin la discreción acostumbrada”.

Años más tarde, con la Ley Orgánica 5/1988, de 9 de junio, se modifica el artículo 431 del Código Penal de 1973, sustituyendo el escándalo público por actos lúbricos o de exhibición obscena y añadiendo que estos actos deben cometerse ante menores o personas con deficiencia mental:

Artículo 431. — El que ejecutare o hiciere ejecutar a otro actos lúbricos o de exhibición obscena ante menores de dieciséis años o deficientes mentales, será castigado con la pena de arresto mayor y multa de treinta mil a trescientas mil pesetas.

Con esto, considera Terrasa Mateu (2016, p. 135) que desaparece “una de las vías usuales de represión de los homosexuales”. Aunque, como Alventosa del Río (2008, p. 174) recoge, la forma en la que se veía la homosexualidad continua incluso con la despenalización del escándalo público, como vemos en la Sentencia del Tribunal Supremo de 15 de noviembre de 1991, que califica la homosexualidad como “la fuente de la supuesta obligación no sólo es un hecho contra las buenas costumbres y la moral, sino, además, contra natura”.

Ya en 1995, la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, reformó el Código Penal, que pasará a denominarse el Código de la democracia. Así, la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social quedará derogada y comenzará, por primera vez, la protección de la orientación sexual e identidad de género y, con esto, al colectivo LGTBIQ+.

2.2. La lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género

Con el Código Penal de 1995, se refuerza la lucha a favor de la libertad y la no discriminación y se facilita una atención que hasta ese momento fue desconocida para el Ordenamiento Jurídico español sobre las conductas discriminatorias, ofreciendo una vía punitiva para combatir las (Laurenzo Copello, 1996, p. 223-225).

Este Código Penal de 1995 dio lugar a que ciertas conductas fueran consideradas delitos para proteger a colectivos que venían siendo incluidos en el artículo 14 de la Constitución Española (1978). Estos delitos, que manifiestan la discriminación como punible, se encuentran extendidos por todo el Código Penal (1995): las amenazas del artículo 170.1, el delito de torturas por razón de discriminación del artículo 174.1, el delito de discriminación en el ámbito laboral del artículo 314, el delito de denegación discriminatoria de servicios públicos del artículo 511, el delito de asociación ilícita para promover o incitar a la discriminación del artículo 515.4, los delitos contra los sentimientos religiosos previstos en los artículos 522 a 524, o el delito de escarnio o vejación previsto en el artículo 525 (Circular 7/2019, de 14 de mayo).

Pero además de los mencionados, existen dos artículos claves para penar las conductas discriminatorias: El artículo 22.4 del Código Penal, una agravante, y el artículo 510 del Código Penal, conocido como el artículo que contiene los delitos del discurso del odio.

2.2.1. Grupo diana

Antes de comenzar a analizar los artículos 22.4 y 510 del Código Penal, es necesario aclarar los conceptos referentes a la orientación e identidad sexual o de género que ambos artículos incluyen entre sus grupos diana, y, por tanto, les ofrecen una protección con su contenido.

Para definir estos conceptos he acudido a la Recomendación de política General N.º 15 relativa a la lucha de contra el discurso de odio y Memorándum Explicativo. Esta recomendación define la orientación sexual como (2015, p. 26):

La capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o más de un género, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas

De acuerdo con la Circular 7/2019, de 14 de mayo, de la Fiscalía General del Estado, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal, esta definición diferencia el sexo biológico y la identidad sexual de la orientación sexual, entendiendo que son conceptos diferentes e independientes.

Por otro lado, la identidad de género, de acuerdo a esta recomendación, es (Recomendación de política General N.º 15, 2015, p. 24):

La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado en el momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medio médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales

A esta definición, la Circular 7/2019, de 14 de mayo, de la Fiscalía General del Estado, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal, añade que la identidad sexual es “la forma que cada persona siente que se define sexualmente, con independencia del sexo biológico”.

Por su parte, Vañó (2022, p. 61) recuerda que cuando se habla de diversidad sexual es necesario tener en cuenta que esta no va ligada a ningún grupo por su posición social, raza, economía, cultural, etc. Si no que la diversidad de orientación sexual e identidad de género y sexual es común para todos los seres humanos, con independencia de características personales o sociales.

Estas definiciones no referencian a colectivos concretos, sino que redactan unas condiciones personales, por tanto, dentro de la protección que los artículo 22.4 y 510 del Código Penal ofrecen, puede incluirse, no solo a colectivos minoritarios, sino a todas las condiciones que estas definiciones engloban. Es decir, cuando se habla de proteger la orientación sexual, esta recoge la homosexualidad, bisexualidad, entre otras, pero también a heterosexuales. Aun así, centrándonos en el marco del trabajo, lo que nos interesa es que dentro de esta protección puede incluirse al colectivo LGTBIQ+.

Por tanto, lo siguiente que debemos saber es que colectivos se incluyen dentro de esta sigla. Para ello he acudido a la Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género, la cual incluye las siguientes definiciones dentro de este colectivo (STEILAS, 2015, p. 5):

- Las letras “L” y “G” son referentes a lesbiana y gay, siendo ambos términos una orientación sexual homosexual, la primera referete a una mujer atraída emocional o físicamente por otra y la segunda de un hombre hacia otro.
- La letra “T” engloba tres términos diferentes.
 - Transgénero: Una persona cuyo género no coincide con el que nació. Habitualmente no se realiza una cirugía.
 - Transexual: Una persona cuyo género no coincide con el que nació. Necesita cirugía, hormonas o psicológico y reflejar el cambio en los documentos oficiales para sentirse a gusto
 - Travesti: Una persona a la que le gusta usar ropa que, según las normas establecidas, son contrarias a su género. No tiene por qué ser constante.
- La letra “B” es de bisexual, una orientación sexual, referente a cuando una persona que se siente atraída tanto por mujeres y hombres.
- La letra “I” es de intersexual, es decir, una persona con genitales masculinos y femeninos
- La letra “Q” es de QUEER, es decir, una corriente ideológica, donde las personas transitan entre los géneros, en contra de las identidades que culturalmente se imponen. También es una reflexión a los privilegios, o la flota de estos, que se obtienen por la clase social, el lugar de nacimiento y el género.

- Por último, el símbolo “+” es una puerta abierta a muchos otros colectivos que no se encuentran en la sigla, como es el género no binario, la asexualidad, etc.

Es necesario aclarar que los conceptos definidos no dependen entre ellos, una persona puede ser transexual o transgénero y heterosexual o bisexual. Por esto es necesario diferenciar la orientación sexual y la identidad de género y sexo, y como se expresa.

Otros dos conceptos importantes de definir es la expresión de género, es decir, la forma en la que una persona manifiesta su género, y el sexo biológico, es decir, el sexo o sexos con el que se nace. Ambos son independientes de la orientación sexual e identidad de género o sexo (STEILAS, 2015, p. 7).

En conclusión, la orientación sexual es el sentimiento afectivo-sexual que una persona tiene hacia otra, con independencia de su sexo o género. Y la identidad de género y sexo es el sexo o género con la que la persona se identifica, independientemente de su sexo o género biológico.

2.2.2. Artículo 22.4 del Código Penal

El artículo 22 del Código Penal contiene las agravantes que pueden aumentar la pena de un delito cuando se cumple alguna de las circunstancias enumeradas dentro de este. Es decir, mediante esta agravante aumenta el castigo a imponer debido a la motivación del autor. Su cuarto apartado es una agravante específica que aumenta la pena por:

Artículo 22º. — Son circunstancias agravantes:

Cuarto. — Cometer el delito por motivos racistas, antisemitas u otra clase de discriminación referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo, edad, orientación o identidad sexual o de género, razones de género, de aporofobia o de exclusión social, la enfermedad que padezca o su discapacidad, con independencia de que tales condiciones o circunstancias concurren efectivamente en la persona sobre la que recaiga la conducta.

La necesidad de incluir esta agravante específica se debe a que las condiciones recogidas dentro de esta enumeración contienen colectivos especialmente vulnerables, un grupo de

individuos que por sus características tienen mayor probabilidad de sufrir un delito, y por ello requieren una mayor protección (Aguilar Cárceles, 2015, p. 58-59). Y así lo aclara la STSJ de Valenciana 109/2018, de 28 de septiembre, cuando en su Fundamento Jurídico 2 redacta que:

La referencia a la condición de la víctima por su orientación o identidad sexual está protegiendo los derechos de colectivos, como los homosexuales, que suelen sufrir discriminaciones precisamente por su distinción en su preferencia de mantener relaciones sexuales con personas del mismo sexo. De forma similar, los sujetos que desean permanecer con otra identidad sexual a la de su origen biológico, sea a través de cirugía transexual o sin ella, tienen un mayor amparo en la ley penal a través de este motivo.

Aunque, si bien es cierto que el Código Penal ya incluye artículos que los protegen frente a diversas conductas, esta agravante se conformó para confrontar comportamientos discriminatorios que no encajaran dentro del artículo 510 del Código Penal, los delitos de odio, como pueden ser, por ejemplo, las agresiones físicas, amenazas o injurias concretas (Circular 7/2019, de 14 de mayo). Debido a esto, esta agravante específica es incompatible con otros preceptos del Código Penal, como es en el caso del artículo 510, ya que contemplan la discriminación de manera expresa (Goyena Huerta, 2010, p. 210).

Al ser una agravante, no es posible que este cuarto apartado ofrezca una interpretación amplia, es por esto que la enumeración de circunstancias que redacta se considera un *numerus clausus* (Goyena Huerta, 2010, p. 208). Por lo que es necesario que, independientemente de las circunstancias personales de la víctima, este artículo se aplique solo cuando la motivación del sujeto sea cometer el delito por uno de los motivos que este enumera. Es decir, debe quedar probado que la intención del sujeto al cometer el delito era afectar a la víctima a causa de pertenecer a alguno de estos colectivos (SAP de Granada 21872021, de 15 de noviembre, F. 3).

La STS 1341/2002, de 17 de julio, la primera aplicación con relevancia mediática del artículo 22.4, es un buen ejemplo de esto (Díaz López, 2012, p. 322). Argumenta como un delito de lesiones hacia una persona que caminaba cerca de una zona frecuentada por homosexuales, puede agravarse mediante esta agravante específica debido a que:

(...) los acusados se habían dirigido a una zona que conocían era frecuentada por homosexuales, a lo que corresponde el comentario hecho por otro de los acusados a los que le acompañaban, de que el lugar estaba lleno de ellos, que se reafirmó en su postura al añadir, ante pregunta del luego lesionado, que le daban asco, con todo lo cual se transparenta inequívocamente que la siguiente agresión se llevó a cabo, frente a persona que se suponía homosexual, y en razón de la supuesta tendencia sexual del mismo (F. 5).

En conclusión, el artículo 22.4 del Código Penal no deberá aplicarse en todos los delitos donde la víctima se caracterice por alguna de las características que esta enumera, sino únicamente en los casos donde el delito se cometa porque la víctima perteneciera a este colectivo. Es decir, cuando la motivación que ha llevado a la comisión del delito sea dañar, de alguna forma, a la persona por ser parte de este colectivo (STS 1145/2006, de 23 de noviembre, F. 6).

Como hemos podido ver, no cabe duda de que este artículo se aplica para agravar los delitos cuando se cometen contra personas pertenecientes al colectivo LGTBIQ+, cuando el motivo de su comisión es la pertenencia a este. Y así lo vemos en diferentes sentencias como la ya mencionada STS 1341/2002, de 17 de julio, la SAP de Ciudad Real 222/2005, de 17 de octubre, la cual agrava un delito debido a los insultos utilizados contra la orientación sexual de la víctima mientras era agredida o la SAJP de Murcia 1/2006, de 21 de abril, que contempla la posibilidad de agravar un delito de lesiones debido a que la motivación del autor resultaba sospechoso, desde un principio, de ser por la orientación sexual de la víctima.

Así pues, gracias a esta agravante, es posible convertir cualquier delito en un delito de odio.

2.2.3. Artículo 510.2 a) del Código Penal

Cuando se aprobó el nuevo Código Penal de 1995, la redacción del artículo 510 era muy diferente al actual tras su reforma por la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Esta Ley Orgánica sustituyó el contenido que anteriormente tenían los artículos 510 (provocación a la discriminación, al odio y a la violencia) y 607.2 (negación o/y justificación del

genocidio) uniéndolos en un solo artículo que incluía, además de las conductas de ambos artículos, unas nuevas.

Antes de comenzar es importante comentar una de las cuestiones que ha causado un conflicto en la aplicación del artículo 510 del Código Penal: la libertad de expresión. Para esto acudo a la Circular 7/2019, de 14 de mayo, de la Fiscalía General del Estado, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal.

El discurso del odio se manifiesta sobre las condiciones étnicas, religiosas, culturales o sexuales de las personas, pero el discurso fóbico ofrece otras vertientes, una de estas es fomentar el rechazo contra los que no comparten las mismas condiciones sociales. Lo que el discurso del odio sanciona es el odio hacia otro ser humano, un desprecio a la dignidad por ser diferente, es por esto que la libertad de expresión no puede posicionarse sobre el discurso del odio, ya que, como la Circular 7/2019, de 14 de mayo, concluye:

[...] el discurso del odio pretende dotar de una apariencia de legitimidad, coherencia, necesidad o justificación, a todo trato discriminatorio de una persona que, como víctima de esa manifestación de odio, no puede ser marginada en favor de una supuesta libertad de expresión de una persona que carece de la más elemental consideración hacia otro miembro de su misma especie. Dicho de otra forma, la libertad de expresión no puede situarse por encima de la dignidad de otro ser humano.

El artículo 510 del Código Penal se encuentra dentro de las infracciones contra la constitución, protegiendo la dignidad de las personas y recogiendo en sus diferentes apartados los delitos de odio para así evitar que se difunda y se incite al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra ciertos grupos o personas que incluye en su segundo apartado.

El artículo 510 se divide en dos tipos básicos incluidos dentro de su primer y segundo apartado, estos comparten dos elementos comunes (Molina Blázquez, 2020, p. 3):

1. Por un lado, que ambos tienen un grupo diana y las conductas deben ir dirigidas contra este grupo por pertenecer a él. Este grupo diana es la pertenencia a una ideología, religión o creencia, situación familiar, etnia, raza o nación, origen

nacional, sexo, orientación o identidad sexual, género, enfermedad o discapacidad.

2. Por otro lado, son delitos dolos y deben cometerse con conocimiento y voluntad del hecho.

Tras estos dos primeros apartados están los tipos agravados, en los apartados tercero (la difusión mediática) y cuarto (alterar la paz pública o crear un grave sentimiento de inseguridad o temor). Añade también otros dos apartados de inhabilitación especial y consecuencias accesorias y la posible adopción de medidas cautelares y de aseguramiento.

Entre las conductas que este artículo contiene, es el segundo apartado a) en su primer inciso, que tipifica los actos de humillación, menosprecio o descrédito por motivos discriminatorios, el que más se acerca a las conductas ilícitas que pueden surgir dentro del entorno escolar. Por lo tanto, y atendiendo al objetivo del trabajo, vamos a centrarnos en este apartado:

Artículo 510º.

Segundo. — Serán castigados con la pena de prisión de seis meses a dos años y multa de seis a doce meses:

- a) *Quienes lesionen la dignidad de las personas mediante acciones que entrañen humillación, menosprecio o descrédito de alguno de los grupos a que se refiere el apartado anterior, o de una parte de los mismos, o de cualquier persona determinada por razón de su pertenencia a ellos por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, enfermedad o discapacidad, o produzcan, elaboren, posean con la finalidad de distribuir, faciliten a terceras personas el acceso, distribuyan, difundan o vendan escritos o cualquier otra clase de material o soportes que por su contenido sean idóneos para lesionar la dignidad de las personas por representar una grave humillación,*

menosprecio o descrédito de alguno de los grupos mencionados, de una parte de ellos, o de cualquier persona determinada por razón de su pertenencia a los mismos.

Dentro de este apartado podemos ver dos incisos diferentes. El primero referente a lesionar la dignidad de un determinado grupo o personas, por los motivos discriminatorios que menciona y, por otro lado, la fabricación o la puesta a disposición de terceros de un material que lesiona la dignidad de estos grupos o personas.

Atendiendo al primer inciso podemos distinguir dos elementos: “lesionar la dignidad” del grupo diana, por motivos discriminatorios, “mediante acciones que entrañen humillación, menosprecio o descrédito”.

Para definir la dignidad humana a la que este artículo hace referencia, podemos acudir al artículo 10.1 de la Constitución Española, el cual protege a la persona individualmente, en todas las facetas de su personalidad, como la identidad, autoestima o respeto. En esto mismo coincide la STS 538/2016, de 17 de junio, añadiendo que la dignidad humana puede ser lesionada mediante acciones de humillación, descrédito o menosprecio (F. 6).

Por su parte, Camarero González (2018, p. 2810) redacta que debe considerarse que la dignidad humana es atacada cuando surge una diferencia entre los seres humanos y se niega, aparte de ellos, su derecho a la vida, tratándolos con un valor menor. De esta forma, las conductas que combaten contra la dignidad humana, según su opinión, son el trato desvalorizado y el no respetarlos.

Tras una revisión a la Circular 7/2019, de 14 de mayo, Molina Blázquez (2020, p. 10), considera que la dignidad de la persona es un pilar del orden constitucional y considera que se lesiona mediante conductas generadoras de odio, hostilidad, discriminación o violencia, cuando causen un riesgo real o potencial a las personas que se incluyen en el grupo diana.

Landa Gorostiza (2018) considera que las conductas de “humillación, menosprecio o descrédito abre el tipo penal hasta el infinito” (p. 81). Define las tres conductas indicando la lesión a la dignidad, supone “conductas humillantes (quebrar su autoestima, su estatus

de persona respetable en igualdad), de menosprecio (adquisición de menos valor a sujetos y grupos) o de descrédito (restar crédito: vaciar de valor)” (p. 81-82).

Por otro lado, la STS n.º 656/2007, de 17 de julio, define la humillación como “herir el amor propio o dignidad de alguien, pasar por una situación en la que la dignidad de la persona sufra algún menoscabo” el menosprecio como “equivalente a poco aprecio, poca estimación, desprecio o desdén”; y el descrédito como la “disminución o pérdida de la reputación de las personas o del valor y estima de las cosas” (F. 2).

Es necesario tener en cuenta, al igual que hemos mencionado en el artículo 22.4, que no toda expresión denigrante, humillante o de menosprecio es un discurso del odio, el sujeto activo debe estar motivado a denigrar, humillar o menospreciar a una persona por pertenecer a uno de los colectivos diana (SAP de Madrid 421/2022, de 17 de enero, F. 1).

Así lo vemos en la SAP de Madrid 421/2022, de 17 de enero (F. 1), cuando se considera un discurso del odio del artículo 510.2 a) del Código Penal, la conducta de llamar a un hombre homosexual, que se encontraba en un establecimiento de comida, en repetidas ocasiones, "maricón", "maricón de mierda", y "que se estaba pajeando con tu amigo", llegando a cerrarle de forma violenta la puerta del aseo, generando un sentimiento de humillación a este hombre, ya que el elemento que caracterizó el hecho fue “el odio, como ánimo subjetivo que conduce al autor a la comisión del hecho agresivo, lo que permite excluir un ánimo ajeno a este, como el de menosprecio a una persona particular”, y, por lo tanto, cuando los acusados realizaron estas acciones, en clara referencia a su orientación sexual:

[...] entrañan una indudable humillación o menosprecio, generando con ello una doble victimización, la ridiculización vejatoria o burla descarnada, y la estigmatización sectaria de un colectivo o de sus integrantes, por su orientación sexual, que revela un manifiesto desprecio hacia su dignidad como persona.

Por el contrario, la SAP de León 376/2020, de 12 de noviembre, en su Fundamento 1, excluyó la aplicación de este apartado cuando un hombre golpeó a otro llamándolo “maricón”. Una pareja homosexual se encontraba en el interior de un Pub bailando y besándose cuando un hombre les dice que se largaran a besarle a otro lugar que no fuera delante de él, ante esto la pareja respondió llamándole homófobo y escupiéndole, no

quedo especificado si fue al suelo o al hombre. Tras un rato, la pareja y sus amigos salieron del Pub y el hombre agradece al chico que le había insultado y escupido, llamándole “maricón” en el proceso. Al inicio la acusación califica los hechos como constitutivos del artículo 510.2 a) del Código Penal, pero la SAP de León falla que los hechos son constitutivos de un delito de lesiones y no de discurso del odio, debido a que la finalidad del artículo 510.2 a) es “castigar conductas que humillan o menosprecian a un determinado colectivo ante la opinión pública, aunque dicha ofensa se haya dirigido contra una persona determinada, pero como integrante de dicho grupo vulnerable.”. Por tanto:

[...] No puede darse por probado que la agresión de Martin sobre Lázaro viniese motivada por la pertenencia de éste al colectivo gay, tratando de humillarle y menospreciarle por pertenecer a dicho colectivo, como exige el tipo delictivo, sino que se trató de una agresión en el exterior del pub, provocada por el incidente habido entre ambos en el interior del establecimiento.

En conclusión, este primer inciso del artículo 510.2 a) incluye la lesión a la dignidad humana, es decir, a las facetas de la personalidad de las personas, dando lugar a alguno de los siguientes resultados:

- La humillación: la pérdida de dignidad, autoestima y respeto de la persona.
- El menosprecio: no apreciar o estimar a una persona, o despreciarla o restarle valor.
- El descrédito: quitar crédito, desvalorar o disminuir la reputación de una persona.

2.2.4. Delito de acoso escolar y su implicación en la protección contra discriminación por orientación sexual e identidad de género

Centrándonos en el objetivo de nuestro trabajo, que es crear un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+, es necesario, además de los delitos que ya hemos mencionado, incluir el delito de acoso escolar. Para ello, primero debemos saber a qué nos referimos cuando hablamos de acoso escolar.

El acoso escolar o bullying es una violencia física o mental o de cualquier tipo de naturaleza, o maltrato prologando y repetitivo por parte de un grupo o sujeto hacia una

persona, en el centro escolar, sus alrededores o en actividades extraescolares. Esta violencia se usa para causar dolor, humillación, venganza y abuso contra otra persona indefensa haciendo uso de un desequilibrio de poder psicológico o físico (Fernández, Rodríguez, Vega y Mora, 2021, p. 190).

Si bien es cierto que, dentro de esta definición, podrían encajar los artículos 22.4 y 510.2 a) primer inciso, que ya hemos mencionado, existe otras tipologías entre las que puede incluirse. En este sentido, Romero Torres (2019, p. 16) redacta que el acoso escolar queda englobado en varias tipologías, entre ellas los delitos de amenazas (artículos 169 y 171 del Código Penal), contra la integridad moral (artículo 173.1 del Código Penal), lesiones psíquicas (artículo 147 del Código Penal), *Stalking* entre adolescentes (artículo 172 ter del Código Penal), revelación de información a terceros sin consentimiento (artículo 197 del Código Penal) y la inducción al suicidio (artículo 143.1 del Código Penal). Concluye, tras la revisión de todos estos perceptos, que el delito que más se utiliza en los tribunales para los casos de acoso escolar es el artículo 173.1 del Código Penal, ya que los actos cometidos consisten en la violencia, produciendo miedo y menoscabando a la integridad moral (Romero Torres, 2019, p. 31).

2.2.4.1. Artículo 173.1 del Código Penal

El artículo 173.1 del Código Penal condena lo siguiente:

Artículo 173º

Primero —_El que infligiera a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años.

Este delito es, de acuerdo a la doctrina, el tipo básico del delito contra la integridad moral del Código Penal. Para que este delito pueda imponerse requiere que se inflija a una persona un trato degradante y un resultado que es el grave menoscabo a su integridad moral (Sentencia 197/2016 del juzgado de lo Penal de Barcelona, de 17 de marzo, F. 2)

Este trato degradante supone un terror, humillación y desprecio hacia una persona, es decir, el desprecio a la dignidad de las personas (SAP de Castellón 355/2010, de 21 de

octubre, F. 1 y Sentencia 197/2016 del juzgado de lo Penal de Barcelona, de 17 de marzo, F. 2), además de una angustia e inferioridad que causen una humillación, envilezcan y quebranten la resistencia física o moral de la persona (SAP de Murcia 1924/2021, de 7 de junio, F. 3).

Del mismo modo lo argumenta Muñoz Sánchez (1999, p. 22), cuando referencia a la dignidad humana al hablar del trato degradante, pues considera que cualquier ataque a un derecho fundamental ataca la dignidad humana. De esta forma, al considerar que el ataque a la dignidad humana puede realizarse, como hemos dicho en el punto anterior, mediante actos de humillación, menosprecio y descrédito, es lógico imaginar que estos tres actos también suponen un trato degradante.

El trato degradante requiere, de acuerdo con parte de la doctrina, una repetición de la conducta del comportamiento degradante, ya que, si no, en vez de trato sería únicamente un ataque. Aun así, esto no ha sido un problema al incluir dentro de este precepto conductas únicas, de un solo acto, cuando este sea lo suficientemente intenso (SAP de Murcia 1924/2021, de 7 de junio, F. 3 y Zaragoza Aguado, 2018, p. 915). Así lo apoya Barquín Sanz (1999, p. 227), pues considera que no puede haber un delito del artículo 173 si se realiza de forma puntual, al menos que la gravedad del hecho lo justifique.

Aquí aparece la necesidad del menoscabo grave que el artículo menciona, ya que el criterio de gravedad supone que la conducta supere un “umbral mínimo exigido para considerarlos tratos degradantes” (Pérez Machío, 2003, p. 407). Y así lo apoya la SAP de Murcia 1924/2021, de 7 de junio, cuando redacta que la “exigencia de gravedad deja claro que no todo trato degradante será típico conforme al citado precepto, sino solo los más lesivos” (F. 3).

La SAP de Murcia 1924/2021, de 7 de junio, da tres elementos que conforman la integridad moral:

- a) Un acto de claro e inequívoco contenido vejatorio para el sujeto pasivo.*
- b) La concurrencia de un padecimiento físico o psíquico.*
- c) Que el comportamiento sea degradante o humillante con especial incidencia en el concepto de dignidad de la persona-víctima (F. 3)*

Esto lo apoya Zaragoza Aguado (2018, p. 916) citando una sentencia anterior que contiene estos tres mismos elementos para definir la integridad moral. Pero, Barquín Sanz (1999, p. 227), considera que la integridad moral tiene dos elementos: uno subjetivo, que incluye el sentimiento personal de humillación, y uno objetivo, referente a las circunstancias externas de la víctima. Considera también que un menoscabo grave únicamente podrá darse contra una persona en situación de inferioridad o dependencia al sujeto activo (Barquín Sanz, 1999, p. 290).

Así, el artículo 173.1, protege el derecho a ser tratado como una persona y no como una cosa “refiriéndose a la sensación de envilecimiento, humillación, vejación e indignidad y a padecimientos físicos o psíquicos infligidos de un modo vejatorio para quien los sufre” (STS 331/2012, de 4 de mayo, F. 10).

En conclusión, este artículo 173.1 tipifica el trato degradante como un atentado contra la integridad moral, que precisa un menoscabo grave reiterado (pudiendo ser único en el caso de ser lo suficientemente grave), y dejando a la víctima en un estado humillante y vejatorio, privándole de su derecho a ser tratado como un ser humano y no como un objeto.

2.2.4.2. Criminalización del acoso escolar mediante el artículo 173.1 del Código Penal

Como ya hemos comentado, el acoso escolar es una violencia física o mental o de cualquier tipo de naturaleza, o maltrato prologando y repetitivo por parte de un grupo o sujeto hacia una persona, en el centro escolar, sus alrededores o en actividades extraescolares. Esta violencia se usa para causar dolor, humillación, venganza y abuso contra otra persona indefensa haciendo uso de un desequilibrio de poder psicológico o físico (Fernández, Rodríguez, Vega y Mora, 2021, p. 190).

Y el artículo 173.1 del Código Penal, como acabamos de concluir, pena el trato degradante como un atentado contra la integridad moral, que precisa un menoscabo grave reiterado (pudiendo ser único en el caso de ser lo suficientemente grave), y dejando a la víctima en un estado humillante y vejatorio, privándole de su derecho a ser tratado como un ser humano y no como un objeto.

Dentro de este precepto quedan incluidas conductas referentes a agresiones, insultos y humillaciones que provocan ese sufrimiento psíquico o físico o de otra índole. De esta forma, dentro de las conductas tipificadas en el artículo 173.1 del Código Penal puede incluirse el acoso escolar o *bullying*, ya que los dos requisitos de este artículo (el trato degradante y el resultado de menoscabar gravemente la integridad moral) surgen en el acoso escolar o *bullying*, siendo este un menoscabo a la integridad moral de la víctima que causa con clima de humillación, añadiendo además la prolongación en el tiempo de estos comportamientos.

Así lo apoya la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado, indicando que el acoso escolar puede calificarse dentro del artículo 173 cuando se realicen de manera aislada, pero con la suficiente gravedad o cuando sean repetitivas, si cualquiera de estas dos menoscaba la integridad moral (Zaragoza Aguado, 2018, p. 918).

Del mismo modo, lo apoya la jurisprudencia, cuando considera que “no existe ninguna duda de que ciertos actos de acoso escolar (*bullying*) o acoso laboral (*mobbing*) pueden incardinarse en el tipo penal previsto en el art. 173.1 CP (RCL 1995, 3170 y RCL 1996, 777)” (SAP de Álava 53/2008, de 12 de febrero, F. 2).

Encontramos varios ejemplos de acoso escolar tipificado en el artículo 173.1 del Código penal. Como humillar durante un año escolar de forma habitual a un compañero de aula mediante insultos como "gordo, morcilla, tienes las orejas de Dumbo" y arrojándole objetos del material escolar hasta llegar a quemar con un mechero un mechón de su pelo, por considerar que existía el ánimo de causar un desasosiego y humillación (SJME de Barcelona 125/2014, de 04 de noviembre).

Otro ejemplo es llamar “zampabollos, pollo asado, gordo, hijo de puta, maricón, ...” a uno de sus compañeros, ya que se consideró que (SAP de Murcia 178/2021, de 07 de junio, F. 3):

Estas expresiones y actuaciones, continuas, reiteradas y persistentes en el tiempo, son perfectamente capaces de crear en un menor un sentimiento de angustia e inferioridad susceptible de humillarle y de quebrantar su resistencia moral, acompañadas a veces de gestos intimidatorios. De otra parte, constan acreditados como producidos, tres episodios concretos, de ataque directo al mismo, que le

hacen o bien intentar sortearlos para huir del lugar sin ser visto, o correr siendo perseguido, con el consiguiente temor de ser agredido.

Además, al redactar los hechos probados, consideran estas actuaciones como acoso escolar: “el menor ha venido sufriendo acoso escolar (bullying) reiterado y prolongado en el tiempo durante años” (SAP de Murcia 178/2021, de 07 de junio).

También se incluyen acciones como quemar la mochila de su compañera, empujarla, llamarla “lesbiana” a modo de insulto y proporcionarle una paliza mientras le gravaban, que fueron reiteradas en el tiempo y causo en la víctima un gran temor hacia sus compañeras (SAP de Málaga 452/2009, de 16 de septiembre).

2.2.5. Acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+

El alumnado perteneciente al colectivo LGTBIQ+, al igual que el resto de sus compañeras y compañeros, pueden sufrir acoso escolar. Dos ejemplos que podemos encontrar son, por un lado, la SAP de Las Palmas 209/2013, de 15 de noviembre. La víctima sufrió durante dos cursos escolares burlas y humillaciones, cuestión que se agravó por una foto que una compañera subió sin su consentimiento a la red social “Tuenti” con el título “Limpiabotas” invitando a los compañeros a realizar comentarios sobre esta, respondiendo con comentarios como: “si lo mejor es cuando se empalma en clase de música o en historia.”, "gracias a él nos reímos en clase" y "lo llamo Limpiabotas porque como para mi es marica"

Tras esto se dieron risas, burlas y se insultó usando varios de los comentarios de la foto. Las burlas continuaron y se agravaron tras la publicación de la foto, llegando incluso a gritarle “maricón, gay” en la calle mientras caminaba a casa. Este caso fue considerado como acoso escolar y se aplicó el artículo 173.1 del Código Penal debido a la situación constante de humillación y desprecio que la víctima sufría.

Por otro lado, un caso de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+, que impone el delito de acoso escolar a un menor que proporciona insultos vejatorios y homófobos a uno de sus compañeros a causa de su discapacidad e identidad sexual. Le llamaba continuamente "maricón, desgraciado de mierda, hijo de puta", o gritando “siempre le da

al maricón” cuando una pelota golpeaba a la víctima, estimándose que estos comportamientos constan de un trato degradante que:

[...] no se circunscribe a un episodio aislado, sino que se trataba de una forma de actuar ya rutinaria, podríamos decir que constituída en costumbre, profiriendo de forma reiterada insultos vejatorios e incluso homófobos, dándose además la circunstancia de que el agredido se trata de un adolescente con problemas de retraso mental y de identidad sexual (SAP de Valencia 130/2017, de 21 de febrero, F. 1).

La doctrina considera que las conductas en contra de este colectivo logran crear una imagen inferior de estos grupos, logrando convertirlos así en el enemigo, deshumanizándolos y creando un ambiente que facilita la comisión de futuros delitos de odio (Landa Gorostiza, 2018, p. 81). Surge, así, una intolerancia ante los que son diferentes (Circular 7/2019, p. 11).

Esto mismo dice la Circular 7/2019, refiriéndose al grupo diana del artículo 510 del Código Penal, cuando menciona que este delito de odio está relacionado con la protección de colectivos desfavorecidos y vulnerables, siendo necesario acreditar esa vulnerabilidad del colectivo para poder pertenecer al grupo diana:

El origen del delito de odio está relacionado con la protección a los colectivos desfavorecidos, pero la vulnerabilidad del colectivo no es un elemento del tipo delictivo que requiera ser acreditado, sino que el legislador, haciendo ese juicio de valor previo, al incluirlo en el tipo penal, ha partido de esa vulnerabilidad intrínseca o situación de vulnerabilidad en el entorno social.

En varias ocasiones he mencionado, y como hemos visto a lo largo del trabajo, que el colectivo LGTBIQ+ es un grupo vulnerable, el cual es más susceptible de ser víctima ante ciertos tipos de delitos. Por tanto, el colectivo LGTBIQ+ es más susceptible de sufrir acoso escolar debido a su vulnerabilidad. Teniendo en cuenta la vulnerabilidad de estos grupos, es necesario que tengan una mayor protección, la cual se logra mediante la aplicación de los delitos de odio tipificados en los artículos 510 y 22.4 del Código Penal. Estos dos artículos, al igual que el artículo 14 de la Constitución Española (1978), protegen a los colectivos desfavorecidos o vulnerables.

De esta forma, podemos concluir que en el entorno escolar se dan diversas conductas, que podrían penarse con los artículos 173.1 y/o 510.2 a) primer inciso, o agravarse con el artículo 22.4. Incluyendo en estos tres las conductas típicas que podemos encontrar en la discriminación que pueden surgir en los centros escolares hacia el colectivo LGTBIQ+. Por tanto, queda claro que los artículos 22.4 y 510.2 a) primer inciso, protegen a grupos minoritarios vulnerables frente a conductas que pueden suponer una discriminación, pero, además, si estas conductas se dan en el entorno escolar, pueden penarse junto al artículo 173.1.

Pero, como Larrain Mariño y Garaigordobil Landazabal (2020, p. 151) concluyen, tras realizar un análisis del acoso escolar sufrido en colegios públicos y privados en el País Vasco, existe una necesidad de diseñar actividades para aumentar el respeto hacia este colectivo, debido a la gran cantidad de acoso escolar que sufre.

De esta forma, es necesario fomentar una tolerancia y convivencia en la sociedad, sancionando las conductas que atacan estos valores, pero también incidiendo en la prevención para evitar que en un futuro surjan este tipo de conductas, siendo la mejor opción incidir en la prevención y concienciación.

3. Protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+

A continuación, en este punto, vamos a realizar un análisis de las diferentes guías y protocolos existentes sobre el acoso escolar, entre ellas, algunas específicas de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+, pero centrandolo en la prevención que es, en el marco del trabajo, lo que nos interesa.

Por esto mismo, este punto va a referirse en la mayor parte de las ocasiones a las diferentes entrevistas realizadas a orientadoras y orientadores y profesorado de diferentes centros escolares; a educadoras y educadores que forman al alumnado y profesorado de estos centros sobre la diversidad afectivo-sexual y de género; y, además, a un grupo de alumnas y alumnos con el cual tuve la oportunidad de reunirme y realizar un taller sobre la prevención del acoso escolar, con lo que pude comprobar la realidad en las aulas.

Antes de comenzar con la prevención es necesario dejar claro que es lo que tratamos de prevenir, y para ellos debemos saber que puede incluirse y que no puede incluirse dentro

del acoso escolar, para lo que recuperamos la definición que hemos dado en putos anteriores: La violencia física o mental o de cualquier tipo de naturaleza, o maltrato prologando y repetitivo por parte de un grupo o sujeto hacia una persona, en el centro escolar, sus alrededores o en actividades extraescolares. Esta violencia se usa para causar dolor, humillación, venganza y abuso contra otra persona indefensa haciendo uso de un desequilibrio de poder psicológico o físico.

Debemos distinguir esta definición de otros actos que pueden estar o no tipificados en el Código Penal. Es decir, por un lado, debemos diferenciar esta definición de acoso escolar de los delitos de odio (los artículos 22.4 y 510 del Código Penal que ya hemos analizado). Que sin bien en cierto que son conductas que pueden llegar a darse en el entorno escolar, ya existe un precepto específico que, como ya aclaramos, engloba las conductas que la definición de acoso escolar recoge.

Por otro lado, están los que llamaremos actos de discriminación, que pueden darse en el entorno escolar, donde incluiremos los diferentes tipos de discriminación que definimos en un punto anterior, que solo podrán incluirse dentro de la definición de acoso escolar si cumplen con los requisitos que esta incluye. Es decir, un acto de discriminación directa (como puede ser insultos o agresiones hacia una persona) será incluido como acoso escolar si este es repetitivo o es lo suficientemente grave.

Estos actos de discriminación, como ya hemos dicho, pueden darse en el entorno escolar, pero nuestro objetivo no es realizar un análisis exhaustivo de todas estas conductas, sino centrarnos únicamente en las conductas referidas al acoso escolar. De este modo, dentro de las conductas que con este protocolo pretendo prevenir, incluiremos todas las conductas que puedan tipificarse como acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+.

Tras aclarar las conductas que este protocolo previene prevenir, pasamos a realizar un análisis de las diferentes guías y protocolos existentes en la actualidad, aplicables en los centros escolares, sobre el acoso escolar.

3.1. La lucha contra el acoso escolar en la actualidad

En este apartado pretendo realizar una explicación de cuatro guías de acoso escolar, para poder analizarlas más adelante. La primera es la guía “Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para docentes”, y la segunda es la “Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género”, la tercera es la “Guía Trans para jóvenes y ...agentes educativos”, y la cuarta es la “Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar”.

He decidido incluir la explicación del contenido de las tres primeras guías debido a las respuestas de las diferentes entrevistas que he realizado, ya que para muchas de las personas que he entrevistado el profesorado no está lo suficientemente formado y consideran que no se encuentran en una situación óptima para realizar la labor de detección y prevención, por tanto, he visto necesario acudir a guías específicas para comprobar que tipo de medidas podrían incluirse para ser aplicadas por el profesorado. Pero este punto lo analizaremos más adelante.

3.1.1. Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para docentes

La primera guía pretende analizar los diferentes tipos de violencia que pueden surgir en los centros escolares y enumera diferentes medidas para poder prevenirlas. De esta forma realiza una propuesta de 10 esferas de acción, donde se señalan ejemplos a los que el profesorado puede acudir.

Esta guía recalca que el profesorado realiza una labor de transmisión de conocimiento muy importante hacia el alumnado, que incide en el desarrollo de la personalidad de los alumnos (UNESCO, 2014, p. 8).

Entre las diez esferas que esta guía propone, nos encontramos con el abordaje de un enfoque holístico que incluye al alumnado, el personal de la escuela y las madres y padres, ya que según recalca, el profesorado por si solos no pueden prevenir la violencia que se da en los centros escolares, por tanto, es necesario realizar un trabajo conjunto. Sobre todo, algunas de las propuestas que ofrece es ayudar en la preparación de un plan en conjunto y examinar ciertas partes de los centros escolares que, por ejemplo, no están bien iluminadas y puede dar lugar a la comisión de ciertas conductas violentas (UNESCO, 2014, p. 16).

La segunda esfera es referente a trabajar la involucración del alumnado en la prevención de la violencia, para esto aporta la necesidad de incluir una educación en los derechos humanos y la paz mediante debates, teatro, etc. o la participación en la redacción de un código con una reglas y responsabilidades en el aula (UNESCO, 2014, p. 16-17).

La tercera habla de la utilización de técnicas y métodos de disciplina constructiva, donde el profesorado puede contribuir motivando a los estudiantes o utilizar medidas disciplinarias no punitivas (UNESCO, 2014, p. 17-18).

La cuarta es referente al trabajo conjunto de todo el profesorado, dando una definición conjunta de acoso escolar, para que todas y todos entiendan ante que conductas deben estar más alerta y dar pie a la orientación tanto de la víctima como del acosador (UNESCO, 2014, p. 18-19).

Como quinta esfera encontramos el fomentar la capacidad del alumnado para adaptarse a diferentes situaciones y ayudarles a afrontar los problemas de forma no violenta (UNESCO, 2014, p. 19-10).

La sexta habla específicamente de un modelo de conducta positivo que denuncia la violencia sexual o por razones de género, dando al alumnado la posibilidad de ver los diferentes prejuicios que existen por razón de género y las discriminaciones que se sufren. Recalca la importancia de la formación tanto al alumnado con al profesorado y la comprobación de si existe una igualdad de trato en el centro escolar (UNESCO, 2014, p. 20-21).

Dentro de la séptima esfera tenemos la promoción de los mecanismos de seguridad escolar, proporcionando una administración adecuada del centro y facilitar la información y su uso (UNESCO, 2014, p. 21-22).

En la octava esfera se menciona la necesidad de proporcionar enfoques seguros para el alumnado, como, por ejemplo, tener en los pasillos un mapeo del centro (UNESCO, 2014, p. 22).

La novena es referente a lograr aptitudes de prevención para la violencia dentro de los centros escolares y poder transmitir esto al alumnado (UNESCO, 2014, p. 22-23).

Y el último recalca la necesidad de obtener una capacidad de reconocer la violencia y la discriminación contra el alumnado discapacitado, de comunidades indígenas o minoritarias y otras comunidades marginadas, explicando al alumnado la diversidad existente del centro y por qué sus compañeras y compañeros se comportan de forma diferente o tienen costumbres diferentes. Atendiendo a los prejuicios que puedan surgir y explicando que algunas palabras pueden dañar (UNESCO, 2014, p. 23-24).

Esta guía va dirigida al profesorado. Es decir, pretende que el profesorado, por su cuenta, además de las guías que existen dentro del centro escolar, fomente en sus aulas una sensibilización y una formación a sus estudiantes para poder prevenir los actos violentos en los centros escolares. Si bien es cierto que no es una guía específica de acoso escolar, varias de las conductas que menciona pueden incluirse dentro de la definición de acoso escolar. Además, varias de las medidas de prevención que menciona son aplicables al colectivo LGTBIQ+.

3.1.2. Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género

Otras guías que me parece muy interesante explicar es la “Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género”, esta guía apoya que el sistema educativo debe ser el motor de cambio, recordando que es necesario cuidar el entorno, debido a que es el lugar donde las y los jóvenes van a desarrollar su propia sexualidad e identidad de género, por ello este debe estar libre de discriminación para poder comportarse con libertad (STEILAS, 2015, p. 3).

Debido a que en la sociedad pueden surgir diversos episodios de rechazo, agresión, etc. considera necesario poder gestionar la información que se le va a impartir al alumnado. Para esto lo primero que realiza es un apartado de conceptos fundamentales donde describe las palabras lesbiana, gay, transgénero, transexual, travesti, bisexual, intersexual y queer. Además del significado de género, la LGTBIfobia, entre otras. Añadiendo material visual que facilita la comprensión de todas estas definiciones (STEILAS, 2015, p. 5-7).

Tras esto habla sobre la diversidad de las personas en las aulas, haciendo referencia tanto al alumnado como al profesorado y el resto de trabajadoras y trabajadores, que pueden o no ser parte del colectivo LGTBIQ+. Hace también una mención a las familias diversas

y la diversidad corporal, incluyendo a las personas con minusvalías (STEILAS, 2015, p. 8-10).

En un cuarto punto explica la forma de trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género en el entorno educativo. Dentro de este apartado menciona diferentes días señalados como el 17 de mayo (Día Internacional contra la LGTBIQfobia) o el 28 de junio (Día Internacional a favor de la liberación LGTBIQ). Añade además varios ejemplos que pueden incluirse en las diversas asignaturas para normalizar e incluir al colectivo LGTBIQ+ (STEILAS, 2015, p. 11-13).

Por ejemplo, habla de incluir en la geografía el análisis del mapa ILGA, donde se muestran los derechos de la población LGTB por país; en la historia podría incluirse la evolución del colectivo LGTBIQ+; en los idiomas extranjeros, hacer uso de un rolplay donde se incluyan personajes LGTBIQ+; en la lengua castellana, el uso inclusivo del castellano; en la literatura y la música, analizar biografías de personas pertenecientes al colectivo y como esto pudo afectar a sus obras; etc. (STEILAS, 2015, p. 13).

Tras este punto hace un pequeño resumen de la discriminación, la violencia y el acoso escolar, realizando una explicación de las diferentes formas en las que puede darse este acoso escolar y menciona específicamente la LGTBIfobia y sus características como la invisibilizarían, el contagio del estigma, la falta de apoyo, etc. Añade también un pequeño apartado de como identificar el acoso escolar LGTBIfobico donde se redacta un listado de aquellos comportamientos que deben tenerse en cuenta (STEILAS, 2015, p. 15-17).

Tras esto, añade diversas conductas de prevención contra la LGTBIfobia como el análisis de la situación del centro, crear un ambiente de confianza, mostrar que las acciones tienen consecuencias, entre otras (STEILAS, 2015, p. 18-19).

Más adelante, en un sexto punto, añade la manera de actuar una vez que se ha producido un caso. E incluye la imprescindibilidad de hacer uso de un proyecto educativo, para mantenerse organizados, tener un plan de coeducación y que exista una formación constante de las y los trabajadores del centro (STEILAS, 2015, p. 20).

Para finalizar, incluye varias páginas webs del colectivo LGTBIQ+, como grupos de apoyo, y materiales diversos que pueden utilizar en las aulas, como cortometrajes

(STEILAS, 2015, p. 27-31). Esta guía, mucho más amplia que la anteriormente mencionada y específicamente generada para aplicarla al colectivo LGTBIQ+, contiene varias medidas que el profesorado puede aplicar en sus aulas.

3.1.3. Guía Trans para jóvenes y ...agentes educativos

Por último, voy a hacer referencia a una guía específica para el colectivo transexual. Esta guía pretende acercar a la realidad de las personas trans, explicar los términos y exponer los aspectos de la vida de estas personas. Esta guía comienza dando una definición y una explicación de las diferentes transexualidades, añadiendo la perspectiva de dos jóvenes que han colaborado, mediante una entrevista, para poder explicar la realidad del día a día de sus experiencias como jóvenes transexuales. Gracias a esta guía podemos ver una realidad más cercana de las personas transexuales y, por tanto, puede ser utilizada por el profesorado para entender un poco mejor al alumnado en el caso de tener a una persona transexual entre su alumnado (Mujika Flores, 2012).

3.1.4. Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar

La Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco elaboró en 2004-2005 una guía de actuación en centros escolares ante el acoso escolar. La guía que voy a explicar a continuación es la última modificación realizada en 2015.

Una cuestión importante de analizar antes de comenzar, es saber si esta guía puede o no aplicarse en centros escolares privados. La guía no hace referencia específicamente a centros públicos, concertados o privados, sino que menciona los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco en general. Cadenas García (2020, p. 9) comenta que debido a que ni el protocolo ni la Resolución de 11 de octubre de 2019 de la Viceconsejera de Educación, hacen referencia a que este sea únicamente aplicable a centros públicos, interpreta que “puesto que la guía de actuación que lo contiene trata de recoger los objetivos y filosofía del Decreto 201/2008, obliga solo a los mismos centros destinatarios del citado Decreto, los centros sostenidos total o parcialmente con fondos públicos”, es decir, los centros públicos y concertados.

El protocolo ha intentado redactarse de forma que sencilla y simplificada para ayudar tanto al profesorado como a los equipos directivos del centro para su aplicación en primaria, secundaria y, en el caso de ser necesario, en otras etapas educativas.

Esta guía comienza ofreciendo una definición del acoso escolar, para delimitar su actuación (Gobierno Vasco, 2015, p. 7-8). A continuación, da una explicación, paso por paso, la actuación a seguir una vez que se da un caso de acoso escolar

El primer paso es referente a la observación de conductas que podrían o no constituir un caso de acoso escolar, para esto se acude a la definición que anteriormente ha dado, ya que es necesario delimitar con precisión el acoso escolar para poder detectar y dar una respuesta inmediata (Gobierno Vasco, 2015, p. 14).

Debido a que el acoso no se observa de forma directa, es necesario sensibilizar, incluyendo la importancia de la prevención. Añadiendo algunas conductas a las que el profesorado debe prestar atención como indicios de acoso escolar, como son los insultos, agresiones, cambios de actitud, soledad, disminución en el rendimiento académico, etc. manteniendo siempre la comunicación con el resto del profesorado.

El segundo paso es la comunicación a la directora o director y al equipo directo para adoptar las medidas necesarias. Tras esto se recoge la información y se realiza un análisis elaborando un informe y se comunica a los familiares (Gobierno Vasco, 2015, p. 14-15).

El informe elaborado se remite a la Inspección de Educación, la cual puede concluir que no existen evidencias de un caso de acoso escolar, lo que finaliza el caso y se da un tratamiento educativo dependiendo del caso, o puede concluir que, si existe, lo que da pie el comiendo del plan de actuación (Gobierno Vasco, 2015, p. 15).

Con esto se elabora otro informe, donde se recoge información complementaria, si es necesario, que se remite de nuevo a la Inspección de Educación y se comunicara a otras instancias en el caso de ser necesario, por ejemplo, si la gravedad de los hechos puede constituir un delito. Y con esto se da la conclusión del caso (Gobierno Vasco, 2015, p. 18-20).

Por último, es importante añadir que este protocolo, hace referencia a la importancia de la prevención en uno de sus anexos. Entre las diferentes medidas que propone están (Gobierno Vasco, 2015, p. 44-48):

- La enseñanza del diálogo para abordar conflictos.
- La participación e intervención activa de todos los agentes educativos en el diseño, planificación y desarrollo de las actuaciones.
- Medidas impulsadas por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura: Creación de un observatorio de convivencia y un plan de convivencia, donde se destaca la forma pacífica de resolver conflictos, e incluir mediante el profesorado que imparte las tutorías una educación.
- Medidas de convivencia positiva como mejorar el clima escolar con campañas de sensibilización en temas de igualdad, derechos, asertividad, autoestima, convivencia, etc.
- Mejorar las zonas de ocio para generar una sensación de aceptación mutua y seguridad.
- Incluir a todos los sectores del ámbito educativo, organizando círculos de padres y madres y participar en programas de formación.
- Promover un modelo educativo de igualdad que deje al margen estereotipos y roles de sexo.
- Establecer canales de denuncia, como un buzón de socorro o quejas
- Orientar al profesorado, familiar y alumno sobre el acoso escolar y su prevención
- Medidas específicas para el acoso sexista o sexual
- Medidas de prevención y tratamiento individualizado: donde hablan de medidas relacionadas con la organización del centro, donde nos comenta la importancia de las tutorías individuales y grupales, la creación conjunta con el alumnado de normas de convivencia en el aula, trabajar habilidades sociales y destrezas, educar en la igualdad, el respeto y la valoración mutua, ejercitar técnicas de empatía y autocontrol, resistencia a la frustración, etc.

Los pasos de actuación que la guía explica son los pasos a seguir por varios de los colegios a los que he acudido a realizar entrevistas, pero, aunque trata de escribirse de tal forma

que sea sencilla de seguir y aplicar para los centros escolares, de acuerdo a la persona entrevistada 1:

“[...] creo que abrir un protocolo de bullying es más pesado por la burocracia que te va a suponer, que lo que supone el protocolo en sí. Rellena el papel A, luego el B, si el B te dice que no tienes que volver atrás y rellenar el A y el B. [...] creo que la gente que lo ha hecho lo ha hecho en las oficinas sin saber lo que es un centro”. (Anexo 3)

Aun así, sin salirnos del marco del trabajo, ya que lo que nos interesa es prevenir, esta guía centra la importancia de la prevención en uno de sus anexos, y, en mi opinión, podría ampliarse y mejorarse debido a la importancia que la prevención tiene. Teniendo en cuenta que, en los colegios, si bien puede ser tedioso como esta persona entrevistada nos dice, la aplicación de un protocolo de actuación no es el mayor problema, sino que es el implantar una forma de prevenir los casos de acoso escolar. Por tanto, si bien es cierto que saber cómo actuar ante los casos de acoso escolar es importante, la prevención es, en mi opinión, lo más importante.

3.2. La importancia de la prevención

Antes de comenzar voy a realizar un pequeño esquema para recuperar el perfil de las personas entrevistadas:

- Primera persona entrevistada: Una profesora de 1º y 2º de la ESO y responsable de coeducación (Anexo 3).
- Segundas personas entrevistadas: Dos orientadoras de la ESO y Bachillerato (Anexo 4).
- Tercera persona entrevistada: Una orientadora de la ESO (Anexo 5).
- Cuarta persona entrevistada: Una psicóloga y educadora, trabajadora de una organización que forma en centros escolares (tanto al alumnado como al profesorado) y *gaztelekus* sobre diversidad sexual y violencia machista (Anexo 6).
- Quinta persona entrevistada: Una técnica de educación de una asociación LGTBIQ+ que realiza talleres de diversidad sexual en centros escolares (Anexo 7).

- Taller con el alumnado: Taller creado por una profesora del mismo centro que la tercera persona entrevistada para poder hablar con alumnado sobre diversos temas, entre ellos temas relacionados con el colectivo LGTBIQ+ (Anexo 8).

Prevenir es anticipar o evitar una situación, pero existe el problema de determinar qué es lo que se trata de anticipar o evitar y cuáles son las medidas adecuadas para poder lograrlo. Para poder prevenir de forma adecuada, es necesario saber cuál es la causa y el origen del problema (Sanz Mulas, 2016, p. 23).

Diferenciamos dos grupos para clasificar los tipos de prevención, por un lado, está la prevención general o especial y por otro la negativa o positiva, ambos grupos no son excluyentes entre sí. El primer grupo es lo que se pretende prevenir, es decir, si va dirigida específicamente a una persona para que esta no reincida (prevención especial) o a todos los miembros de la sociedad para evitar que se cometa un delito (prevención general). En cambio, el segundo grupo es la forma y medios que se van a utilizar para lograr esta prevención, como con los medios represivos (prevención negativa) o medios “benignos” (prevención positiva) (Rodríguez Horcajo, 2019, p. 225).

La prevención especial trata de evitar una reincidencia mediante la “corrección, cuando se trate de una persona que puede y necesita ser corregida, intimidación, cuando se trate de una persona que no necesita corrección e inocuización, cuando se trate de una persona que no puede ser corregida (Von Liszt, 1883, p. 31-36 recuperado de Rodríguez Horcajo, 2019, p. 227).

Las primeras teorías preventivas fueron generales y negativas, ya que trataban de disuadir a las personas a cometer hechos delictivos, fueron creadas por dos autores: Feuerbach y Bentham. Para el primero, la prevención debe neutralizar la “*sensualidad de la transgresión de la norma*”, y de esta manera evitar que las personas cometan estos hechos delictivos debido a que no los encuentran atractivos, amenazándoles con la pena que se impondrá por la comisión de estos hechos, es decir, la pena será una coacción psicológica que desmotive la comisión de hechos delictivos. Por otro lado, Bentham pretende crear un miedo al castigo que le dé a las personas razones suficientes para cumplir con las normas penales (Rodríguez Horcajo, 2019, p. 225-226).

A mediados del siglo XX comenzó a afirmarse que podía prevenirse de forma general, pero con métodos más sutiles, de esta forma comienza a hablarse de una prevención general positiva, la cual no reprimía a las personas y “afirmando positivamente el propio Derecho frente a la totalidad de la sociedad” (Rodríguez Horcajo, 2019, p. 226).

También me gustaría destacar otros cuatro enfoques de prevención. Estos enfoques se centran en clasificar la prevención en cuatro ámbitos (Varona, 2015, p. 297-298):

1. La prevención social: Da un mayor énfasis en los menores y jóvenes. Va dirigida al bienestar del ser humano, aplicando medidas socioeconómicas, sanitarias y educativas. Mediante el estudio de los factores de riesgo y de protección que llevan a una persona a cometer o no un delito puede prevenirse.
2. La prevención local: Se realiza a través de cambios en los barrios que influyen en la delincuencia, victimización e inseguridad. Siempre que exista una participación de la sociedad en la aplicación de iniciativas, la búsqueda de conociendo y un compromiso.
3. La prevención situacional o contextual: tiene el objetivo de crear una resistencia hacia la victimización, modificando las aptitudes de las posibles víctimas, para así reducir las oportunidades de delinquir y minimizar los beneficios de la comisión del hecho.
4. Los programas de reintegración social para prevenir la reincidencia y la revictimización.

Todas las combinaciones de los grupos de prevención especial/general y negativa/positiva son aplicables al entorno escolar. Aunque lo ideal sería una prevención general positiva, una prevención especial puede ser muy útil en los casos donde se ha comenzado a dar actos de discriminación, y se trabaje para prevenir que el problema aumente y lleve a un caso de acoso escolar. Por otro lado, yo creo que una prevención positiva es mucho más efectiva que una negativa, debido a que, por ejemplo, imponer un castigo a una alumna que está acosando a otra, no siempre nos ayudará a mitigar el problema. Aun así, como en todo, existen casos donde un castigo es la única opción a la que el centro puede optar (Anexo 1).

Además, en los cuatro enfoques que hemos mencionado, la prevención social ayudarnos a prevenir un caso de acoso escolar si nos centramos en estudiar cuáles son las circunstancias y situaciones que lo favorecen o lo entorpecen. También podemos aplicar la prevención local en los centros escolares cuando los cambios que se den ayuden a en la participación o conocimiento. Por ejemplo, creando una iniciativa de acoso escolar, mediante la cual se aumentará el conocimiento hacia el tema, y si esta es una iniciativa de apoyo al colectivo LGTBIQ+, se lograría concienciar a las personas, facilitando la prevención. Y, con la prevención situacional lograríamos que la comisión del acoso escolar sea mucho más complicada, pero es esta prevención en particular hablaremos más adelante, especificando su utilidad en una medida de prevención específica.

Pero, tras el análisis de las guías, llegamos a la conclusión de que se da una mayor atención a la actuación frente al acoso escolar que a la prevención, sobre todo, en la guía aplicable en los centros educativos del País Vasco.

El mayor problema que existe en los centros actualmente es, que podemos actuar en contra del acoso escolar, los centros saben que hacer una vez que se ha dado un caso, puesto que la mayoría atienden a la “Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar”, pero existe un vacío muy importante en la prevención, y es, que no se está realizando bien.

Esto lo podemos ver si atendemos a los casos de acoso escolar recogidos entre 2008 y 2009, que ascendió a 75, y esta cifra ha ido aumentando hasta 2020/2021, donde se recogieron 966 casos (Gobierno Vasco, 2022). Siempre recordando que, como bien indica Córdoba (2021, p. 152), es necesario no olvidar la cifra negra de este tipo de delitos que pueden llegar a ser mucho más numerosos de los que aparecen en las estadísticas oficiales.

El gran aumento de estas cifras, teniendo en cuenta que puede deberse a que actualmente comienzan a visibilizarse más estos casos, supone que la actuación frente a los casos ha sido adecuada, teniendo en cuenta que han sido detectados y han llegado al Departamento de Educación. Pero también nos muestra que no se está previniendo, o no se está haciendo de forma correcta. Aunque con estos datos no podemos saber cuántos han sido los casos de acoso escolar que se han dado por pertenecer al colectivo LGTBIQ+, podemos acudir

a la realidad con la que se encuentran algunos de los centros acudiendo a las respuestas de las entrevistas.

Como he podido ver, entre los diferentes centros escolares a los que he acudido para realizar las entrevistas, no hay ninguno donde no se haya dado un caso de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Por ejemplo, las segundas personas entrevistadas (Anexo 4) me comentan que han atendido, en su labor de orientadoras del centro, dos casos de acoso escolar hacia el colectivo LGTBIQ+. El primero sobre un chico homosexual al que insultaban en los vestuarios en gimnasia y el segundo de una chica transgénero que “vivía casi a escondidas”, aptitudes que, no están seguras hasta qué punto aprovechaba el resto del alumnado para insultarles.

Por otro lado, la tercera persona entrevistada (Anexo 5) me comentó que se detectaban la mayoría de los casos de acoso escolar en su centro educativo, y contrastando esta información con la perspectiva del alumnado de este mismo centro, que acudió al taller en que tuve la oportunidad de participar (Anexo 8), me di cuenta de que en el centro ocurrían varios casos de discriminación. Entre ellos, una “discriminación muy fuerte” hacia una persona por pertenecer al colectivo LGTBIQ+, pero este último prefirió no compartirse. Entre otras cosas, comentaron que si una persona no era heterosexual “se le miraba mal”, y que normalmente se insultaba a estas personas llamándoles “puto gay” o “el último que llegue es gay”, esto de forma repetitiva. Además, una de las alumnas prefería no traer a su novia al centro o que la viniera a buscar tras finalizar las clases, ya que, como comentó: “si la traigo me la linchan”.

Aunque, por el contrario, la primera persona entrevistada (Anexo 3) me comentó que la mayoría de los casos que ocurrían en el centro por pertenecer al colectivo LGTBIQ+ no eran de acoso escolar debido a que no existía una prolongación en el tiempo, y lo que se trataba era de cortar los actos de discriminación antes de que llegaran a un acoso. Por otro lado, la cuarta persona entrevistada (Anexo 6), en su labor de educadora, visitó este centro para realizar una formación con el alumnado, y mientras se encontraba allí, se enteró de que el director del centro, que es abiertamente homosexual, había recibido un vídeo homofóbico en su correo por parte del alumno.

Estos casos, a excepción de algunos que no se han llegado a poner en conocimiento del centro (los comentados por el alumnado del taller), se han logrado frenar o actuar ante ellos. Por ejemplo, en los dos primeros casos que he comentado, se trató de reducir y frenar las burlas y comentarios que pudieran recibir ambas personas y se mantenía al profesorado informado, pero aun así el segundo caso, el de la chica transgénero, logró solucionarse con el cambio de aptitud de la chica al comenzar bachillerato, donde empezó a ignorar los comentarios de sus compañeras y compañeros.

Otra actuación fue la del director tras recibir el video homófobo, el cual decidido ir al curso al que pertenecían los alumnos que le enviaron el video para dar una perspectiva personal y explicar cómo se había sentido tras recibir el video, tratando de concienciar a al alumnado.

Aun así, estas actuaciones solo nos muestran que ha habido un fallo en la prevención, pues, aunque se han logrado frenar, el daño ya estaba hecho. Con la prevención buscamos evitar que sé de este daño, pero es necesario tener en cuenta que la prevención no va a lograrse en un año, es un proceso largo con resultados pequeños, pero es necesario comenzar para ir logrando resultados cada vez mayores (Anexo 7).

Como podemos ver, los casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+ se continúan dando, y, aunque es importante saber cómo actuar una vez que se ha cometido el caso para poder frenarlo, y que no ocurra de nuevo o incluso lograr frenarlo a tiempo, lo esencial y lo mejor que podemos hacer, es evitar que ocurra desde un inicio. Lo ideal sería no tener que aplicar estas guías. En conclusión. ¿Por qué es importante prevenir? Porque al final, la mejor forma de resolver un problema, es aprender a prevenirlo.

3.3. Medidas de prevención

Tras aclarar la importancia de prevenir, y ver que es una tarea pendiente que necesita fomentarse y ponerse en funcionamiento en los centros escolares, debemos saber cómo lograr esta prevención. Teniendo en cuenta que, a menudo, el acoso escolar sufrido por este grupo se debe a ser un grupo vulnerable, como hemos comentado durante el trabajo, la que la mejor manera de prevenir es lograr que el colectivo LGTBIQ+ deje de verse como un grupo vulnerable y se visibilice y normalice su situación.

Con el análisis de las entrevistas y el taller, la conclusión final a la que he llegado es que existen tres maneras de prevenir. La primera es mediante la educación, así lo dicen en varias ocasiones, recalcando que la mejor manera de prevenir es educar (Anexo 3), enseñando en los centros escolares unos valores básicos (Anexo 5) y la importancia de la diversidad afectivo-sexual y de género (Anexo 7). La segunda manera es sensibilizar, lo cual se logra con la educación en temas de igualdad y LGTBIQ+ (Anexos 3 y 8), pero también mostrando al alumnado el daño que pueden hacer con sus ataques (Anexo 6). Y, por último, la tercera manera es normalizar al colectivo LGTBIQ+ (Anexo 4), no únicamente mediante las formaciones externas que se den en los centros, sino de forma transversal en las aulas y las asignaturas (Anexo 6) y añadiendo referentes en el día a día (Anexo 3).

Lo importante, es saber qué tipo de medidas son las que ayudarán en la educación, sensibilización y normalización del colectivo LGTBIQ+ para evitar futuros casos de acoso escolar. He decidido centrarme específicamente en la aplicación de estas medidas en las etapas de primaria y secundaria, debido a que es en estas dos fases donde se puede incidir más en la educación del alumnado, debido a que en bachiller, ciclos y estudios superiores se da por supuesto que todos estos valores los traen desde primaria y secundaria (Anexo 3 y 5).

A continuación, basándome en las guías que hemos explicado anteriormente y las entrevistas y el taller realizado para ver la realidad que están viviendo hoy en día los centros escolares, paso a explicar las medidas que, en mi opinión, son las más necesarias de incorporar en los centros escolares (tanto en primaria como en secundaria) para lograr una prevención:

1. Revisión del contenido de los materiales sobre el colectivo LGTBIQ+

La revisión de los materiales, incluyendo al colectivo LGTBIQ+ de diversas formas, puede ayudar a mejorar la sensibilización y a normalizar al colectivo.

No hablamos de una ampliación del material, ya que, de acuerdo a la cuarta (Anexo 6) y quinta persona entrevistada (Anexo 7), el material al que el alumnado tiene acceso, ya sea desde el centro o desde Internet, es suficiente. Pero este material no está bien definido ni explicado.

Yo tengo la sensación de que en los centros educativos hay una sobrecarga de información, [...]. Más que más información es darle un giro de 360 grados a toda la información que se da y hacer que esa información sí que tenga enfoques LGBT, enfoques racializados, etc. Por ejemplo, que en las asignaturas se apliquen pequeños cambios que generen en el alumnado dudas y, si luego el profesorado está formado, resolverlas (Anexo 6).

Por ejemplo, [...] nunca hemos estudiado historia LGBT, ni los movimientos feministas, estamos todavía en “Colón descubrió América”, y si seguimos así es difícil [mejorar la situación de los centros] (Anexo 6).

Lo esencial es realizar una revisión del material, para lograr un material más igualitario, educando indirectamente en la diversidad afectivo-sexual y de género. Es necesario revisar el material que les ofrecen en los colegios, “[...] porque es algo muy binario y muy limitado y hay una ausencia total de información” (Anexo 7). Pero, “no hace falta que una persona entre [en el aula] y diga: “bueno, hoy vamos a hablar de los colectivos LGBTI”, pero si quizás, en tu asignatura incluirlo” (Anexo 6).

Desde la perspectiva de los centros escolares, también es necesario proceder a esta revisión del material, pero aún se está planteando (Anexo 4).

Por su parte, en el taller que realicé con el alumnado, tanto el alumnado como la profesora me comentaron que era necesario estudiar más mujeres y añadir más ejemplos LGTBIQ+ en las asignaturas, para eliminar todo lo que pudiera ser machista o en contra del colectivo LGTBIQ+. Y, según comentó la profesora, era algo que se estaba preparando para aplicar el curso que viene.

En cambio, en uno de los centros, ya han comenzado a aplicar estos cambios en sus asignaturas. La primera entrevistada, me comentó que en sus labores como profesora de química trataba de añadir diversas referencias sobre la diversidad de forma indirecta, centrándose en su temario, sin hablar directamente sobre la diversidad afectivo-sexual y de género, sino simplemente referenciándolos en sus diapositivas mientras impartía el temario (Anexo 3):

Yo por ejemplo doy física y química, entonces cuando estoy dando el tema de energía, la primera diapositiva es un chico haciendo gimnasia rítmica, lleno de lentejuelas. Yo no pongo esta diapositiva y empiezo a hablar de LGTB, no, yo hablo de la energía cinética, pero en vez de hablar con un coche que se está cayendo por una cuesta estoy hablando con esa diapositiva.

También cuando hablamos, al final, aparece si los sentimientos pueden ser química o no, entonces aparece una cara sorprendida y aparecen dos chicas besándose. Pero yo no hablo de que estas dos chicas son lesbianas, yo hablo si el amor es químico o no es química, porque yo soy una profesora de química.

Con la revisión de los materiales en temas LGTBIQ+ se logrará una inclusión indirecta del colectivo, normalizando la situación y ayudando en la labor de formación y educación del alumnado.

La revisión del material no va a prevenir los casos de acoso escolar, pero es un pequeño paso a lograr una normalización del colectivo LGTBIQ+. No es lo único que debemos hacer, pues como podemos ver en el taller al que acudí (Anexo 5) se comentó como se colgó una bandera LGTBIQ+ para visibilizar un poco al colectivo y normalizarlo, pero hubo unas cuantas quejas y críticas para que se quitara. También sucedió cuando se leyó en clase un libro donde salían dos chicas homosexuales que eran pajera, y uno de los alumnos hacia el gesto de arcada cada vez que tocaba leer una escena donde ambas chicas se besaban.

Como podemos ver, aunque ambas medidas son adecuadas para normalizar la situación del colectivo LGTBIQ+, al no existir ningún otro sustento, como podría ser una formación más exhaustiva para el alumnado o ampliar esa normalización en el resto de asignaturas, no han sido útiles. Lo que se ha logrado es que el alumnado que pertenece al colectivo vea como sus compañeras y compañeros están en contra de este, haciendo así que no se sienta cómodo con su propia situación. Esto lo podemos ver en los resultados de una encuesta realizada al alumnado en este mismo centro, donde se preguntó si vivían libres con su orientación sexual y más de un 60% contestó que no (Anexo 5).

En el caso de que los centros no estén seguros de cómo realizar esta revisión y ampliación, pueden acudir a la “Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género”

(STEILAS, 2015) que, como ya explicamos anteriormente, añade una lista con varios ejemplos para cada asignatura, además de incluir al final de la guía varias páginas webs y material audiovisual que puede utilizarse.

Por otro lado, me resulta muy importante hablar de cómo en mis visitas a varios colegios me he encontrado con pancartas y dibujos a favor del feminismo y en contra de la violencia machista o el bullying en general. Pero únicamente en primer centro escolar al que acudí, donde entreviste a la primera persona (Anexo 3), he encontrado dibujos y proyectos de clases pegados en las paredes que hacían referencia al colectivo LGTBIQ+.

Este primer centro, donde además de haber realizado la revisión y ampliación del material, se han “empapelado” las paredes con material LGTBIQ+ es el centro que a la cuarta entrevistada (Anexo 6) le llamó la atención debido a la normalidad que reflejaba el alumnado en estos temas: “La verdad es que algunos coles es todo como el morbo, pero en este lo note muy normalizado, no le daban una relevancia”.

2. Referentes LGTBIQ+ en los centros escolares

Este punto está estrechamente unido a la revisión de materiales, ya que la mayoría de referentes que el alumnado perteneciente al colectivo LGTBIQ+ puede encontrar en los centros escolares, es en los materiales que se ofrecen, ya sean en libros, películas o en al estudiarlos en las diferentes asignaturas.

Cuando hablo de referentes me refiero a personas que debido a sus acciones se convierten en un modelo que el alumnado puede tener en cuenta. Esta figura es muy importante, ya que hace ver tanto al alumnado LGTBIQ+ como al que no lo es, que existen personas pertenecientes a este colectivo en diversos ámbitos.

La figura de un referente ayuda tanto a mantener una inspiración y ofrecen un gran apoyo a la hora de llevar a cabo diversas decisiones, además de ofrecer una comprensión al alumnado LGTBIQ+ con algunas de las dudas que puedan tener. También ofrecen una visión mucho más normalizada del colectivo, ya que los referentes, en su mayoría, instan a las personas a querer ser como ellas o ellos.

Si, por ejemplo, en clase de literatura, al estudiar varios de los autores que pertenecían al colectivo, se explicara su condición y como esta afectó a su literatura, daríamos un paso muy grande en ayudar a las y los jóvenes a encontrar referentes más adecuados. Ya que, en opinión de varias de las personas entrevistadas, las y los jóvenes LGTBIQ+ buscar referentes en la pornografía, al no encontrarlos en otros lugares (Anexos 3 y 7).

De esta misma forma, un referente podría ser una persona física del centro escolar, como lo es una persona experta en la diversidad afectivo-sexual y de género, la cual ayudaría a resolver muchas de las dudas del alumnado. La primera persona entrevistada (Anexo 3) considera que:

[...] es muy importante que tengan referentes. Hay gente que llevamos años pidiendo que en todos los colegios tendría que haber una persona a la que le gustaría el tema. Una persona que esté formada, porque le ha gustado el tema, y tener referentes.

3. Espacios donde pueda hablarse de diversidad afectivo-sexual y de género

Una cuestión que veo muy relevante es que existan lugares seguros donde el alumnado pueda expresarse. Ya sean tutorías o talleres que ofrezcan la posibilidad de crear un clima de confianza. Lo ideal sería lograr incluir a todo un grupo dentro de una tutoría o taller, pero en grupos grandes es más complicado que se logre, ya que puede ocurrir que el alumnado sea muy reservado. En grupos muy grandes la información no se trata de la misma forma, por lo que es fundamental ofrecer una intimidad al hablar de estos temas (ya sean actos de discriminación que una persona esté sufriendo o poder hablar sobre las dudas que puedan surgir sobre su sexualidad).

Sobre todo, lo importante es lograr que estos espacios sean una forma de detectar posibles casos de acoso escolar a tiempo, ya que, como la primera persona entrevistada, me comentó (Anexo 3):

[...] para cuando los profesores y las profesoras nos enteramos de que hay acoso escolar, el caso ya está muy avanzado. En los institutos, y yo creo que cada vez nos está pasando más, nos llega la información bastante tarde, por muy cercanos que seamos, ellos saben ocultarlo muy bien.

Este punto lo podemos ver en la “Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar” (Gobierno Vasco, 2015, p. 17). La cual menciona que es relevante potenciar una tutoría individual o grupal, ofreciendo un espacio para mejorar el clima, trabajar conjuntamente, etc.

Para poder implementar esta medida me gustaría centrarme en el Proyecto HAUSPOA, impuesto por el Gobierno Vasco, el cual modifica los horarios de los colegios, dando clase por las mañanas y dedicando parte de las tardes a talleres más dinámicos.

La primera persona entrevistada (Anexo 3), me comentó que era, en su opinión, una temática muy interesante. Con la que tuvo la oportunidad de incluir un taller de feminismo donde se habla de igualdad y de vez en cuando del colectivo LGTBIQ+, es un taller para resolver dudas, y está abierta a todo el alumnado.

Por otro lado, tuve la posibilidad de asistir a uno de estos talleres del Proyecto HAUSPOA (Anexo 8), creado por una profesora de uno de los centros a los que acudí. El taller estaba compuesto por un alumnado diverso (cuatro alumnas de tercero de la ESO, una alumna de segundo de la ESO, una alumna y un alumno de 4 de la ESO y una profesora de la ESO y responsable de coeducación).

En este caso, la profesora decidió generar un entorno donde el alumnado pudiera hablar de diferentes temas de interés cada martes, entre ellos: el mito del amor romántico, el feminismo, temas relacionados con el colectivo LGTBIQ+, etc. Cada vez que se reúnen hablan de un tema diferente.

Al notar las pocas personas que asistían pregunté la razón. Por un lado, la profesora me comentó que al inicio se había apuntado mucha gente, pero en el segundo taller una gran parte decidió no volver. Esto, en su opinión, se debía a que el alumnado tenía miedo al darse cuenta de que en el taller se iba a indagar y preguntar sobre diferentes cuestiones y se les pedía participar abiertamente sobre muchos temas, por ejemplo, la razón por la que habían decidido unirse. Por otro lado, las y los participantes mencionaron que no habían tenido problemas en sus clases por apuntarse al taller (Anexo 8).

Debido a esto les pregunté que podría hacerse para que más gente se apuntara, entonces me comentaron que lo veían muy complicado, ya que el problema eran los chicos. Me

dijeron que no iban a querer apuntarse porque les daba igual, sobre todo un aula de tercero de la ESO que, en su opinión, eran imposibles de tratar y “se tomaban todo a risa”. Aunque lo veían muy importante, porque el taller les enseñaba muchas cosas que no se daban en clase, y habían logrado herramientas sociales y opiniones sobre temas donde ahora pueden posicionarse mejor (Anexo 8).

A pesar de esto, los que acuden, aunque sean pocos, se sienten en un entorno protegido, y, por tanto, veo muy interesante y recomiendo el plantearse aplicar este proyecto en los centros escolares e introducir un taller donde pueda hablarse sobre diversidad afectivo-sexual y de género. Dando la oportunidad, al alumnado que esté interesado, de aprender y formarse no solo en las materias típicas, sino también en talleres educativos y de forma mucho más dinámica.

4. Formación en materia LGTBIQ+

Cuando hablo de formación en materia LGTBIQ+ me refiero a la información básica que tienen las personas sobre la diversidad afectivo-sexual y de género. Es decir, saber hasta qué punto se tiene conocimiento sobre el significado de los términos (homosexual, bisexual, transgénero, transexual, etc.) y hasta qué punto esta información puede ayudar a resolver las dudas que puedan seguir sobre la diversidad afectivo-sexual y de género. Por ejemplo, si una profesora es capaz o no de ayudar a entender a una alumna que el hecho de que le gusten las chicas no es algo malo.

La formación ayuda a prevenir los casos de acoso escolar, debido a que cuando se enseña sobre diversidad afectivo-sexual y de género en los centros escolares, logramos normalizar al colectivo LGTBIQ+. La consecuencia de la discriminación que da pie al acoso escolar, es el miedo y el desconocimiento, dos cuestiones que pueden mitigarse mediante el aprendizaje (Anexo 7). Dicho de otro modo, “la mejor forma de prevenir es educar” (Anexo 3)

En este punto voy a referirme a la formación de varias maneras: la formación del profesorado, la formación que recibe el alumnado y la formación externa.

La formación del profesorado

Esta formación puede recibirse desde entidades externas a las que los centros escolares acudan o mediante una investigación que el propio profesorado puede realizar. Y la finalidad de esta formación va dirigida a la labor de educación que el profesorado tiene con el alumnado, es decir, será el profesorado quien se ocupe, en parte, de formar al alumnado en materia LGTBIQ+. Pero esta formación también es útil a nivel personal.

[...] necesitan estar formadas, necesitan tener unos mínimos para saber detectar y saber entender, por ejemplo, porque se construyen unas aptitudes o porque se dicen una serie de cosas, no solo que lo escuchan, sino que tengan en cuenta el impacto que tiene en la clase (Anexo 7).

La quinta persona entrevistada (Anexo 7) entiende que el profesorado tiene una gran carga de trabajo, y debe a su vez formar al alumnado sobre estos temas sin tener las herramientas para ello. Por lo que aconseja que lo mejor sería introducir dentro del programa de enseñanza el material con el que pueda formar al alumnado, como ya hemos comentado en la revisión de los materiales, o, incluso, incluir una asignatura específica sobre la diversidad:

El problema es que cuando tú exiges llegar a unos mínimos educativos y tienes un programa de enseñanza, en ese programa de enseñanza [...], está todo muy cerrado. Entonces yo por parte del profesorado lo entiendo, entiendo que con las herramientas que tienen hacen lo que pueden.

Por su parte, la cuarta persona entrevistada (Anexo 6) considera que, aunque entiende la gran cantidad de trabajo, el profesorado tiene una desinformación muy grande y al servir de referentes es necesario que se encuentre constantemente formado.

La tercera persona entrevistada (Anexo 5) si considera al profesorado lo suficientemente formado. Pero, en contraposición, una alumna del taller al que acudí (Anexo 8), que pertenece al mismo centro que esta tercera persona entrevistada, decidió apuntarse a este taller para aprender más sobre el colectivo LGTBIQ+, debido a que consideraba que no le habían ofrecido suficiente información. Además, varias de las personas participantes del taller me comentaron que, en su opinión, el profesorado solo se preocupaba por su asignatura.

Como ejemplo de esto, la profesora que creó el taller me comentó, un rato después, que las presentaciones orales de las asignaturas ponían a las víctimas o posibles víctimas de acoso escolar en una situación muy agobiante. Considera que se les obliga a encararse frente a sus acosadoras o acosadores, mientras que, tal vez, escuchan risas o comentarios, y que las profesoras y profesores no hacían nada para buscar una solución.

Me comentó que una de las formas para evitar que estas personas tengas que sufrir este agobio podría darse la opción de realizar la presentación sin la presencia de sus compañeras o compañeros o prevenir los insultos que pueden recibir durante la presentación. Pero debido a que las asignaturas exigen incluir una parte oral, el profesorado no busca alternativas.

Con esto surge un gran problema, pues, aunque existen diversas maneras para formar al profesorado, si no se mantiene una actitud abierta, la formación no sirve de mucho.

La manera de lograr una mejor educación en estos temas es la aptitud que se tenga. Así, la primera persona entrevistada, como la encargada de formar al resto del profesorado, ve que es necesario mantener una aptitud y una motivación para poder formar al alumnado y lograr con ello una prevención (Anexo 3):

[...] tú puedes hacer muchas aptitudes, explicar muchas cosas, explicar términos, ... Pero luego puedes ir a clase, esto pasó aquí hace unos años, y de repente un chico que casualmente era gay pego un grito, y la profesora le contesto: “Joe gritas como un marica”. [...]. Entonces esta profesora, sabrá todo lo que quieras sobre el tema, pero no ha cambiado la aptitud, entonces no puede prevenir nada. [...]. Yo creo que los profesores prevenimos conforme más cambiamos nuestras aptitudes.

Todo esto no se debe a la falta de guías, ya que, si bien yo solo he explicado tres, existen varias guías dirigidas específicamente al profesorado para ayudarles en su formación y comprensión del colectivo LGTBIQ+. Incluso algunas específicas para colectivos dentro del colectivo LGTBIQ+ o específicas para cada curso.

En definitiva, la aplicación de estas guías y la formación que puedan recibir los profesores, entre otras cosas, son puntos importantes para formar al alumnado en materia LGTBIQ+ y con ello lograr una normalización y sensibilización.

Es necesario aclarar que desde las perspectivas de las entrevistas el profesorado no está lo suficientemente formando y que, de acuerdo con las personas que participaron en el taller, algunas y algunos no muestran el suficiente interés, pero esto no engloba a todos. Pues en el mismo taller me hablaron de algunas profesoras a las que podían acudir y con las que tenían confianza para resolver sus dudas e inquietudes.

Además, las dos profesoras que he entrevistado, sí tenían la información necesaria, siendo ambas las encargadas un taller de diversidad para poder hablar de los diferentes temas y donde resuelven muchas dudas del alumnado y la otra la encargada de formar al resto de profesores.

La formación del alumnado

La formación que recibe el alumnado puede venir de dos sitios: de personas externas o del profesorado. Es esencial que el profesorado esté formado, puesto que el alumnado pasa una gran cantidad de tiempo en las aulas, pero, es un trabajo que aún está en proceso.

Del mismo modo que la actitud es importante a la hora de formar al profesorado, el alumnado también debe tener una actitud respetuosa hace los temas que se traten en la formación. Las dos educadoras que he entrevistado (Anexos 6 y 7) han percibido diferentes actitudes por parte del alumnado, pero las conclusiones que puedo extraer de sus experiencias son las siguientes:

- Es fundamental realizar la formación a un grupo reducido y no a todas las clases a la vez, debido a que esto aporta un mayor anonimato y una sensación confortable que ayuda a exteriorizar los problemas. Por ejemplo, la cuarta persona entrevistada (Anexo 6) me comentó que, durante una de sus sesiones, donde separaron a los chicos de las chicas, dos chicas confesaron que había sido violadas. Esto, en su opinión, no habría salido en una sesión donde estuviera todo el alumnado. Otro ejemplo es el taller al que acudí, donde pude escuchar varios casos que las y los participantes solo hablaban en el propio taller. Como es el caso de

una de las chicas, que tenía miedo de dejar que su novia la viniera a buscar después de clase porque, según me comentó: “si la traigo me la linchan” (Anexo 8).

- Que el alumnado no esté educado en este tema únicamente en el centro escolar. Este punto lo desarrollaremos más adelante.

Otra forma de formar al alumnado es incluir a una persona experta en la diversidad afectivo-sexual y de género, ya sea profesora, orientadora, educadora u otra, o añadir un cargo nuevo. La quinta persona entrevistada (Anexo 7) me comentó que hace poco se ha incluido, en algunos centros a los que ha acudido como educadora, “la figura de técnico de igualdad en los colegios, que básicamente se encarga de eso, sobre todo hablan de no discriminación, el 8 de marzo organizar actividades. Pero también hacen la labor del fomento de pensamientos diversos”. Aun así, esto no significa que se deje de formar al profesorado.

La formación externa

Como ya hemos comentado, la formación del profesorado y del alumnado puede darse desde entidades externas, que acudan a los centros educativos para sensibilizar y orientar sobre la diversidad afectivo-sexual y de género. Para hablar de este punto acudo a la cuarta persona entrevistada (Anexo 6) y a la quinta persona entrevistada (Anexo 7), ya que ambas se dedican profesionalmente a realizar esta labor de formación en centros escolares.

Retomando la importancia de los materiales escolares, ambas coinciden en que la mejor forma de ofrecer la formación, tanto al profesorado como al alumnado, no es darles materiales sobre el colectivo LGTBIQ+, porque tienen material suficiente. Lo que hay que hacer es especificar este material y darles a entender que es lo que significa. Porque, por ejemplo, desde Internet se pueden leer los nombres de muchos colectivos pertenecientes al colectivo LGTBIQ+. Pero, si no se explica lo que son o en que consisten, no van a resolver sus dudas y el alumnado no puede saber con cuál se siente identificado y el profesorado como guiar al alumnado.

La mayoría de las veces los centros escolares acuden a diferentes entidades para que cada año impartan una formación en diversos temas.

Por ejemplo, las personas entrevistadas me han mencionado varias entidades diferentes: experiencia piloto con el Ayuntamiento de San Sebastián sobre el poder y la masculinidad, la asociación LAHIA (Anexo 3), un programa de educación afectivo-sexual donde se trabaja la diversidad y la identidad sexual, visitas de sexólogas y sexólogos, cursos de la asociación GEHITU sobre orientación sexual (Anexo 4) y algunas iniciativas del gobierno vasco, o incluso con los servicios sociales (Anexo 5).

Pero existe la posibilidad de que el centro contacte en un momento específico para pedir que impartan una formación de un tema concreto. Como es el caso de la quinta persona entrevistada (Anexo 7), la cual me comentó que muchos centros escolares se ponen en contacto con su asociación cuando una alumna o alumno da señales, por ejemplo, de ser transgénero, de esta forma se comienza a preparar al alumnado, para normalizar la situación y ofrecerles la información que necesiten sobre el tema.

Como podemos ver, en los centros a los que he acudido la formación externa no es un problema, pero hay que tener en cuenta que, como hemos mencionado, en todos se han dado casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Por tanto, no puede dependerse únicamente de una formación externa.

5. Convivencia en diversidad y respeto a la igualdad

Existen personas que tienen más problemas para aceptar al colectivo, debido a las costumbres, educación, religión o cultura. En estos casos la mejor opción es acudir a ese entorno para buscar la manera de lograr un respeto. Por ejemplo, la primera persona entrevistada (Anexo 3) me comentó que han tenido problemas con alumnado gitano: “algunos que te dicen que los “maricones” son lo más bajo de la sociedad, llega un momento es que, si eso no cambia, pues, esto aquí no se acepta, y te tienes que ir a otro sitio”. Pero antes de llegar a una expulsión definitiva tratan de trabajar con ellos desde una perspectiva diferente, para lo que han acudido al colectivo gitano que conoce sobre diversidad afectivo-sexual y de género para poder llegar al alumnado gitano del centro.

Otro ejemplo es el taller al que pude acudir (Anexo 8). En este una de las participantes me dijo que sus padres le habían preguntado “para qué vas a eso” y “eso es una tontería”, cuestión que a ella no le había sentado bien debido a que estaba muy interesada en el taller.

Es necesario tener en cuenta que no podemos esperar que todo el mundo acepte al colectivo LGTBIQ+, pero sí que lo respete. Mi consejo es acudir al resto de medidas para sensibilizar, como puede ser el hacer ver el daño que pueden causar las acciones hacia otra persona, o fomentar un respeto hacia aquello con lo que, aunque no estés de acuerdo, no debería ser discriminado.

6. Educación sobre métodos no violentos para la resolución de conflictos

Una de las medidas que he encontrado en varias de las guías, es enseñar al alumnado que, si existe algún conflicto, hay formas no violentas de solucionarlo, como por ejemplo crear un clima de colaboración y convivencia en los centros.

Por ejemplo, es una de las cuestiones que la “Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar” incluye entre las medidas de prevención, dando como posibilidad el diálogo. Añade también la posible creación de un plan de convivencia para resolver conflictos de forma pacífica (Gobierno Vasco, 2015, p. 44-48)

Para hablar de este punto me voy a centrar en la obra “Comunicación no violenta, un lenguaje de vida” escrita por Rosenberg (2019).

La comunicación no violenta (CNV) es la manera de escuchar las necesidades y sentimientos propios y de otras personas, es una forma de comunicarse basada en escuchar. La CNV se puede utilizar en cualquier ámbito donde nos relacionemos (Rosenberg, 2019, p. 18).

La CNV puede considerarse una herramienta de resolución de conflictos, que se compone de dos partes: la expresión y recepción de cuatro componentes (la observación, el sentimiento, las necesidades y la petición) (Rosenberg, 2019, p. 21).

Entre varios ejemplos, el autor habla de la experiencia de una de las mujeres que acudió a su taller. Esta mujer, trabajadora en un centro de rehabilitación de drogadictos que acoge a personas durante la noche, fue capaz de emplear la comunicación no violenta cuando un hombre de manera agresiva le gritaba que tenía que darle una habitación. Tras mantener la calma y hablar sin alzar la voz, logró que el hombre se calmara y comenzó a

hablar con más calma, evitando que el conflicto llegara a mayores (Rosenberg, 2019, p. 122-123).

Los juicios que pueden surgir cuando analizamos a otra persona son los ya existentes en nuestra manera de pensar sobre cómo son las cosas o cómo deben ser, pudiendo llegar a criticar (Rosenberg, 2019, p. 29-31). Para que esto no ocurra, Rosenberg (2019, p. 39-40) dice que debemos observar sin evaluar, ser capaz de identificar y expresar los sentimientos, distinguiéndolos de los pensamientos, sin imponer un juicio.

La CNV nos incita a asumir la responsabilidad de nuestros sentimientos, pues somos los únicos responsables de lo que nos ocurre, aquellos donde intervenga otra persona no es una causa, sino únicamente un estímulo que nosotros interpretamos (Rosenberg, 2019, p. 60).

Las emociones pueden alterarse, por ello Rosenberg nos sugiere cuatro maneras de expresar nuestra ira: hacer una pausa y respirar, identificar esas ideas que nos llevan a juzgar a los demás, establecer un contacto con nuestras necesidades y expresar nuestros sentimientos y necesidades insatisfechas (Rosenberg, 2019, p. 150).

En resumen, para poder aplicar de forma correcta la comunicación no violenta es necesario observar sin evaluar y poder aclarar los sentimientos y necesidades (nuestros y de la otra persona). Siempre atendiendo a las pautas más importantes en la CNV: la asertividad y la empatía.

Lo más relevante es lograr que el alumnado se comporte de manera respetuosa para comprender la vivencia de otros, y tener en cuenta las observaciones, sentimientos y necesidades de la otra persona. De esta manera, mediante la CNV se logra que una posible víctima logre neutralizar el peligro si mantiene una aptitud de asertividad y empatía. Pero también ofrece la posibilidad al futuro agresor de saber como enfrentarse con situaciones diferentes, que no le gustan, sin llegar a hacer uso de la violencia o los insultos.

7. Coeducación

La coeducación es un método educativo basado en el principio de la igualdad y la no discriminación entre sexos que se opone a la educación diferenciada de hombres y mujeres.

Si bien no atiende directamente al colectivo al que nosotros estamos tratando de proteger, ambas cuestiones están estrechamente relacionadas. Lo que se tacha en algunos casos es la feminidad y educar en igualdad entre hombre y mujeres puede ayudarnos a normalizar esta parte del colectivo (Anexo 7):

Porque al final, por ejemplo, ya se ha superado que las mujeres lleven pantalones, jueguen al fútbol, o este tipo de aspectos en los colegios, generalmente, pero por ejemplo sigue estando no bien visto que un chico lleve el pelo largo, que un chico lleve vestido, un chico lleve falda, ... Porque la feminidad se sigue persiguiendo, se sigue viendo como algo negativo, entonces esto sí que se puede trabajar

Si enseñamos diversidad en general, luego es más fácil acudir a la diversidad en concreto. Además, entre las personas que he entrevistado, las dos que responsables de coeducación me han parecido de mente mucho más abierta y dispuestas a imponer un cambio, como los talleres que ambas han creado.

8. Valores morales y éticos

Una de las cuestiones que me han mencionado en varias entrevistas es obtener una gestión de las emociones y un aprendizaje en la forma de comportarse. En uno de los centros me comentaron que esta educación en valores ya se realiza. Tienen un plan de tutoría con actividades para desarrollar habilidad como la autoestima, la identificación de emociones, la socialización, la gestión de temas complicados como es el acoso, el consumo, la educación sexual, etc. (Anexo 4).

Este mismo tema lo trata la “Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar” (Gobierno Vasco, 2015, p. 47), la cual comenta la importancia de educar en las relaciones interpersonales igualitarias, la aceptación, la autovaloración y en el respeto.

En definitiva, es educar en unos valores morales y éticos básicos, como el respeto, la honestidad, la valoración, la buena voluntad, la humildad, ente otros. Ya que: “si una persona sabe que atacar a otra por el motivo que sea es algo que no es aceptable moralmente, partidos de otra base” (Anexo 5).

9. Mostrar que las acciones tienen consecuencias

Esta medida, como una prevención negativa, trata de disuadir mediante la existencia de castigos hacia el acoso escolar. En mi opinión, emplear el castigo no es forma más correcta de prevenir, ya que el castigo se aplica una vez que ha sucedido o está empezando a suceder el problema. Creo que existen mejores medidas para mostrar las consecuencias que tienen estas acciones, mediante una reflexión cuando comienza a presentarse el acoso escolar.

Esto mismo me dijo la primera persona entrevistada. Me comentó que cuando ocurría un caso de acoso escolar acudían a una reflexión de lo que había pasado. Mandando a la persona casa a reflexionar o realizando algún tipo de trabajo. Por ejemplo, en el caso de haber llamado a una persona “maricón”, se le haría buscar en el diccionario lo que significa y que se pregunte cuál es la razón por la que ha usado ese término (Anexo 3).

Además, la “Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género” comenta la importancia de mostrar que las acciones tienen consecuencias, dando a entender que pueden ser muy graves e incluso nefastas (STEILAS, 2015, p. 19).

10. Encuestas anónimas para detectar el acoso escolar

Esta medida la aplica uno de los centros a los que acudí mediante el programa Socio Bullying para detectar de forma anónima el acoso escolar en las aulas. Consiste en dar una encuesta al alumnado, donde deben puntuar al resto de sus compañeras y compañeros para saber si los consideran como víctimas, agresores o las personas que acompañan a los agresores. Ambas personas entrevistadas consideran la herramienta muy útil para los casos (Anexo 4).

Esta medida me ha resultado muy interesante, ya que alude al anonimato, dando la posibilidad de detectar y ver una realidad en las aulas y apoyar a las personas que, sea por la razón que sea, no exteriorizan los problemas que ven en el aula.

11. Colaboración en la educación del alumnado

Como hemos dicho en puntos anteriores, el alumnado recibe una educación sobre diversidad afectivo-sexual y de género por parte del profesorado o por entidades externas, pero la educación que reciben por parte del centro escolar no es la única.

Las y los jóvenes se mueven en contextos muy diversos, como las familias o la gran cantidad de información que se maneja en Internet, y todo contacto deja una huella. Por lo tanto, lo esencial sería lograr una colaboración de todas las personas que inciden en la educación del alumnado, para que no existan contradicciones que puedan confundirles.

La primera persona entrevistada resume muy bien este punto haciendo uso de un ejemplo (Anexo 3):

Yo puedo ir a una clase y dar una charla de 20 horas sobre un tema de nutrición, y luego hago un examen. Yo soy consciente de que mis alumnos y alumnas han aprendido de nutrición, entonces yo les he dicho que el chocolate es malo y ellos y ellas me ponen en el examen que el chocolate es malo: han aprendido. Pero, lo importante no es eso, lo importante es que vayan a casa y dejen de comer chocolate. [...].

Podemos explicarles que no hay que comer chocolate y dar mil razones científicas, poner mil videos, pero ellos llegan a casa y se meten en internet, y si tú has visto aquí 5 videos, ellos ven 50 comiendo chocolate, [...].

El problema es, que es muy complicado lograr esa colaboración, ya que, como muchos centros escolares me han mencionado, una vez que el alumnado deja el centro escolar ya no pueden continuar educando y pasa a ser responsabilidad de los padres. Por tanto, aunque el centro escolar sea el lugar donde el alumnado pasa una gran cantidad de tiempo, es muy importante que también se eduque desde casa (Anexo 4):

Yo creo que nosotros podemos trabajar desde el centro escolar, pero nuestra labor es una proporción tan pequeña [...] Y por mucho que aquí tratemos de controlar en cuanto bajan por esa cuesta se nos escapan. No sé hasta qué punto las familias dedican tiempo a estos temas

Por otro lado, la educación que puedan obtener por parte de Internet, es algo más complicado de controlar. Ya que en las diferentes plataformas las opiniones son muy diversas y al final, más que una educación, se obtiene una sobre información que no aclara los conceptos básicos. Aun así, la forma de evitarlo es acudiendo a la formación en los otros dos ámbitos (familias y centros escolares), puesto que, si se educa de forma correcta desde un inicio, no existiría la necesidad de acudir a Internet, pues la información ya la tendrían (Anexo 7):

[...] las redes sociales tienen esa información, y las pueden encontrar fácil, pueden encontrar testimonios y conocer y saber, verse reflejadas en personas que no conocen, pero que viven su misma realidad.

Entonces sí que tienen esa información, ¿Qué ocurre? Que igual es un poco triste que la tengan que buscar y que no desde pequeños se les ofrezcan

Tanto la “Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género” (STEILAS, 2015, p. 19), como la guía “Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para docentes” (UNESCO, 2014, p. 16), añaden la importancia de crear alianzas entre toda la comunidad educativa, las familias, la comunidad y el personal no docente, como las personas encargadas de vigilar al alumnado en patios o excursiones. Es necesario que las familias comuniquen al centro los cambios de comportamiento, y que se mantengan informados mutuamente.

No puede recaer únicamente en mano de las y los docentes la prevención del acoso escolar, al igual que tampoco puede recaer en una formación externa. Como la cuarta persona entrevistada me comentó (Anexo 6), en su labor como educadora trata de “luchar” y trabajar con el alumnado, pero las madres y padres y el profesorado también deben ayudar, ya que la labor “es muy grande, se nos viene encima”.

Por tanto, es necesario que todos pongan de su parte en la educación. Los centros pueden explicar, por ejemplo, sobre la diversidad en las relaciones sexuales, pero luego en sus casas o en Internet ven algo completamente distinto. Como la primera persona entrevistada me comentó (Anexo 3), “cuando en ninguna peli porno ven que las personas heterosexuales utilizan la penetración anal, la califican como de “maricones”” cuando son cuestiones que se han explicado en clase e incluso en las formaciones de entidades externa.

Una de las alumnas que participó en el taller al que acudí (Anexo 8), recibía por parte de sus padres una educación muy distinta, ya que no entendían por qué se había apuntado a ese taller, pues para ellos “era una tontería”. En este caso, la alumna recibía una educación suficiente, por parte del taller y sus propias experiencias, que la ayudaban a comprender el punto de vista de la diversidad afectivo-sexual y de género, al margen de la educación que recibía en casa. Pero si la persona no tuviera la capacidad para lidiar con una educación que se contradice en los diferentes ámbitos de su día a día, podría llegar a crear una confusión, logrando que esta no reciba una educación adecuada en el respeto a la diversidad sexual y de género.

No podemos obligar a los padres a que se formen en estas cuestiones, ni podemos cambiar su forma de pensar. Pero sí que podemos tratar de que fomenten un respeto.

Podemos darles la oportunidad de participar en la educación de sus hijas e hijos en el centro escolar, y la mejor manera de hacer esto es realizar diferentes tutorías donde puedan incluirse a los padres. Por ejemplo, la tercera persona entrevistada (Anexo 5), me comentó que entre las medidas que tomaban para lograr una colaboración con los padres del alumnado, es realizar reuniones entre el profesorado para después transmitir a los padres los resultados:

Nosotros en cuanto tenemos algo que nos está preocupando inmediatamente nos ponemos en contacto con los padres. Se trae a los padres aquí, se hacen reuniones con los padres, se hacen reuniones con los padres y con los hijos. Hay un trabajo constante

También, como hacen en los centros escolares de la primera persona entrevistada (Anexo 3) y de las segundas personas entrevistadas (Anexo 4), podemos incluirles en la formación

que el centro ofrece mediante entidades externas, como la cuarta persona entrevistada (Anexo 6) hace en sus labores como educadora.

12. Criminología ambiental

Siguiendo Sanz y Guillén (2011, p. 48), de acuerdo con Brantingham & Brantingham (1991) para poder afirmar que se ha producido un delito es necesario que exista una víctima, un infractor u objeto, una ley que va a infringirse y que estos tres elementos coincidan en un espacio y tiempo concreto. La criminología ambiental se encarga de estudiar este último elemento, es decir, se va a encargar de estudiar dónde y cuándo ocurren los delitos, las influencias ambientales y como esto es útil para predecir, controlar e incluso prevenir los delitos.

Referenciando a Wortley & Mazerolle (2008), Sanz y Guillén (2011, p. 48) definen la criminología ambiental como el “conjunto de teorías que tienen un especial interés en el evento delictivo y en las circunstancias inmediatas en las que tal hecho ocurre”

Dentro de las diferentes teorías que pueden surgir en la criminología ambiental voy a centrarme en las teorías de la oportunidad, las cuales se centran en las oportunidades que puede ofrecer el entorno a la hora de cometer un delito. Para esto, los autores Sanz y Guillén (2011, p. 58-60) mencionan los 10 principios de las teorías de la oportunidad que Felson y Clarke (1998) dieron:

1. La oportunidad tiene un papel muy importante un cualquier delito.
2. Las oportunidades para delinquir son específicas para cada tipo de delito.
3. Las oportunidades para cometer delitos se suelen concentrar en ciertos lugares en momentos.
4. Las oportunidades para cometer un delito dependerán de los patrones de la actividad diaria.
5. Ciertos delitos producen oportunidades para cometer otros delitos.
6. Algunos productos ofrecen oportunidades para el delito debido a que son más atractivos, ya sea por su valor, accesibilidad o acceso.
7. Los cambios sociales y tecnológicos producen nuevas oportunidades para el delito.
8. Si se reducen las oportunidades puede prevenirse el delito.

9. Normalmente, cuando se reduce las oportunidades, estas no producen un desplazamiento del delito, es decir, si una persona no puede cometer un delito en un sitio, no se desplazará otro.
10. La reducción de oportunidades focalizada puede producir efectos más amplios de lo esperado.

Por otro lado, dentro de la criminología ambiental encontramos la prevención situacional, como una de las principales estrategias para poder controlar y prevenir el delito. La prevención situacional tiene una base en las teorías de la oportunidad Sanz y Guillén (2011, p. 175-176).

Wortley (2008) dio un conjunto de 25 técnicas que forman la prevención situacional, agrupándolas en 5 categorías diferentes (Sanz y Guillén, 2011, p. 178):

1. Aumentar el esfuerzo: Se trata de hacer más complicada la comisión del delito para así influir en la percepción del delincuente y que esté desista de cometer el delito debido a su dificultad.
2. Aumentar el riesgo: Buscan que se aumente la posibilidad de detectar el delito.
3. Disminuir los beneficios: Tratan de hacer el delito menos rentable
4. Reducir provocaciones: Evitan o reducen cualquier tipo de emoción que puede dar pie a la comisión del delito.
5. Eliminar excusas: Tratan de aumentar la culpabilidad del delincuente o dar más posibilidades no delictivas ante ciertas situaciones.

Figura 1.

Las 25 técnicas de la prevención situacional de Wortley (2008)

Tabla 1. Las veinticinco técnicas de prevención situacional.				
Aumentar el esfuerzo	Aumentar el riesgo	Disminuir los beneficios	Reducir provocaciones	Eliminar excusas
Endurecer objetivos Por ejemplo, pantallas protectoras para taxistas o conductores de autobús.	Aumentar el número de guardianes Por ejemplo, salir en grupo por la noche, llevar teléfono móvil	Ocultar objetivos Por ejemplo, furgonetas de bancos sin identificadores, listines de teléfono que no indican el género.	Reducir frustraciones/ estrés Por ejemplo, servicio amable, suficientes asientos en transportes, música no estridente.	Establecer reglas Por ejemplo, registrarse en el hotel, política de empresa contra el acoso.
Controlar los accesos Por ejemplo, acceso con tarjeta de identificación, identificarse con contraseñas en banca online.	Facilitar la vigilancia Por ejemplo, mejorar la iluminación, diseño de espacio defendible.	Retirar objetivos Por ejemplo, radio del coche extraíble, refugios para mujeres maltratadas	Evitar disputas Por ejemplo, zonas de asientos separadas para aficiones rivales en estadios, evitar aglomeraciones.	Hacer visibles las instrucciones Por ejemplo, «Propiedad privada», «No aparcar».
Vigilancia de las salidas Por ejemplo, ticket para salir del parking.	Reducir el anonimato Por ejemplo, uniformes para escolares, número de identificación del taxista visible.	Identificar la propiedad Por ejemplo, número de chasis en los vehículos, marcas digitales.	Reducir la tentación y activación emocional Por ejemplo, evitar la difusión de pornografía infantil.	Concienciar Por ejemplo, campañas de tráfico sobre consecuencias del alcohol.
Desviar trasgresores Por ejemplo, dispersar locales de ocio nocturno, evitar servicios unisex.	Introducir "gestores" del lugar Por ejemplo, al menos dos dependientes en las tiendas de 24 horas, CCTV en buses.	Perjudicar a los mercados delictivos Por ejemplo, control de la venta ambulante.	Neutralizar la presión del grupo de pares Por ejemplo, «Dí no a las drogas», separar en distintas clases a los 'matones' de la escuela.	Fomentar conformidad con las normas Por ejemplo, poner lavabos públicos en los conciertos al aire libre.
Controlar facilitadores Por ejemplo, control de armas de fuego y armas blancas, identificador de llamadas telefónicas.	Reforzar la vigilancia formal Por ejemplo, alarmas, guardias de seguridad.	Eliminar beneficios Por ejemplo, limpieza inmediata de graffiti, dispositivos en la ropa que la manchan si son forzados al quitarlos.	Disuadir imitaciones Por ejemplo, reparar rápidamente los daños por vandalismo, evitar difusión de <i>modus operandi</i> de los delitos.	Controlar las drogas y el alcohol Por ejemplo, tests con alcoholímetro para conductores los fines de semana por la noche.

Fuente: adaptado de Summers (2009)

Nota. Tomado de Criminología Ambiental: ecología del delito y de la seguridad. Editorial UOC (p. 179), por Sanz y Guillén (2011).

Por último, dentro de la criminología ambiental me resulta muy fundamental el enfoque de la prevención del Delito mediante el Diseño Ambiental (CPTED). Este enfoque reduce las oportunidades delictivas realizando varios cambios en el entorno. Cozens, Saville y Hillier (2005) indican los seis principios fundamentales del enfoque CPTED (Sanz y Guillén, 2011, p. 203-204):

1. Promover la vigilancia natural, es decir, la posibilidad de ver y de ser visto. Creando un espacio seguro con una alta visibilidad del lugar, lo cual aumenta el control de ese espacio y la prevención de futuros delitos.
2. Fomentar el control natural de accesos a los diferentes sitios.
3. Reforzar la identidad con el espacio público: implicar a la comunidad en el mantenimiento de los espacios públicos y aumentan la participación para lograr un sentido de pertenencia.
4. Diseñar y planificar barrios a una menor escala, para producir una mayor sensación de seguridad, ya que en espacios muy grandes es difícil establecer unos lazos profundos.
5. Fomentar la participación y responsabilidad comunitaria.
6. Mantener adecuadamente los espacios públicos: Renovar los sitios que han sido destruidos, mantenimiento, etc.

Me resulta muy importante recalcar la criminología ambiental para la prevención del acoso escolar, debido a que una de las medidas más simples y efectivas para prevenir el acoso escolar es reducir la posibilidad de que se cometa.

Centrándonos en estas medidas de prevención situacional y en el CPTED, se pueden aplicar específicamente al acoso escolar, aumentando la vigilancia en los sitios más comunes donde puedan cometerse estos actos, ya sea por su estructura o características o evitando los sitios apartados donde puedan ocultarse sin ser vistos.

Entre las diferentes medidas me gustaría destacar algunas que, en mi opinión, son las más adecuadas para prevenir el acoso escolar.

Es esencial reducir la posibilidad de que se cometan el acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+ ampliando la vigilancia en los recreos o en zonas donde estos actos se comenten con más frecuencia. Como la guía “Poner fin a la violencia en la escuela.

Guía para docentes” explica, hay que tratar vigilar lugares poco iluminados, las cajas de escalera (UNESCO, 2014, p. 22).

Por su parte, las segundas personas entrevistadas (Anexo 4) me comentaron como, en el centro, realizaban una vigilancia muy cercana del alumnado, tanto en clase como en el recreo. Esto les ayuda mucho a que al mínimo indicio de acoso escolar puedan reaccionar, ya sea por ejemplo si ven algún movimiento en las cuadrillas de amigos o si una persona mantiene la distancia con alguien.

En el día a día, el colegio, el recreo, en clase, ... se hace un seguimiento muy cercano y creo que ellos se sienten muy observados y a la mínima en que nosotros vemos que hay movimientos dentro una cuadrilla, qué hay distancia, qué hay cambios, se presta mucha atención. Y tal vez con esto los tenemos más coartados que en otro centro, es verdad, igual somos un poco pesados, pero creo que con esto conseguimos que no haya un bullying (Anexo 4).

Estos lugares también pueden vigilarse mediante cámaras de seguridad, para lograr una vigilancia más amplia.

Como señala la prevención situacional para eliminar excusas se puede concienciar, y como ya hemos explicado con el resto de medidas, podemos lograr esto, mediante la sensibilización hacia el colectivo LGTBIQ+.

Añade también reducir las provocaciones, neutralizando la presión del grupo de pares, separando en diferentes clases a los “matones” del centro o reduciendo las frustraciones o estrés ambiental, lo cual puede lograrse con una adecuada convivencia en el aula.

3.4. Propuesta de un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+

Tras el análisis de las guías de prevención de acoso escolar y las entrevistas que he realizado, en este punto voy a proponer un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+, el cual recogerá las medidas preventivas a aplicar en los centros escolares de primaria y secundaria:



- 1- Revisión de todo el contenido de los materiales escolares. Se deben revisar los libros de texto utilizados para comprobar que no contienen un material ofensivo para el colectivo, que pueda favorecer su discriminación.
- 2- Incluir más referencias LGTBIQ+ en las asignaturas. Para esto recomiendo acudir a la “Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género” (STEILAS, 2015) y revisar sus páginas 12 y 13.
- 3- Introducir en los centros escolares una persona formada en diversidad afectivo-sexual y de género.
- 4- Incluir espacios donde el alumnado pueda hablar y expresarse sobre la diversidad afectivo-sexual y de género. Como, por ejemplo, dar la posibilidad de incluir una asignatura donde se tratan temas específicos de diversidad, entre ellos la diversidad afectivo-sexual y de género.
- 5- Formar en materia de diversidad afectivo-sexual y de género, tanto al profesorado como al alumnado. En el País Vasco existen diferentes entidades encargadas de formar a los centros escolares, voy a mencionar dos:
 - “LAHIA 3.0 Sexologia eta Hezkidetzeta Elkartea”, la cual ofrece una educación en la igualdad, asesoramiento, información, consejo y orientación en salud y género, realizando talleres tanto en centros escolares como en *gaztelekus*.
 - “Berdindu Eskolak” que ofrecen formación para el profesorado en diversidad sexual y de género y talleres de sensibilización y formación tanto para el alumnado como para las familias.
- 6- Formar al alumnado con unos valores morales y éticos básicos. Fomentar la autoestima, autoconocimiento, identificación de emociones, socialización, respeto, asertividad, empatía, etc.
- 7- Formación en resolución de conflictos de forma o violenta.
- 8- Fomentar la coeducación.

9- Aplicar castigos (reflexiones, faltas o expulsiones en los casos más graves) cuando comienza a darse un caso de acoso escolar, para evitar que continúe y empeore.

10- Aplicar cada cierto tiempo una encuesta para detectar el acoso escolar de forma anónima.

11- Fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijas e hijos. Dar la posibilidad de incluirlos en las tutorías y mantener una colaboración e información constante.

12- Reducir las oportunidades del acoso escolar:

- Aumentar la vigilancia en los centros escolares en los lugares donde más probable sea que se den los casos de acoso escolar, como son el recreo, los baños, lugares poco vigilados o apartados, lugares oscuros, las cajas de las escaleras, etc.
- Aumentar la vigilancia natural: evitar que el centro escolar tenga sitios que puedan ocultar a las personas o impidan ver lo que está ocurriendo. Por ejemplo, hay que evitar puntos cerrados que se asemejen a callejones.
- Favorecer la participación y colaboración del alumnado en las aulas.
- Realizar un mantenimiento del centro.

4. Conclusiones finales

Tras finalizar este último puto del trabajo voy a comenzar a explicar las conclusiones que he podido sacar con las perspectivas de las leyes y de las guías actuales y la realidad en las aulas que me han ofrecido las diferentes personas entrevistadas.

1- La primera conclusión a la que he llegado, tras el análisis del marco teórico legal, es que existe una evolución en el trato hacia el colectivo LGTBIQ+, llegando en la actualidad a protegerse como un grupo vulnerable. El colectivo LGTBQ+, como hemos visto a lo largo de trabajo, es un grupo vulnerable. Este es un punto en el que se basa la propuesta del protocolo de prevención, ya que como grupo vulnerable es necesario ofrecerles una mayor protección frente a los delitos y especialmente, en el marco del trabajo, frente al acoso escolar.

2- Cuando revisaba las diferentes guías y protocolos que actualmente se imparten en los centros escolares, he podido observar, que la mayoría de los centros hacen uso de la “Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar”, pero ningún centro me ha hablado de un protocolo o guía diferente. Debido a que, como ya he comentado, esta guía no contiene las suficientes medidas de prevención, me resulta muy poco aconsejable que no se haga uso de ninguna otra guía.

Aunque cuentan con entidades para sensibilizar y formar al alumnado y profesorado sobre el colectivo LGTBIQ+, algunos de los centros escolares es la única medida que utilizan. Por tanto, se complica mucho la prevención del acoso escolar, puesto que, como ya hemos comentado, no es posible que con la aplicación de una única medida se pueda prevenir el acoso escolar.

3- Esta propuesta de protocolo va dirigida al colectivo LGTBIQ+, pero existe una prevención mayor, una prevención general del acoso escolar. Previniendo el acoso escolar en general, logramos prevenir el acoso escolar hacia este colectivo. Por tanto, si bien es cierto que las medidas que yo doy son específicas para este colectivo, no hay que dejar de lado la prevención general, sobre todo incidiendo en la educación de los valores morales y éticos básicos como son el respeto, el autocontrol, etc.

4-La labor del profesorado es primordial para la prevención y detección de los casos de acoso escolar. Si bien es cierto que, la labor de las orientadoras y los orientadores es muy importante, me parece esencial recalcar que existe una gran diferencia de opinión entre orientadoras y orientadores, profesorado y alumnado, aunque las del profesorado y alumnado suelen coincidir más entre ellas. Mi hipótesis en relación con esto es la cantidad de tiempo que pasa el profesorado con el alumnado, y gracias a ello tiene la posibilidad de ver una realidad en las aulas.

5- Es fundamental fomentar la relación entre los centros escolares y las familias. Existe un grave problema al mantener una conexión o colaboración con los padres del alumnado. Es muy complicado mantener una relación, y es muy esencial que la educación que se da en el centro escolar sobre el colectivo LGTBIQ+, no sea únicamente en las aulas. Por ello mismo, es crucial tener en cuenta que los padres deberían incluirse mucho más en este

tipo de cuestiones, incluyéndolos en las campañas o haciendo que formen parte de las tutorías o incluso de la formación que se reciba por parte de entidades externas.

6- Si bien es cierto que yo me he centrado específicamente en hablar del acoso escolar hacia el colectivo LGTBIQ+, en mi opinión, todas las medidas que ofrezco de sensibilización y formación son igual de útiles para otros colectivos vulnerables, como pueden ser etnias, razas, etc. Ya que, de la misma forma que puede sensibilizarse y normalizar a una persona transexual, añadiendo en el temario de historia a más personas transexuales, lo mismo puede hacerse con una persona de una minoría étnica.

7- La conclusión más importante a la que he llegado es la necesidad de comenzar a actuar en prevención. Como he podido ver, aún se siguen cometiendo actos de acoso escolar hacia el colectivo LGTBIQ+ y es algo que, por mucho que la sociedad haya comenzado a evolucionar, en los centros escolares aún queda mucho camino para recorrer. La revisión de los materiales escolares, algo muy simple, pero que ayuda en gran medida a la normalización, formación y sensibilización del colectivo, es algo que aún queda por realizar en algunos centros escolares. Por tanto, es necesario una intervención lo antes posible para prevenir el acoso escolar, pero también pudiendo evitar futuros delitos de odio que puedan darse fuera del centro escolar e incluso cuando el alumnado se gradúe.

8- Por último, es esencial dedicar una gran parte de las medidas para normalizar al colectivo LGTBIQ+ en lograr un cambio de actitud en los profesionales de los centros escolares. La realización de este trabajo me ha dejado ver que, en los centros escolares, aunque hacen lo que pueden con las herramientas que tienen, es necesario un cambio de actitud muy importante por parte de los profesionales. Antes de trabajar con el alumnado es necesario que, las y los trabajadores del centro escolar, entiendan la importancia de sensibilizarse y normalizar al colectivo LGTBIQ+. Ya que, si no existe un cambio de actitudes por parte de estos profesionales, no podemos esperar que se logre ampliar este cambio de actitud al alumnado, que es la meta final para lograr una prevención del acoso escolar.

Referencias bibliográficas

Adam Donat, A. y Martínez Vidal, À. (2008). Homosexualitat i perillositat social: bases mèdiques i científiques d'una llei tardofranquista. *Actes d'història de la ciència i de la tècnica*, pp. 279-284.

<https://raco.cat/index.php/ActesHistoria/article/download/44429/343307>

Aguilar Cárceles, M. M. (2015). Proposición para delinquir. Agravante de discriminación en razón del género y agravante de reincidencia. En Morillas Cueva, L. *Estudios sobre el código penal reformado (leyes orgánicas 1/2015 y 2/2015)* (pp. 53-72). Dykinson.

Mujika Flores, I. (2012). *Guía Trans para jóvenes y ...agentes educativos*

<https://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/GUIATRANScast.pdf>

Alventosa del Río, J. (2008). *Discriminación por orientación sexual e identidad de género en el derecho español*.

<https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/DiscriminacionOrientacionSexualIdentidadGeneroDerechoEspanol.pdf>

Barquín Sanz, J. (1999) De las torturas y otros delitos contra la integridad moral. En Cobo del Rosal, M. *Comentarios al código penal (Vol. VI)*. EDERSA editorial

Cadenas García, M. I. (2020). Cuestiones que plantea el tratamiento del acoso escolar en la normativa y protocolo del País Vasco. *Avances En Supervisión Educativa*, (33).

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.668>

Callejón, M. L. B. (1991). Igualdad y discriminación sexual en la jurisprudencia del TC. *Revista de Derecho político*, (33), pp. 99-123.

Camarero González, G. (2018) Los delitos relativos al ejercicio de los derechos fundamentales y libertades públicas, Sección 1 De los delitos cometido con ocasión del ejercicio de los derechos fundamentales y de las libertades públicas garantizados por la Constitución. En Del Moral García, A. y Escobar Jiménez, R. *Código Penal. Comentarios y jurisprudencia Tomo II* (pp. 2792-2812). Comares editorial.

Chamouleau, B. (2015). Peligrosos sociales de la democracia: revisar el relato del éxito gay en España. En Izquierdo Martín, J., Piedras Monroy, P. y Godicheau, F. (Ed.), *Democracia Inocua. Lo que el posfranquismo ha hecho de nosotros*, Ediciones Postmetropolis (pp.185-205). Postmetropolis Editorial.

Córdoba, C. R. (2021). La situación actual del Colectivo LGTBI en España.: Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (16), pp. 141-164.

Díaz López, J. A. (2012). *El odio discriminatorio como circunstancia agravante de la responsabilidad penal*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11312/56391_diaz_lopez_juan_alberto.pdf?sequence=1

Ferla, L. (2004). Gregorio Marañón y la apropiación de la homosexualidad por la medicina legal brasileña. *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 4 (1), pp. 53-76.

Fernández, B. S. M. (2019). Estudio dogmático y jurisprudencia sobre la agravante de discriminación por razones de género. *Estudios penales y criminológicos*, (39), pp. 303-351 .

Fernández, P. D. P., Rodríguez, M. F., Vega, E. G., y Mora, P. G. (2021). Acoso escolar y autoconcepto en personas trans. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 189-208.

Gahete Muñoz, S. (2021). Ser homosexual durante el franquismo. Su rastro en los expedientes del Juzgado Especial de Madrid para la aplicación de la Ley de Vagos y Maleantes (1954-1956). *Cuadernos de historia contemporánea*, (43), pp. 185-200.

García, E. A. (1983). El principio de igualdad del artículo 14 de la Constitución española. *Revista de administración pública*, (100), pp. 21-92.

Gobierno Vasco (2015). *Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar*

https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/600022c_Pub_EJ_guia_acoso_escolar_2015_c.pdf

Gobierno Vasco (18 de marzo de 2022). Evolución del acoso escolar en Euskadi curso 2020-2021. *Euskadi.eus*.

<https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/noticia/2022/evolucion-del-acoso-escolar-euskadi-curso-2020-2021/>

González-Trevijano, P. S. (2020). Los principios de igualdad y no discriminación, una perspectiva de Derecho Comparado.

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/659297/EPRS_STU\(2020\)659297_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/659297/EPRS_STU(2020)659297_ES.pdf)

Goyena Huerta, J. (2010). Artículo 22: de las circunstancias que agravan la responsabilidad criminal. En Gómez Tomillo, M. *Comentarios al Código penal*. (pp. 197-221) Lex Nova.

Fernández Galeano, J. (2014). Los antisociales: historia de la homosexualidad en Barcelona y París, 1945-1975 *A Journal of Queer Studies*, (12), pp. 302-304

https://interalia.queerstudies.pl/issues/12_2017/interalia_12_2017_review_Javier_Fernandez_Galeano.pdf

Landa Gorostiza, J. M. (2018). *Los delitos de odio: artículos 510 y 22.4º CP. 1995*. Editorial Tirant lo Blanch.

Larrain Mariño, E., & Garaigordobil Landazabal, M. (2020). El Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación-Sexual. *Clínica y Salud* (31)

https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742020000300004&script=sci_arttext&tlng=pt

Laurenzo Copello, P. (1996). La discriminación en el Código Penal de 1995.

https://dspace.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4131/pg_221-290_penales19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lazo, G. N. (2007). *La reglamentación de la prostitución en el Estado español: Genealogía jurídico-feminista de los discursos sobre prostitución y sexualidad*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41558/1/GNL_TESIS.pdf

Molina Blázquez, M. C. (2020). Valoración crítica de la Circular 7/2019 de la Fiscalía General del Estado sobre Las pautas para interpretar los delitos de odio del artículo 510 del Código Penal.

Mora Gaspar, V. (2019a). Ciencia, política y sexo. La homosexualidad durante el franquismo según sus textos. *La manzana de la discordia*, 14 (1), pp. 37-49.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7446266.pdf>

Mora Gaspar, V. (2019b). Rastros biopolíticos del franquismo. La homosexualidad como “peligrosidad social” según las sesiones de la Comisión de Justicia española en 1970. *Revista Historia Autónoma* (14) .pp. 173-193.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/687210/RHA_14_10.pdf?sequence=1

Morenilla Rodríguez, J. M. (1977). La aplicación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social: dificultades prácticas y aproximación a una solución. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, pp. 65-82.

Morenilla Rodríguez, J. M. (1978). El concepto de la peligrosidad social en el Derecho español. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, pp. 317-338.

Muñoz Sánchez (1999). Los delitos contra la integridad moral. Editorial Tirant

Olmeda Salas, F. (2013) El látigo y la pluma: homosexuales en la España de Franco Editor Digital: Polifemo 7.

UNESCO (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para docentes*

https://cdhpuebla.org.mx/escolar/images/documentos/PonerFin_GuiaparaDocentes.pdf

Pérez Cánovas, N. (1996). *Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el derecho español*. Editorial Comares.

Pérez Luño, A. E. (1987). Sobre la igualdad en la Constitución Española. En *Anuario de filosofía del derecho*, (pp. 133-152)

https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/articulo.php?lang=fr&id=AN-U-F-1987-10013300152

Pérez Machío, A. I. (2003). El delito contra la integridad moral del artículo 173 del vigente código penal: aproximación a los elementos que lo definen [tesis doctoral] Universidad del País vasco, País Vasco.

Platero Méndez, R. (2008). Lesboerotismo y la masculinidad de las mujeres en la España franquista. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, 2 (03) pp. 15-38.

Ramírez Pérez, V. M. (2018). Franquismo y disidencia sexual. La visión del ministerio de la época. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* (77) pp. 132-176
<https://www.redalyc.org/journal/4959/495957375004/html/>

Red Eraberean (2020). *Igualdad de trato y no discriminación. Guía básica*
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/eraberean_guiabasica/es_observat/adjuntos/ERABEREAN_GUIA.pdf

Rodríguez Horcajo, D. (2019). Pena (Teoría de la). *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* (16), pp. 219-232.

<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/4701/3176>

Rodríguez-Piñero, M., y López, M. F. F. (1986). *Igualdad y discriminación*. Tecnos.

Roig, M. J. A. (2002). Derechos fundamentales y Estado constitucional. *Cuadernos constitucionales de la cátedra Fadrique Furió Ceriol*, (40), pp. 25-36.

Romero Torres, E. M. (2019). *Tratamiento jurídico-penal del Bullying entre adolescentes* [Trabajado de Fin de Grado] Univesitat Oberta de Catalunya, Cataluña.

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/101987/6/eromero253TFG0619memoria.pdf>

Rosenberg, M. B. (2019). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. PuddleDancer Press.

Ruiz Miguel, A. (1996). La igualdad en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. *DOXA* (19), pp. 39-86.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10463/1/doxa19_03.pdf

Sánchez, M. M. (2010). La prohibición de discriminación por orientación sexual. *Estudios de Deusto: revista de la Universidad de Deusto*, 58 (1), pp. 115-134.

Sánchez, M. M. (2011). Aproximación histórica al tratamiento jurídico y social dado a la homosexualidad en Europa. *Estudios constitucionales*, 9 (1), pp. 245-276.

Sanz, L. V., & Guillén, C. S. J. (2011). *Criminología Ambiental: ecología del delito y de la seguridad*. Editorial UOC.

Sanz Mulas, N. (2016) *Política criminal: adaptada a las reformas de 2015*. Salamanca: Ratio Legis.

Serrano Gómez, A. (1974). Ley de peligrosidad y rehabilitación social. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, 27(2), pp. 221-264.

STEILAS (2015). *Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género*

<https://steilas.eus/files/2015/05/GUIA-diversidad-sexual-y-genero.-STEILAS-2015.pdf>

Terradillos Basoco, J. M. (2020). Homofobia y ley penal: la homosexualidad como paradigma de peligrosidad social en el Derecho penal español (1933-1995). *Revista De Estudios Jurídicos Y Criminológicos*, (1), pp. 63-102.

<https://revistas.uca.es/index.php/rejuccrim/article/view/6182>

Terrasa Mateu, J. (2016). *Control, represión y reeducación de los homosexuales durante el franquismo y el inicio de la transición*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona.

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104180/1/JTM_TESIS.pdf

Vañó, A. R. (2022). Situación actual del tratamiento jurídico de la diversidad sexual y de género en España. *Realidad social y discriminación: Estudios sobre diversidad e inclusión laboral*, pp. 59-89.



<http://grupo.us.es/iwpr/2022/04/27/situacion-actual-del-tratamiento-juridico-de-la-diversidad-sexual-y-de-genero-en-espana/>

Varona: Varona, G., De la Cuesta, J. L., Mayordomo, V. y Pérez Machío, A. I. (2015). *Victimología: un acercamiento a sus conceptos fundamentales*.

Zaragoza Aguado, J. A., Lanzarote Martínez P., Moreno Verdejo, J. y Valverde Megías, R. (2018). De las torturas y otros delitos contra la integridad moral Comentarios y jurisprudencia Tomo I. En Del Moral García, A. y Escobar Jiménez, R. *Código Penal. Comentarios y jurisprudencia Tomo I* (pp. 912-962). Comares editorial.

Anexos

Anexo 1 (Consentimiento Informado para Participantes de Investigación)

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Irene Gonzalez Vazquez**, de la **Universidad del País Vasco**. El objetivo principal de este estudio es: **crear un protocolo de prevención del acoso escolar hacia personas dirigidas al colectivo LGTBI+**.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará para hacer uso después de las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es **estrictamente voluntaria**. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas omitiendo los nombres reales y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Irene Gonzalez Vazquez. He sido informado/a sobre el objetivo del estudio.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Firma del Participante

Fecha

Anexo 2 (Guion de las entrevistas)

Buenas tardes / días / noches. Mi nombre es Irene González, soy alumna del grado de criminología de la universidad del País Vasco. Estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado sobre un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Tras haber leído y firmado el consentimiento informado, ¿estás de acuerdo con los términos que este redacta?

1. ¿Con qué nombre me puedo dirigir a ti?
2. ¿Cuántos años llevas dedicándote a la orientación en centros escolares?
3. ¿Cuál es la labor más común que realizas en tu trabajo?
4. ¿Ves posible la prevención de actos discriminatorios en el entorno escolar? ¿Por qué?
5. ¿En el centro escolar en el que trabajas actualmente cuál es la guía o protocolo que se usa para la prevención del acoso escolar?
 - En función de la respuesta preguntaría: ¿Se hace uso de más de uno? ¿Resultó efectivo? ¿Crees que esta guía o protocolo debería incluir algún tema que no incluya? // ¿Cuál es la razón por la que no se ha hecho uso de una guía o protocolo?
6. ¿Existen en el centro medidas para prevenir el acoso escolar?
 - En función de la respuesta preguntaría: ¿Cuáles son? ¿Crees que son eficaces?
7. ¿Inciden estas medidas en el acoso escolar hacia el colectivo LGTBIQ+?
8. ¿Durante el tiempo que llevas siendo orientador/a en este centro ha ocurrido algún caso de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?
 - En función de la respuesta preguntaría: ¿Podrías explicármelo? ¿Quién lo detectó? ¿Podría haberse prevenido? // ¿Cuál crees que es el motivo por los que no ha ocurrido algún caso?
9. ¿Cuál crees que es el principal motivo por el que se produce el acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?
10. ¿Hay alguna medida que creas más eficaz para prevenir estos casos? ¿Cual?

11. En tu opinión, ¿Los profesores están formados para desempeñar la labor de detección y prevención en casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+? ¿Y de prevención?
12. ¿Ves la necesidad de ampliar el material que se ofrece los alumnos para resolver las dudas que les puedan surgir sobre la diversidad afectivo-sexual y de género?
13. Muchas gracias por ofrecerme esta entrevista, me has aportado la perspectiva que necesitaba, y por esto, ¿Te gustaría añadir alguna cuestión que veas necesaria y no se haya comentado?

Anexo 3 Entrevista 1 (Profesora de 1 y 2 de la ESO y responsable de coeducación)

Buenas tardes, mi nombre es Irene González, soy alumna del grado de criminología de la universidad del País Vasco. Estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado sobre un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBI+. Tras haber leído y firmado el consentimiento informado, ¿estás de acuerdo con los términos que este redacta?

Sí, estoy de acuerdo

1. ¿Con qué nombre me puedo dirigir a ti?

■ Soy la persona responsable de todo el tema de coeducación, por tanto, también del tema LGTBI en la escuela.

2. ¿Cuántos años llevas trabajando en centros escolares?

No tengo ni idea, empecé a trabajar con 21 años en la educación, soy maestra, soy de la gente que cuando crearon en su día la ESO le pasaron de la EGB a la ESO. Ahora soy profesora de física y química en primero y segundo de la ESO, pero siempre me ha gustado todo el tema relacionado con esto [diversidad de género y sexo], estude sexología en su día y ha sido un poco el mundo que me ha gustado, siempre he participado, soy miembro del movimiento feminista y ha sido un poco lo que he traído al cole, ha sido mi referencia.

3. Siendo profesora, viendo la realidad en las aulas ¿Ves posible la prevención de actos discriminatorios en el entorno escolar? ¿Por qué?

Sí, es posible una prevención del acoso escolar. Pero para cuando los profesores y las profesoras nos enteramos de que hay acoso escolar, el caso ya está muy avanzado. En los institutos, y yo creo que cada vez nos está pasando más, nos llega la información bastante tarde, por muy cercanos que seamos, ellos saben ocultarlo muy bien. Entonces, ¿es posible la prevención? Sí, yo creo que la mejor forma de prevenir es educar, cuando estamos educando en ciertos valores a la vez estamos previniendo. Pero lo que no se puede saber es: ¿si yo no hubiera educado así en vez de 2 casos habría habido 12? No lo sé. Pero yo creo que la forma de prevenir es educar.

4. ¿En el centro escolar en el que trabajas actualmente utiliza alguna guía o protocolo para la prevención del acoso escolar?

Protocolos no tenemos, cuando se detecta un caso de bullying se abre un protocolo, una vez que se detecta. En los colegios pasa que hay mucha burocracia, y creo que abrir un protocolo de bullying es más pesado por la burocracia que te va a suponer, que lo que supone el protocolo en sí. Rellena el papel A, luego el B, si el B te dice que no tienes que volver atrás y rellenar el A y el B. Te va llevando, y creo que la gente que lo ha hecho lo ha hecho en las oficinas sin saber lo que es un centro.

Un protocolo de bullying se abre cuando tienes la certeza de que se está dando repetidamente hacia un alumno o alumna actos que no son cómodos. Abrir el protocolo no supone que a las personas que van a aparecer como que son los que hacen el bullying les vaya a pasar algo. Tú abres un protocolo para que ese caso se estudie. Luego se pone una persona responsable del centro que no tenga nada que ver, que no sea ni tutor, ni tutora, profesor, Que sea alguien más objetiva.

Se hace el seguimiento y se van tomando consecuencias educativas. En este cole, en particular, cada vez que tenemos algo de discriminación que pensamos que deben quedar escritos de alguna forma, se hacen unas fichas que indican que ha pasado algo, como un parte, donde el alumno o alumna ponen su opinión y la profesora cuenta lo que ha ocurrido. Luego ese parte viene aquí [la sala en la que nos encontrábamos], que es aquí donde nos reunimos todas las semanas la comisión de convivencia, que está compuesta por el jefe de estudios, yo como la responsable de igualdad, la orientadora y otro profesor que le toque. Estos partes se estudian todas las semanas.

Hay partes que se pasan rápidamente, son casos, por ejemplo, cuando el alumno discute porque no quiere sentarse, y luego hay partes en los que yo tomo más tarde, donde por ejemplo se ha utilizado la palabra “maricón”, la palabra “puta” o a una chica se le ha llamado “gorda”, “vete a fregar” o, este año, por ejemplo, en primero un chaval, 12 años, mientras la profesora está explicando dice “me la estas poniendo gorda”.

Todos estos los vamos recogiendo aquí, y por esto decía yo que la mejor prevención es la educación, nosotros siempre, aparte de deber lo que ha pasado, cogemos a la persona que lo ha hecho y hacemos que haga una reflexión de lo que ha pasado. Por ejemplo, he usado la palabra maricón, pues miro en el diccionario lo que significa la palabra maricón, ¿Por qué se la he llamado así?, temas de masculinidades, eres más hombre o menos, ... Se les dice que si vemos que esta reflexión es posible que la hagan en casa. Para esto tú has llamado a casa, has hablado con el padre y la madre de lo que ha pasado, se le pone la etiqueta de grave. Y si esto ha creado un conflicto gordo en el momento, de dolor, les decimos que hagan la reflexión al día siguiente en casa, sin venir al cole, no expulsados sino para que se tranquilicen y a la vuelta esa reflexión la hacen con nosotros, y si tiene que estar delante de la persona afectada, de los padres o de la orientadora, ...

Entonces pensamos que la mejor forma de educar es reflexionando y hablando y no diciendo: “te vas cuatro días a casa”. Cuando una persona repite esto cinco veces, pues se va un mes a casa, porque ya a ti no te quedan reflexiones que hacer.

5. Entiendo que todas estas medidas son aplicables una vez que ha sucedido el caso ¿verdad?

Sí, sí.

6. ¿Hay algunas medidas de prevención para evitar estos casos?

Si, en este cole tratamos mucho el tema de igualdad y LGTB, se trata en temas de tutorías. Luego yo, por ejemplo, que estoy de responsable, tengo tres horas, que me las da dirección, para trabajar todo esto. Porque el colegio ya ha hecho una apuesta sobre todo esto. Entonces, por un lado, yo me reúno a principio de curso con la orientadora, vemos en que tutorías y como se puede trabar esto, siempre es verdad que, según qué tema, los

profesores y profesores piden asesoramiento e igual voy yo también a esa tutoría o lo hacemos de otra forma.

También tenemos un grupo feminista, en este colegio tenemos el proyecto HAUSPOA, que damos clases hasta las 14:30 de la tarde y luego a la tarde hay talleres, entonces el grupo feminista está los jueves. Yo en septiembre voy por las clases diciendo: “Estáis invitadas todas las chicas que tenéis interés en temas feministas y todos los chicos que tenéis interés en los temas LGTB”.

Entonces así suelo tener un grupo de 20 alumnas que vienen a la tarde, y normalmente de estas 2 son chicos. Que ya tienen la etiqueta de “maricones”

Se crea un grupo muy conexasionado, un grupo muy seguro, y gracias a ellas y ellos trabajamos otras cosas en clase. Por ejemplo, en primero y en segundo es muy normal que estos temas los trabajen las chicas y los pocos chicos que están en el grupo feminista, ellas son las que hacen el taller en primero y en segundo. Les gusta mucho a ellas y a los que los reciben. Esta es una forma de prevenir, y se hace el 25 de noviembre, el 8 de marzo, y no te voy a mentir, el 17 de mayo también se tendría que hacer, pero nos pilla muy ocupados.

Este grupo se hace en tercero y cuarto por dos razones, la primera porque no doy clases en tercero y cuarto y así puede tener con ellas otra complicidad, ya que no es muy divertido venir a las 16:00 a hablar sobre diversidad y feminismo cuando a las 14:00 has estado hablando del Sodio y el Potasio y encima alguno le has cateado, a mí me supone que ya me he quitado el peso de encima de ser profesora/evaluadora. Y la segunda, por la edad, por la capacidad cognitiva, es muy diferente hablar de feminismo con alguien de 16 años que con alguien de 12.

7. ¿Durante el tiempo que llevas trabajado en este centro ha ocurrido algún caso de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

Si, bueno, a mí la palabra acoso escolar me resulta muy difícil, es bullying y es cuando el caso es prolongado. Entonces nunca hemos abierto un protocolo por acoso escolar con tema LGTBI.

8. ¿Y por actos de discriminación?

Por actos sí, normalmente lo que se hace es cortarlo antes de que llegue a acoso. Más o menos en los últimos 10 años, diría, se han abierto tres casos por bullying, de los cuales dos no llegaron a ningún sitio. En uno de ellos se utilizó la palabra “maricón”, pero había muchas más cosas.

Normalmente, lo que se ha hecho es cortar. Yo creo, y creo que lo estamos haciendo bien, cuando tú das educación afectiva-sexual, de sentimientos, de igualdad. Porque para saber que estás siendo atacada por esto tú tienes que saber que eso es un ataque. Porque si a ti alguien te llama “maricón” porque no te gusta jugar al balón, pero para ti que te llamen “maricón” porque no te guste jugar al balón es lo mismo que te llamen imbécil, eso para ti no es un ataque por LGTB.

Entonces, como se les enseña desde el principio a identificar cualquier tipo de ataque de este estilo, yo creo que enseguida nos vienen, a mí me vienen mogollón y me dicen: “Mati, Mati, Mati, que no sé quien le está llamando “maricón” a este todo el rato”.

Sí que pasan cuatro o cinco veces al año casos concretos que tienen que ver con esto, que se van solucionando. También de los chicos cis, heteros, blancos, ... Vemos una masculinidad bastante tóxica y es lo que estamos trabajando.

Aparte del trabajo que hacemos, estamos teniendo una experiencia piloto con el Ayuntamiento de Donosti, que está aquí una cooperativa con los de segundo, que hoy era el último día, y hemos hecho como 16-20 horas salteadas en diferentes bloques trabajando todo el tema de poder, masculinidad, ... Tratándolo desde puntos de vista que van llegando.

A mí esto es lo que me motiva para venir aquí, más que es Sodio y el Potasio.

9. De estos diversos casos que me has comentado, los actos de discriminación que pueden darse hacia este colectivo, ¿cuál crees que puede ser la principal causa?

Yo con mis alumnos y alumnas, por quitarse un poco el peso de encima, porque creo que se les ponen a los niños de 13-14 años bastante peso encima, se les responsabiliza demasiado a los chicos de 13-14 años de ser machistas, homófobos, cuando todavía no

les ha dado tiempo de saber si lo son. Yo les suelo poder este ejemplo: Con 25 o 30 años una persona ya sabe si es homófoba o machista, ya lo ha decidido, con 14-15 aún no lo han decidido y están a tiempo. Yo les suelo decir que tienen actitudes machistas y homófobas.

Entonces yo creo que aquí se está metiendo mucho la pata, hemos empoderado mucho a las chicas, hemos hablado mucho de feminismo y los chicos se han sentido culpables y esto junto a los medios de comunicación y el eco que se les da a las ideas fascistas, ellos oyen en bocas de hombre cosas con las que no están de acuerdo, pero como se están sintiendo atacados en el cole las están repitiendo. Esto está siendo en un momento un foco para agredir.

Sobre todo, estoy hablando de agresiones verbales, yo te diría que este año no se ha dado ninguna agresión oficial, en el cole.

10. ¿El grupo feminista que me has comentado antes está compuesto tanto por chicas como por chicos?

Vienen las chicas de tercero y cuarto que quieren y a los chicos les digo: “los chicos que estéis interesados en temas LGTB”. Con esto lo que consigue es que los chicos que ya en tercero y cuarto ven que su orientación sexual va a ser gay, les quito un peso de encima. Se sienten en un sitio mucho más seguro, pueden hablar de lo que les da la gana, disfrutan.

He tenido 2 veces, chicos, heteros, con uno tuve muchos problemas, se le echó del grupo.

11. En tu opinión, ¿Los profesores reciben la formación necesaria sobre estos temas?

A mí personalmente no me gusta que vengan personas de fuera a trabajar temas. Por ejemplo, ahora que han venido los de la cooperativa del Ayuntamiento de Donosti, que están trabajando mucho el poder en segundo, pero a la vez todos los profesores de segundo, desde septiembre han recibido, esta formación la he dado yo, una revisión de materiales para que sean lo más igualitario posibles, y que atiendan a toda la diversidad.

Yo por ejemplo doy física y química, entonces cuando estoy dando el tema de energía, la primera diapositiva es un chico haciendo gimnasia rítmica, lleno de lentejuelas. Yo no pongo esta diapositiva y empiezo a hablar de LGTB, no, yo hablo de la energía cinética,

pero en vez de hablar con un coche que se está cayendo por una cuesta estoy hablando con esa diapositiva.

Por ejemplo, cuando les explicó al principio lo que es la química, aparecen diferentes figuras en los laboratorios, como un chico negro, una chica con rasgos de gitana, pero yo no digo nada. Es para que vean que todos pueden trabajar en un laboratorio, atendiendo a la diversidad del colegio.

También cuando hablamos, al final, aparece si los sentimientos pueden ser química o no, entonces aparece una cara sorprendida y aparecen dos chicas besándose. Pero yo no hablo de que estas dos chicas son lesbianas, yo hablo si el amor es químico o no es química, porque yo soy una profesora de química.

Y esto es lo que hemos intentado, junto con los de la cooperativa del Ayuntamiento de Donosti, que los profesores reciban esa formación, una muy práctica, no teórica, para hacer estos cambios.

Estas personas nos han dado también dos bloques de dos horas de formación, también muy sobre pedagogía, tras haber tenido la charla con los alumnos. Por ejemplo, si pongo a un chico junto a una chica para que esta le controle porque es muy revolucionario, pues saber que esto está obligando a la chica a aguantar al chico y quien sabe si en un futuro continuara aguantando. Es todo muy práctico, no viene, nadie a hablarnos de la teoría, sino sobre cómo hacer los grupos, como hablar, ...

También hemos hablado sobre temas LGTBI, pero yo falte porque estaba con COVID.

La última formación que vamos a hacer con ellos es una devolución sobre cómo ha ido todo, que han visto, que tenemos que cambiar y como queremos que siga este proyecto cara al año que viene.

12. Como profesora ¿Crees que estas formaciones son suficientes para desempeñar la labor de detección y prevención en casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

Te voy a explicar lo que les he dicho a mis alumnos. Yo puedo ir a una clase y dar una charla de 20 horas sobre un tema de nutrición, y luego hago un examen. Yo soy consciente

de que mis alumnos y alumnas han aprendido de nutrición, entonces yo les he dicho que el chocolate es malo y ellos y ellas me ponen en el examen que el chocolate el malo: han aprendido. Pero, lo importante no es eso, lo importante es que vallan a casa y dejen de comer chocolate. Eso es cambiar aptitudes.

Con el profesorado pasa exactamente lo mismo, tú puedes hacer muchas aptitudes, explicar muchas cosas, explicar términos, ... Pero luego puede ir a clase, esto pasó aquí hace unos años, y de repente un chico que casualmente era gay pego un grito, y la profesora le contesto: “Joe gritas como un marica”.

Entonces esta profesora, sabrá todo lo que quieras sobre el tema, pero no ha cambiado la aptitud, entonces no puede prevenir nada.

Yo creo que los profesores prevenimos conforme más cambiamos nuestras aptitudes.

Nosotros decimos que ninguna formación vale para nada si no hay una necesidad anterior.

13. Me has comentado que das algunas de las charlas a los profesores, pero si en el colegio no habría una persona formada para ello ¿Cuál sería la solución?

Buenos, pues, que vinieran de fuera a darlas. Por ejemplo, en tercero y cuarto les dan sobre la educación sexual otra asociación, los de LAHIA, y están con padres y madres también.

14. ¿También se da formación a los padres?

Si, pero es algo a lo que yo no llego, me interesa más llegar a todo el alumnado que solo a una parte y a los padres.

15. ¿Crees que los alumnos tienen todo el material necesario para resolver las dudas que les puedan surgir sobre la diversidad afectivo-sexual y de género?

Material existe, el problema es que es como lo que te decía del chocolate. Podemos explicarles que no hay que comer chocolate y dar mil razones científicas, poner mil videos, pero ellos llegan a casa y se meten en internet, y si tú has visto aquí 5 videos, ellos ven 50 comiendo chocolate, por ejemplo, la pornografía.

Entonces tú aquí puede explicar mil veces, esto ya para tercero y cuarto, primero y segundo son muy jóvenes, pero como explicas, por ejemplo, cuando en ninguna peli porno ven que las personas heterosexuales utilizan la penetración anal, la califican como de “maricones”. Se les explica mil veces, por ejemplo, estas asociaciones se lo explicaron, sobre la próstata, el placer, ...

Ellos información reciben y tienen, pero por ejemplo luego en cuarto alguien te dice que se puede quedar embarazada si está en una piscina donde algún chico ha eyaculado, por mucho que tú lo hayas explicado.

16. Muchas gracias por ofrecerme esta entrevista, me has aportado la perspectiva que necesitaba, por esto, ¿Te gustaría añadir alguna cuestión que veas necesaria y no se haya comentado?

Por ejemplo, yo añadiría, si te sirve, que es muy importante en un colegio quienes estamos, creo que es muy importante que tenga referentes. Hay gente que llevamos años pidiendo que en todos los colegios tendría que haber una persona a la que le gustaría el tema. Una persona que esté formada, porque le ha gustado el tema, y tener referentes. En este colegio yo puedo estar de referente feminista, pero por ejemplo el director es gay, y es gay de toda la vida, abiertamente. Él nunca lo ha ocultado, y esto ayuda mucho, porque los chicos, que son gais, llegan un momento que tienen una referencia muy importante.

Ahora yo estoy haciendo, dejarles claro, que este tema de igualdad lo hemos llevado mujeres, pero creo que estaría bien más diversidad, porque es muy diferente que yo él diga a un chico que ha hecho algo machista, a que se lo diga un hombre.

Y por ahora todo esto está funcionando, lo cual no quiere decir que por cada clase tengas dos o tres chicos que son los que están con una temática más machista y homofóbica.

Luego hay un tema algo más escabroso, con el tema de la raza, problemas que solemos tener con alumno del tema gitano.

17. ¿Contra el colectivo LGTBI?

Si, por las diferentes formas de pensar y cuan algún colectivo evangelista.

Aquí tenemos más problemas, que se acaba solucionando con el ordeno y mando, porque se trabaja y se trabaja, pero llega un momento en el que si se vuelve a repetir se le manda a casa. Porque en este cole no se acepta la palabra “maricón”. No muchos, pero hay algunos que te dicen que los “maricones” son lo más bajo de la sociedad, llega un momento es que, si eso no cambia, pues, esto aquí no se acepta, y te tienes que ir a otro sitio.

18. ¿Se te ocurre algo para llegar a estos alumnos y alumnas?

Sí, llevamos dos o tres años con gente del colectivo gitano para que trabajen con ellos.

19. Muchas gracias.

A ti.

Anexo 4 Entrevista 2 (Orientadoras de la ESO y Bachiller)

Buenas tardes, mi nombre es Irene González, soy alumna del grado de criminología de la universidad del País Vasco. Estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado sobre un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Tras haber leído y firmado el consentimiento informado, ¿estás de acuerdo con los términos que este redacta?

Ambas: Si

1. ¿Con qué nombre me puedo dirigir a vosotras?

1: [REDACTED]

2: Yo soy [REDACTED]

2. ¿Cuántos años lleváis dedicándoos a la orientación en centros escolares?

1: Yo llevo 19 años.

2: Yo unos 21.

3. ¿Ambas realizáis las mismas actividades en el centro?

Ambas: Si, si

4. ¿Ambas os ocupáis de la orientación de los alumnos de la ESO y de bachiller?

2: Si de ambos, los seis años los haces con los mismos alumnos, rotándolos.

5. ¿Cuál es la labor más común que realizáis en vuestro trabajo?

1: Yo creo que tenemos diferentes ámbitos que depende del curso de secundaria, coge más un ámbito que otro. Pero, por un lado, está el ámbito académico, donde solemos trabajar con los tutores y con coordinador y hacemos un trabajo más de observación, sobre todo cuando algún tutor o algún claustro detecta alguna dificultad más razonada con lo académico, como dificultades con el lenguaje o en el aprendizaje. Solemos hacer más una labor de primera detección y de evaluación, o si deberíamos hacer alguna derivación a un especialista y todo el trabajo pedagógico de cómo se podría ayudar a ese alumno a superar esas dificultades en clase, que puede ser la aplicación de algún protocolo específico que tenemos para algunos tipos de trastornos o pueden ser adaptaciones curriculares, como adaptar un examen o el texto. También el seguimiento de todos los alumnos. Relacionado con lo académico también está la orientación académica, sobre todo si algún alguno necesita refuerzo, trabajamos con los alumnos y las familias usando estos programas. Y sobre todo en tercero y cuarto y bachillerato, la orientación académico-profesional, a la hora de hacer la elección de los itinerarios, de bachillerato, de formación profesional. Esto sería lo académico y la orientación.

1: Por otro lado, está todo el ámbito personal y emocional, ahí, por un lado, elaboramos y un plan de tutoría o actividades para desarrollar ciertas habilidades en los alumnos de forma más grupal, como la autoestima, el autoconocimiento, la identificación de emociones, la gestión de cuestiones más complicadas en todo el tema de la socialización, del acoso, también está el consumo, la educación sexual, ... Gestionamos un poco toda esa formación que tienen que recibir los alumnos, que no tiene tanto que ver con el contenido, sino más con la educación para la vida y el desarrollo un poco más personal. Siempre es el tutor o el claustro el que detecta el problema, que puede ser que un alumno lo está pasando mal a nivel social, que le está costando integrarse o puede ser un problema más encinal. Ahora, a raíz de la pandemia, estamos viendo muchísimos casos de depresión, de ansiedad, ... Los cogemos hacemos un asesoramiento individual.

Intentamos valorar un poco su situación, les damos unas pautas para hacer frente a esas situaciones, hacemos un poco el seguimiento y en el caso en el que veamos qué significa un trabajo externo, más especializado, hacemos ese proceso de derivación y la coordinación con estos especialistas.

6. Me habéis comentado que algunos problemas los detectan los profesores, ¿Qué tipo de problemas?

1: Yo creo que los profesores se pueden dar cuenta más de los problemas académicos, creo que, en casos más personales, en primero de la ESO, los alumnos no tienen o el conocimiento o la madurez para acudir al Departamento de Orientación por sí mismos, pero más adelante, como en tercero ya si, en cuarto y en bachillerato y ya saben que existe el servicio de orientación y hay algunos que acuden directamente a nosotras.

2: Y no solamente eso, además los ojos qué observan, por supuesto el claustro de profesores son los que están durante esas 30 horas dentro del aula, ellos son los que en primera instancia pueden detectar, pero luego está el comedor, qué es muy importante. Las del comedor, las que suelen estar sirviendo y después son las que hacen la vigilancia. Gimnasia también es muy importante. Nosotras continuamos con ellos desde primero de la ESO hasta segundo de bachillerato, y la proyección es muy diferentes de como vienen con la mente todavía dirigida, dejándose dirigir tanto desde casa cómo desde aquí, y poco a poco ya ese cambio de segundo dónde empieza ya a disfrutar de verdad. Sobre todo, ya en bachillerato son totalmente autónomos para acudir a nosotras directamente o mediante el tutor, pero sin dar mucha explicación simplemente que quieren concertar una cita.

7. ¿Veis posible la prevención de actos discriminatorios en el entorno escolar? ¿Por qué?

1: Pues yo creo que en este caso hacemos la labor de la tutoría, en este caso se trabaja directamente este aspecto, y aquí en el centro en primaria tenemos el programa KIVA, un programa finlandés, el acoso escolar y luego secundaria no implantamos el programa, pero si trabajamos en tutorías sobre todo la violencia, la empatía, ...



2: La presión de grupo, la inteligencia emocional, todos estos valores se trabajan, pero tampoco está todo en nuestras manos, tú puedes trabajar todos estos aspectos y puede igual eliminar de situaciones o lo puede minimizar, pero es verdad que se siguen dando.

1: Luego también está el socio bullying, un programa para detectar el bullying dentro del aula de manera anónima, donde uno va enumerando en 1 al 6 a cada uno de los compañeros, si los considera como víctimas, agresores, o aquel que acompaña al agresor. Al final es otra herramienta más para poder detectar. Y luego en el caso de ver una situación de discriminación o de acoso, ahí sí que participamos con ellos, tanto con la víctima como los agresores. Lo tenemos muy bien organizado, los alumnos saben que hay ciertas líneas que no se pueden pasar y que hay ciertas conductas que no pueden realizarse, lo tenemos muy normalizado. Y en ciertas situaciones que participa directamente con ellos tanto con la víctima como con los agresores e intentamos tomar medidas y hacer un seguimiento de la situación.

2: Casos de expulsión, por supuesto que los hay, al fin y al cabo, entre los iguales: “somos el clan y por la razón que sea tú ya no eres parte del clan, tú eres diferente, eres raro”, ellos buscan sus propios argumentos. Y en el hecho de que te incluyan o no te incluyan ahí, tampoco tenemos mucho que hacer, en cambio, en que se respeten los unos a los otros a rajatabla. De ahí sí que no pueden pasar, y esto ellos lo saben. Creo que como somos un claustro completo está cerca, lo que vayan a hacer fuera del cole se nos puede escapar, pero lo que es aquí, en el día a día, el colegio, el recreo, en clase, ... se hace un seguimiento muy cercano y creo que ellos se sienten muy observados y a la mínima en que nosotros vemos que hay movimientos dentro una cuadrilla, qué hay distancia, qué hay cambios, se presta mucha atención. Y tal vez con esto los tenemos más coartados que en otro centro, es verdad, igual somos un poco pesados, pero creo que con esto conseguimos que no haya un bullying, que no pueda llegar al caso de un bullying, creo que difícilmente hemos tenido nosotras que diagnosticar y tener que notificar uno, sino que se previene previamente. ¿Qué hay casos en que algún alumno ves que está más bien solo?, sí, por supuesto, pocos, pero los hay. Ahora luego ya es el caso particular, hasta qué punto es únicamente del grupo, o la apropiabilidad, a veces la persona está pasando por algún proceso, o falta de estrategias sociales, dónde muchas veces hay que hacer un trabajo

mayor no solamente en el centro, sino conjuntamente con profesionales externos. Pero llegar a tener un caso de bullying y tener que notificarlo no nos ha pasado.

1: Nunca

2: Y con el tema de LGTBI+, en mi caso yo he vivido, he hecho el seguimiento de dos casos. En uno de ellos, cuando iban a los vestuarios en gimnasia, una clase al que el alumno le tenía un pavor, por qué en los vestuarios él se sentía incómodo, incluso alguno, tampoco te diría con la intención de hacerle daño, pero si aprovechar su debilidad en ese contexto para pasárselo bien el resto. Y aquí sí sufría el chaval, ¿Bullying?, entre comillas, pero claro sufrimiento del chaval era real. Se le hizo un seguimiento, cuando se percibe se habla con el profesor de gimnasia para que entre incluso al vestuario y no les dé libertad de movimiento en ese momento previo y posterior de la clase, y una vez ahí no dejamos que vaya más allá. En un 90% diría, porque no se sabe si alguno se los escape, pero en principio creo que sí estamos muy encima.

1: Yo creo que, por ejemplo, sí que pueden llegar a meterse más con un chico que pueda llegar a tener pluma o con una chica que se vista más como un chico. O utilizar esta estética para hacer un par de comentarios, luego sí que he tenido un par de casos, dos o tres, yo un chaval ya con 15 y 16 años de decir: "oye mira, soy gay, soy homosexual" y ha habido una aceptación. Yo creo que era mucho peor la espera que él después de haberlo dicho. Yo creo que en general la gente respetuosa.

2: luego ha ocurrido otro caso también, que acaban de irse los de bachillerato a Alemania, y ella se viste completamente de mujer, pero de manera muy exagerada incluso en comparación al resto de las chicas de su edad, y ella es y se le llama por su nombre que ella pidió que se le llamara. Hubo una aceptación progresiva. Por ejemplo, los dos casos que te he comentado el pintarse los labios, maquillarse, ya no es solo que pueda llamar la atención el hecho de que yo te veo físicamente masculino y de repente vienes con los labios pintados, entiendo que hay un movimiento dentro de ti y que estás tomando ciertas decisiones, pero no solamente ese cambio de vestimenta, sino que en comparación al resto de alumnas es muy exagerado, en ese momento nadie venía maquillada ni con minifalda. Esta persona está tratando de buscar su lugar, y sí que llama la atención y que se mofen

en un principio, pero luego se han normalizado. Estos dos casos han terminado encontrando un cobijo en un grupo y han podido hacer una vida tranquila en el centro.

8. ¿Qué herramientas tienen los alumnos para afrontar la diversidad afectivo-sexual y de género?

1: Pues aquí tenemos el programa de educación afectivo-sexual que se trabaja en cuarto de primaria, en sexto de primaria, el segundo de la ESO, en cuarto de la ESO y en primero de bachiller. Entonces vienen unas sexólogas, especialistas, y dentro de la educación, afectivo-sexual, se trabaja también la diversidad, la identidad, sexual. También hemos solido trabajar, no en este curso, con GEHITU, hemos solido a dar charlas específicas sobre la orientación sexual. Y creo que es eso entro de autoría lo que suelen recibir sobre la educación relacionada con la diversidad sexual.

9. ¿Creéis que esta educación que se ofrece es suficiente para resolver las dudas de los alumnos sobre diversidad afectivo-sexual y de género?

2: Creo que el proceso es acordé al cambio que está viviendo la sociedad, creo que, por supuesto, cada vez está más normalizado, pero creo que todavía hay mucho trabajo por hacer. Y sobre todo en ciertas edades concretas donde la identidad y el igual es necesaria para que yo me pueda también realizar. Incluso cuando veo que el que tengo enfrente es diferente, pero si él mismo tampoco lo tiene claro, ahí entiendo que tenga que haber un momento de ruptura y de volver a encajar y volver a dar forma a todo. Pero a su vez creo que, hoy en día, el que alguien se vista diferente o se siente diferente y lo hace mostrar, en momento puntual, ya cierta edad, se puede aprovechar eso para buscar tu debilidad, pero creo que es un momentáneo. Muchas veces ha comentado desde que son pequeñitos el tema de los libros de texto, que todavía está muy definido entre dos géneros, pues igual deberíamos ampliar el prisma, aún hay muchos puntos qué hay que mejorar, pero creo que se va a hacer. Antes, no hace mucho tiempo, y que se acercaba algún tutor o tutora diciéndonos: "Jo esta parece que..." era así como una actitud que le llamaba la atención interpretando. Hoy incluso el tono es mucho más normalizado.

10. En los dos casos que me habéis comentado, ¿Qué opináis que habría podido funcionar para que no se diera?

2: En este caso, en concreto [el de la chica transexual] la familia no lo tenía interiorizado, ni normalizado, ni aceptado. Entonces el chico vivía casi a escondidas, cómo se mostraba él hacia fuera ya era una postura corporal totalmente cerrada. Pero cuando llego a bachiller se soltó la melena y ya barbilla la empezó a subir, se pudo abrir, pero esos primeros años, que son segundo y tercero de la ESO, se sentía muy recogido y no sé hasta qué punto aprovechaban, del hecho de que él se sentía chica o no, el hecho de que había algo diferente lo aprovechaban. ¿Prevenir? Sí que tratamos de trabajar con la familia y con él, acompañarle a que pudiera acercarse a un grupo más reducido y frenar esas burlas y comentarios que él pudiera recibir, pero hay mucho particular en estos casos. Y lo que es el claustro de profesores, en todo momento notificado, y si se detectaba que alguien pasa pesa línea directamente. Luego también se trataba de trabajar en tema con la familia, pero ahí también hay que respetar los tempos, es muy delicado. Entonces no sé hasta qué punto se puede llegar porque no solo es la sociedad, también es la propia persona, la familia, como lo viven, ...

11. ¿Los profesores reciben alguna formación en la prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

2: Antaño ya no recuerdo muy bien, pero luego creo que sí.

1: Luego junto con los padres se hace la devolución dentro del programa afectiva-sexual, reciben información tanto los padres con los profesores, igual los profesores es más una devolución de las dinámicas que se han hecho en clase, las tutorías que se han dado, lo que se ha visto, si han detectado alguna persona que pueda estar sufriendo

2: Se resume también un poco lo que se va a trabajar.

12. Entonces, ¿creéis que los profesores están formados para desempeñar la labor de detección y prevención en casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+? ¿Y de prevención?

1: Lo hacemos de forma conjunta

2: Si, que no quito yo, que no vendría mal la formación, pero como es verdad que funcionamos en equipo, pues, nos vamos acompañando, entonces hasta ahora vamos bien.

Por ejemplo, en este caso que te he comentado, bueno, te mencionó dos casos sin ponerles nombre, no me refiero al de gimnasia sino al otro caso de bachillerato. Por ejemplo, a este viaje han ido el jefe de Estudios y diferentes profesores, y me decían cómo han podido hablar con ella de tú a tú, ya que su proceder en esas noches ya era peligroso, se dieron cuenta de que era salir e iba a buscar sexo, fuere como fuere, en cuanto entraba un establecimiento directamente, tuviera 50 años, le daba igual. Entonces estuvo interesante porque pudieron hablar con ella un par de noches y a raíz de esto, pues estuvo un poco mejor.

1: Es un ejemplo de normalidad

2: Se respondió con lo que se podía, y de tú a tú. Y, por ejemplo, la última vez que se ha reunido conmigo le decía: "yo me voy a quedar tranquila si te doy un teléfono y una dirección", y ella me decía: "no ya buscaré en Internet", y yo le decía: "no, yo te voy a mandar un correo electrónico con un número y una dirección y si en algún momento no un futuro tú crees que te vendría bien una ayuda por favor llama a este contacto" y hasta aquí luego ya se nos van y tienen su propia vida.

13. ¿Cuál creéis que es la principal razón por la que se da esta discriminación por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

2: Yo creo que lo que se sale del estándar lo ven como algo débil, y no solamente por la orientación, sino que por cualquier razón no creo que se meten más con el que tenga una orientación sexual X, si no simplemente es el punto de debilidad. También hay unas edades dónde se están buscando ellos mismos, entonces son años más peligrosos, luego yo creo que ya tiene una madurez dónde llegan a aceptarse. Yo creo que nosotros podemos trabajar desde el centro escolar, pero nuestra labor es una proporción tan pequeña.

1: Y por mucho que aquí tratemos de controlar en cuanto bajan por esa cuesta se nos escapan. No sé hasta qué punto las familias dedican tiempo a estos temas.

14. Muchas gracias por ofrecerme esta entrevista, me has aportado la perspectiva que necesitaba, y por esto, ¿Os gustaría añadir alguna cuestión que veáis necesaria y no se haya comentado?

Ambas: No.

Anexo 5 Entrevista 3 (Orientadora de la ESO)

Buenos días, mi nombre es Irene González, soy alumna del grado de criminología de la universidad del País Vasco. Estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado sobre un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Tras haber leído y firmado el consentimiento informado, ¿estás de acuerdo con los términos que este redacta?

Sí, estoy de acuerdo

1. ¿Con qué nombre me puedo dirigir a ti?



2. ¿Cuántos años llevas dedicándote a la orientación en centros escolares?

Yo llevo trabajado 37 años en la educación. En orientación he estado este año y algún otro, pero yo he hecho de todo, he dado clases de todo tipo. En orientación he estado este año, que es mi puesto de trabajo porque soy psicóloga, psicopedagoga, y más cosas y es lo que más se acerca a mi perfil.

3. ¿Cuál es la labor más común que realizas en tu trabajo?

Pues mira, ahora mismo, empezando por detrás estamos en la fase de tener que elegir a que bachiller voy o que carrera voy a hacer. Entonces una de las labores es la orientación hacia los estudios superiores, a la continuidad en los estudios para ver en que carrera o que especialización dentro del grado medio o grado superior quiero hacer. Investigar un poco cuáles son las cualidades de la persona y que características tiene, entonces hacemos test de tipo vocacional y luego una serie de preguntas que yo les voy haciendo, y les voy preparando cosas para que indaguen un poquito en sus características en las cualidades que tienen, también en las debilidades, para que haya un trabajo además de personal de orientación para saber hacia que me puedo dirigir. Luego, por supuesto, hay que saber si puedes realizar lo que quieres teniendo en cuenta que hay un gran abanico de

posibilidades dentro de la formación profesional y en la universidad, donde se quiere enseñar todo ese abanico para que cada cual se vaya situando.

Aparte de eso, el resto los trimestres es organizar actividades con los alumnos, participar en *elkar bizitza*, atención individualizada a los alumnos, también trabajar en cada trimestre diferentes objetivos de trabajo, por ejemplo, cómo organizar la semana tanto en el cole como en casa para poder sacarle provecho a los estudios, ver cómo me organizo. Entonces, en cada trimestre se van pautando, depende de las necesidades, a veces se traen personas de fuera: hicimos educación vial, hemos traído a las de LAHIA para que trabajen el tema de la sexualidad y el tema de género, hemos traído pantallas amigas también para que hagan un buen uso de los ordenadores y de NORBERA para trabajar el tema de las adicciones. Entonces, en función del tema que sea, nos dirigimos a un curso o a otro. Entre todos los profesores vamos creando, en función de las necesidades y del proceso del curso, como intervenir, donde intervenir, etc.

4. ¿Los temas sobre sexualidad y género que me has comentado en que cursos de dan?

En tercero.

5. ¿Por qué?

Por la edad que tienen, en primero y en segundo su comportamiento es todavía muy infantil, se van situando poco a poco tras venir de primaria, pero en tercero ya están situados. Por eso aquí hay temas que ya por la edad les empieza a preocupar más, y cada vez la personalidad de los niños es un poquito más fuerte y se van presentando actitudes respecto a todos estos temas.

6. ¿Ves posible la prevención de los actos discriminatorios que pueden llegar a surgir a causa estas actitudes que se van presentado?

Evidentemente, la prevención es fundamental. Lo que pasa es que la prevención desde un punto de vista, como psicóloga, yo puedo decir que es una prevención conjunta. Hay que hacerla en las casas, en las familias y en la escuela, ambos a la vez.

Yo creo que la sociedad debería de fomentar la mejora en las relaciones interfamiliares, eso para empezar. Porque ahí surgen muchas cosas, entonces, aunque no sea patológica la situación, y creo que la prevención entra por trabajar en términos de psicología. La familia es el primer bulto de socialización para todos y las familias viene cargadas, en muchas ocasiones, con sus familias anteriores, etcétera, etcétera. Creo que ya es hora de que lo que tanto se ha estudiado y se sabe en psicología se aplique realmente a nivel social.

Yo sé que hay centros que trabajan las mejoras de las relaciones familiares, y son desconocidos para la mayoría de la gente, son gratuitos, además. Esto, por un lado. También están los servicios sociales, que también hacen una labor, nosotros trabajamos conjuntamente con los servicios sociales cuando vemos en alumnos problemas que proceden de situaciones extremas a la escuela.

Después está lo que ocurre dentro de la escuela, aquí intervenimos los profesores, la coordinadora, ... Intervienen todos los elementos. A veces tenemos que tomar medidas correctivas, aplicar el castigo de alguna manera, para que esas aptitudes negativas no se vuelvan a repetir, por ejemplo, pegar a alguien. Y como esto cantidad de cosas. Creo que hace falta que haya una intervención y una visión, desde la escuela se pueden arreglar o intentar arreglar algunas cosas, pero esto es mucho más extenso que la escuela, en la escuela lo que hacemos es ver y recoger lo que es el reflejo de la sociedad. Entonces, si en la sociedad no hay una mentalidad y una invitación a que realmente se saneen las relaciones familiares, las interacciones entre las personas, ... Pues es difícil. Nosotros hacemos todo lo que está en nuestras manos, y realmente los niños aquí tienen otros referentes, que somos nosotros. Para eso están las horas de tutorías, para tratar muchos temas diferentes, una de ellas es el académico, pero junto al académico se tratan muchas otras cosas.

Pero para mí tiene que haber una intervención importe, y también desde los medios de comunicación, que se fomente la mejora en las interrelaciones familiares. Y hay trabajos hechos desde hace muchísimo tiempo que se quedan en la teoría y en los estantes, y que deberían aplicarse ya, con urgencia.

Tenemos, por otro lado, con todo esto de las redes sociales, una cantidad de información que se nos escapa por completo, los alumnos tienen acceso a cosas como la pornografía, que estamos asustados, se nos escapa por completo de las manos. Y cuando vienen aquí, han visto de todo en la calle, y nosotros estamos un poquito de espaldas sin saber lo que ocurre ahí.

Hay muchos campos en los que intervenir de alguna manera si se quiere una mejora, por supuesto.

7. ¿Qué medidas se toman en el centro para lograr esa colaboración a que te referes?

Nosotros estamos en constante contacto con los padres. El sistema es el siguiente: tenemos constantemente reuniones de *elkar bizitza*, es decir, de convivencia, tenemos reuniones de tutores, de profesores, tenemos nuestras horas de dedicación para reunirnos. Y aquí se van percibiendo las necesidades y luego actuamos en función de ellas y también de habla con los padres, quien tiene la potestad de hablar con los padres son los tutores. Tenemos otras instituciones, programas, como los servicios sociales con los que nos coordinamos, tenemos el grupo de protección y prevención del ayuntamiento, y también colaboramos con ellas. Entonces, tratamos de utilizar todos los recursos que existen para incidir en esas familias cuando vemos que un chaval no está bien por lo que sea

De hecho, se incide también en las familias, aunque no sea todo un proceso terapéutico, hacemos todo lo que se puede con los recursos que tenemos. Y el tutor es como el pastor que lleva el rebaño, el que tiene la batuta, la responsabilidad de hablar con los padres. Entonces, nosotros, en cuanto tenemos algo que nos está preocupando, inmediatamente nos ponemos en contacto con los padres. Se trae a los padres aquí, se hacen reuniones con los padres, se hacen reuniones con los padres y con los hijos. Hay un trabajo constante

8. ¿Inciden estas medidas de prevención que me has comentado cuando el acoso escolar es hacia el colectivo LGTBIQ+?

Si, y creo que se debería andar más en esto de la prevención de los acosos del tipo que sea. Para mí, creo que tenemos que vincular todo este tema con los valores. Con los valores morales y éticos del ser humano, porque si una persona sabe atacar a otra por el motivo que sea es algo que no es aceptable moralmente, partidos de otra base.

Si tenemos como base una serie de valores donde un apoyarnos, qué son universales, que ya se ha decidido en este mundo, cuáles son y cuáles compartimos en todas las culturas del mundo, es a esos valores humanos a los que nos tenemos que agarrar y en los que nos tenemos que basar a la hora de plantear todo. Entonces, es una educación en valores, antes se hacía a través de la religión, ahora se hace a través de la ética, creo que los profesores también tenemos que tener toda una serie de valores universales muy claros, y a raíz de aquí analizar los comportamientos de los alumnos en base a esos valores.

Y desde ahí aplicar las medidas correctivas o las intervenciones, pero los valores tienen que estar por encima o por debajo de todo.

9. ¿Cuáles crees que son estos valores?

El respeto, es decir, considerar que el otro es tan importante como yo mismo; facilitar la comunicación; tener una buena voluntad para que realmente los conflictos y los problemas que constantemente nos surjan puedan tener una forma de resolución; la humildad, poder reconocer que en algunos momentos nos pasamos de la raya por orgullo o por autodefensa; honestidad, con nosotros mismos y con el resto; la valoración, tener una valoración sobre lo que es la vida y todo lo que tenemos, no solo fijarse en lo que no tenemos. Estos son más o menos los colores básicos, cuando hay una humildad, uno escucha realmente al otro.

10. ¿Cuál crees que es el principal motivo por el que se produce el acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

El ser humano, dicen algunos, es bueno por naturaleza, yo toda la vida he creído eso, soy psicóloga y mi tendencia es a creer eso. Pero también podríamos decir que todo el mundo es maravilloso hasta que demuestra lo contrario. Entonces, en el ser humano hay fortalezas y hay debilidades, y estas debilidades a veces están escondidas, para tapar una divinidad yo lo que hago es proyectarlo en otro: "como yo soy débil en una cosa, lo que hago es machacar a este otro", "como soy bajito lo que hago es meterme con los que son más débiles que yo". Entonces, el motivo está dentro del ser humano y lo que tenemos es que saber distinguir de dónde vienen, qué hacer y cómo hacer para que eso se transforme.

Los actos de crueldad, cuando los niños son malos entre ellos, se dan muy a menudo, y son niños, nadie les ha enseñado a fastidiar a los demás, les sale a ellos. Es decir, también hay una naturaleza, un poquito malvada. Y esto se va trabajando poco a poco desde las casas y los colegios, pero esto viene del interior de las personas, de los seres humanos en general.

Luego hay caracteres, depende mucho de lo que tú hayas vivido en tu familia, de cuál es tu situación anímica, depende de eso las cosas van a ser de una manera o de otra. Depende mucho del carácter, porque si una familia educa igual a 3 niños van a salir diferentes.

11. En tu opinión, ¿Los profesores están formados para desempeñar la labor de detección y prevención en casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+? ¿Y de prevención?

Los casos se detectan, se detectan la mayoría de los casos, tanto si tú ves a un niño que está apartado de los demás y que está en silencio y no molesta, como si ves todo lo contrario, un niño destructivo: los dos te tienen que llamar la atención.

Entonces, claro que los profesores detectan de una manera natural, pero es que además en los grupos no interviene solo un profesor, intervienen varios, se colabora mucho como ya te he dicho. Por tanto, a la hora de valorar la situación de un niño en particular nos reunimos todos los profesores dan clases de niño, y con la percepción entre todos es como se va configurando la situación, y después se plantea que vamos a hacer y cómo vamos a intervenir. Por ejemplo: todos los profesores cuando veamos que X se está metiendo con alguien y le pega una torta, va a *Zaintza*, no hay compasión.

Lo que quiero decir es que sí que hay capacidad para detectar, y qué es evidente y fundamental la coordinación entre los profesores, junto con la dirección.

Es muy importante que haya una colaboración y que se trabaje juntos porque si los alumnos ven que hay una brecha aprovechan para escaquearse, que también nos pasa los adultos.

12. ¿Ves la necesidad de ampliar el material que se ofrece los alumnos para resolver las dudas que les puedan surgir sobre la diversidad afectivo-sexual y de género?

Está saliendo el material nuevo y yo creo que este material se tiene que conocer, ahora, creo que informar está muy bien, pero no solo cuestión información, es de educación y te valores como te he dicho antes, todo esto tiene que tener detrás un soporte en valores.

13. Muchas gracias por ofrecerme esta entrevista, me has aportado la perspectiva que necesitaba, y por esto, ¿Te gustaría añadir alguna cuestión que veas necesaria y no se haya comentado?

No, eso es todo. De nada

Anexo 6 Entrevista 4 (Psicóloga y educadora)

Buenos días, mi nombre es Irene González, soy alumna del grado de criminología de la universidad del País Vasco. Estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado sobre un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Tras haber leído y firmado el consentimiento informado, ¿estás de acuerdo con los términos que este redacta?

Si, si, muy bien.

1. ¿Con qué nombre me puedo dirigir a ti?

■.

2. ¿En qué trabajas?

Soy psicóloga y educadora. Ahora estoy trabajando en una organización que se llama ■ y lo hacemos es educación sexual y violencia machista, entonces vamos a coles, sobre todo, pero también estamos en *gaztelekus* y en otros espacios educativos, con jóvenes, para concienciar y visibilizar sobre todas estas temáticas. Hablamos sobre estas temáticas con el alumnado, pero también con profes y con los padres.

3. ¿Cuántos años llevas yendo a los centros para conciencia y visibilizar?

Pues este es mi primer año, pero anteriormente había tenido mucho contacto con estas cosas. Por ejemplo, hice las practico en ecuador, y aquí estuve en una organización que trabajaba para la despenalización del aborto por violación y desde aquí me puse con una

organización LGBT de personas migrantes. Entonces, estuve aquí un año trabajando también, era la coordinadora del área de psicología, entonces el primer contacto que tenían, que era una entrevista, la hacía yo, y también me ocupó del asesoramiento psicológico por si tenían alguna inquietud, algún problema o así.

4. ¿Cuál es la labor más común realizas en tu trabajo actual?

La labor más común sería básicamente educar sobre algunos términos o conceptos que tengan que ver con el sexo, género, violencia machista, temas LGBT y así. Pero sobre todo lo que hacemos es dinamizar diferentes prácticas o temáticas. El objetivo es que sea un espacio donde nuestro conocimiento, de alguna forma, se lo demos al alumnado, pero también viceversa. Mediante las temáticas que ellos tienen conocimiento y entre todos, crear un espacio de conocimiento donde hablemos de todas estas cosas.

5. ¿Ves posible la prevención de actos discriminatorios en el entorno escolar? ¿Por qué?

Voy a decir que no, pero sí. Yo la verdad es que me siento bastante optimista, lo que veo en el aula y sobre todo en las nuevas generaciones, siente que para nada están teniendo una educación sexual integral y supercompleta, pero tiene más que nosotras en su momento. Pero yo creo que ni mucho menos es suficiente, ni mucho menos eso va a implicar que pare el acoso escolar. El acoso escolar va a seguir estando ahí, y es muy difícil, porque en el espacio del aula estamos “luchando”, tratando de trabajar con el alumnado, pero también están los padres, el profesorado y es muy grande, se nos viene encima

6. ¿Sabes si en los centros escolares a los que has acudido, se usan herramientas para la prevención del acoso escolar?

Me viene una cosa a la cabeza, no sé si es una medida o no es una medida. En general no, tampoco es que haya pasado nada remarcable, pero cuando yo noto alguna discriminación LGTBIfobia sí que es verdad que la señalo y explico por qué lo es, y tratamos de reflexionar un poco, ver que ha pasado. Pero me viene a la cabeza el cole de █████, █████ creo que se llama, y ahí el director es marica. Y justamente este año un grupo de chicos de tercero, creo, le enviaron desde el correo del cole un video homófobo. ¿Entonces le

llevo al director y el director fue como: “que está pasando, que es esto? ¿Qué ha pasado para que este alumno haya sentido con legitimidad para enviarme esto?” Entonces, a raíz de esto, en esta clase lo habían trabajado de forma más superficial con el resto del curso, pero en esta clase en concreto el director entro a clase y hablo un poco desde lo personal, para explicar cómo se había sentido, mostrar la vulnerabilidad creo que también está bien.

7. ¿Cómo tomaban los alumnos que el director fuera gay?

La verdad es que algunos coles es todo como el morbo, pero en este lo note muy normalizado, no le daban una relevancia, pero supongo que, en ese sentido, el hecho de que el director diga: “soy marica”, y aparte creo que es activista, es superpositivo para el alumnado, sobre todo para el alumnado LGTB.

8. ¿Crees que los centros tienen la capacidad para prevenir los casos de acoso escolar hacia el colectivo LGTBIQ+?

Para nada.

9. ¿En qué crees que podría mejorarse?

A mí me da bastante rabia a veces, como nos enfocamos, y ellos también se enfocan, mucho en educar al alumnado y la juventud sobre todos estos temas, cuando luego ves que los adultos del centro son los que mayores faltas tienen en cuenta a estos temas. Si vamos a concienciar o vamos a trabajar estos temas sobre la sexualidad, sobre la identidad, ... creo que tenemos que empezar por los adultos en ese sentido. Porque no están preparados porque no saben, tienen una desinformación increíble y a veces tampoco tienen interés, algunas veces sí, pero es complicado.

Yo entiendo que estarán petados de trabajos, pero me parece que este tipo de temas, como el tema del racismo, pacifismo, feminismo, todo, etc. son temas que si o si, como profe, tienes que formarte constantemente, cada año. Cada año tienes que leer, tienes que informarte, tienes que escuchar a la gente, tienes que tener ese interés, porque estás ahí para educar, y eres un referente, quieras o no.

Estaría bien que hubiera dentro del cole una persona formada en estos temas, que trabajen con los alumnos estos temas, pero tampoco veo mal que venga alguien de fuera, que venga

a hacer una semana de no sequé, porque también el hecho de que venga gente de fuera ayuda a refrescar el aula, pero pienso que sería genial que, de forma transversal, todos estos conocimientos los aplique el profesorado, ósea, si o si ellos también tienen que ser educadores sexuales, lo tienen que aplicar a su asignatura.

No hace falta que una persona entre y diga: “bueno, hoy vamos a hablar de los colectivos LGBTI”, pero si quizás, en tu asignatura incluirlo. Por ejemplo, historia, nunca hemos estudiado en historia, bueno, aparte de que es una historia blanca occidental y tal, nunca hemos estudiado historia LGBT, ni los movimientos feministas, estamos todavía en colon descubrió América, y si seguimos así es difícil.

Yo estudio el año pasado en Madrid, un máster de estudios LGTBI+, y por ejemplo ahí descubrí que, con Franco, porque hablamos de Hitler y de los campos de concentración, pero es que aquí con el golpe de estado también había campos de concentración de homosexuales. Y son cosas que no están contando, una parte de la historia que es muy importante y muy relevante, y así parece que no es importante y tenemos que pensar que mensaje le estamos dando al alumnado LGBT.

10. ¿Qué crees que podría ampliarse para lograr todo esto?

Jo, pues, por ejemplo, cuando les mandan libros para leer, que alguno tenga temática LGTB, habría mucha resistencia en el aula, pero también había gente que estaría *on fire* con eso. Y me parece muy importante, pero por ahora no se hace, que yo vea.

11. ¿En alguno de los centros a los que has acudido has visto o encontrado algún caso de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

No me viene ahora a la cabeza un caso en concreto, pero por ejemplo es muy recurrente el uso de la palabra maricón en el aula. Cuando estoy con chicos suele intentar ver que hay detrás de la palabra maricón. Esto para mí sí que forma parte de la violencia en el aula. Pero un caso en concreto no me viene a la mente.

12. ¿Cuál crees que es el uso que se le da a la palabra maricón?

Se ha normalizado como insulto, se utiliza en diferentes contextos, independientemente de que seas o no maricón, pero sí que creo que su origen viene de los colectivos LGBT y,

por lo tanto, es homofobia. Viene de un contexto que es homofobia y también misoginia, porque va unido con la feminidad, la debilidad, etc. Entonces, igual, alguien puede comentarme algún caso y decirme: “pues esto no es homofobia”, pero prácticamente todos los casos en los que usan la palabra maricón hay un acto de homofobia y un acto de violencia homófoba.

13. ¿Cuál crees que es el principal motivo por el que se produce el acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

Yo creo que el poder, el aula, como la sociedad, es un entorno donde hay muchas relaciones de poder, entonces mucha gente tiene la necesidad o incluso disfruta, a veces, no lo sé, de demostrar que tiene el poder en el aula. ¿Cómo se demuestra este poder? Ridiculizando, insultando, acosando a gente que está más marginada o es más débil por así decirlo, dentro de lo que viene siendo la manada de la clase. Pero sí, y creo que tiene que ver con las relaciones de poder.

Y bueno, también, el hecho de remarcar mi heterosexualidad, es como si yo de alguna forma creo un muro entre lo uno y lo otro estoy reafirmado mi masculinidad, como demostrando mi poder.

14. ¿Hay alguna medida que creas más eficaz para prevenir estos casos?

Sobre todo, lo que tratamos es hacerles ver que hay detrás de eso, el daño que puede hacer. Y el hecho de visibilizar en el aula, pero no es nuestra responsabilidad, es responsabilidad del profesorado y de los padres. Nosotras podemos visibilizar todo lo que quieras, pero si luego no aplican eso en el aula, en otros tipos de asignatura, y no ven que en realidad la importancia de tener, por ejemplo, un enfoque LGBT no solo se tiene que tener en este tipo de charlas, sino que tiene que ser algo transversal, que atraviese todas las asignaturas, pues no se darán cuenta de la importancia que tienen a nivel global todos estos temas.

15. ¿Ves la necesidad de ampliar el material que se ofrece los alumnos para resolver las dudas que les puedan surgir sobre la diversidad afectivo-sexual y de género?

Yo tengo la sensación de que los centros educativos hay una sobrecarga de información, que más información creo que tampoco es la solución. Más que más información es darle un giro de 360 grados a toda la información que se da y hacer que esa información sí que tenga enfoques LGBT, enfoques racializados, etc. Por ejemplo, que las asignaturas se apliquen pequeños cambios que generen en el alumnado dudas y, si luego el profesorado está formado, resolverlas. Y aquí estás educando, sin tener que estar específicamente creando un curso o una asignatura de diversidad, aunque molaría. Pero si se dan vueltas al temario que hay en los centros educativos, creo que sería mejor que añadir más de la que hay.

Porque creo que están saturados de toda la información que, y hay, de todos los términos, es demasiado. Y no solo los centros educativos, entras en Internet y tienes todavía mucha más información y mucha desinformación, sobre todo. Necesitan personas que les guíen y les enseñen a decir: "vale, esta información no es muy correcta o esta información sí". Que desarrollen un poco el pensamiento crítico. Pero no es darles más información.

16. ¿Cuándo vais a los institutos, veis al alumnado dispuesto y atentos en las charlas?

Hay un poco de todo, y es verdad es que depende del cole, qué depende de la zona, van cambiando un poco la actitud, pero la mayoría sí. Hay mucho interés, de hecho, yo creo que esto les ayuda porque no tienen ningún lugar donde puedan hablar de estos temas de forma tan abierta, sin tanto tabú ni censura y sobre todo con alguien que, en un principio, tiene conocimiento sobre esto y pueden responder las dudas que tienen que en su día a día no pueden responder.

Por qué buscas por cualquier pregunta y una persona te dice que hay otra que no, y entonces es: "¿a ver con cuál me quedo?". Y es verdad que, tristemente, sí que veo una diferencia de género. Sí que tienen mucho más interés que los tíos. A los tíos cis les cuesta mucho más, sobre todo cuando hablamos de temas LGBTI. Sí que es verdad que veo tíos que saben sobre el tema, saben algunos términos, se ve que sí que hablan en su entorno sobre ellos.

Pero sí que es verdad que veo todavía superclara la diferencia de género y que hay que hacer mucho trabajo con los chicos para hacerles ver que eso también de alguna forma repercute en ellos.

A veces damos charlas separando chicos y chicas, por ejemplo, porque a veces las chicas no hablan, a veces el espacio lo acaparan los chicos, solo hablan los chicos. Y a veces también se generan unas situaciones donde las chicas, yo creo, se sienten un poco violentadas por los chicos. Por lo que puedan pensar, por lo que puedan decir o que lo puedan hacer. Entonces, depende de lo que estamos hablando, hay ciertos comentarios que las chicas no hablan o no dicen nada, porque si no está el tío de turno que salta o dice algún comentario violento.

Y luego también porque considero, sobre todo en el caso de las chicas, que es importante tener un espacio no mixto para hablar de cosas que quizás en espacios mixtos no se sientan cómodas o seguras para hablarlo.

Por ejemplo, esta semana hemos estado en un cole y hemos hecho la división y una de mis compañeras ha estado en el grupo de chicas y en dos secciones dos chicas han admitido que han sido violadas, una con 7, 9 y 12 años y otra en estos carnavales. Y esto seguro que no salía en el grupo mixto. Porque no es el espacio, no es el momento.

Pero, aunque, por una parte este guay hacer esta clase de divisiones, es muy binario, porque claro, yo voy a una clase donde me dicen que nos vamos a dividir entre chicos y chicas y mi primera pregunta es yo donde me pongo. Y creo que muchas personas que no dicen, por ejemplo, que son personas no binarias, y no es fácil y preguntando a todos.

Con esta división hay cosas que conseguimos, pero también las perdemos.

17. Muchas gracias por ofrecerme esta entrevista, me has aportado la perspectiva que necesitaba, y por esto, ¿Te gustaría añadir alguna cuestión que veas necesaria y no se haya comentado?

Pues, decir que tenemos que tener en cuenta que los coles a día de hoy son espacios violentos y estoy hay que tenerlo en cuenta y trabajar desde ahí. Pero yo siento que hoy en día el alumnado este mucho más sensibilizado con estos temas, aunque también es verdad que se ha polarizado bastante la cosa y de alguna forma hay discursos muy contrarios. Pero, en general, yo siento que la gente tiene mucha más idea de los temas LGBT, y se le hace mucho más cercado. Por ejemplo, ir a un cole y que te digan de forma

abierta que hay un chico trans en otra de las clases, cosas que en mis tiempos era impensable. Eso es que algo se está haciendo bien.

18. Muchas gracias de nuevo por ofrecerme la entrevista

No, muchas gracias a ti.

Anexo 7 Entrevista 5 (Técnica de educación de una asociación LGTBIQ+)

Buenos días, mi nombre es Irene González, soy alumna del grado de criminología de la universidad del País Vasco. Estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado sobre un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Tras haber leído y firmado el consentimiento informado, ¿estás de acuerdo con los términos que este redacta?

Estoy de acuerdo con los términos, he firmado el documento de consentimiento, para participar de forma voluntaria en esta entrevista.

1. ¿Con qué nombre me puedo dirigir a ti?

■.

2. ¿En qué trabajas?

Soy técnica de educación de la asociación ■, una asociación LGTB.

3. ¿Cuántos años llevas en ■?

2 años.

4. ¿Antes de empezar a trabajar en ■ has realizado algún trabajo parecido?

Con perceptiva LGTB no.

5. ¿Cuál es la labor más común realizas en tu trabajo?

Talleres, imparto talleres de diversidad sexual en colegios a nivel de Guipúzcoa, tanto en primaria como en la ESO, de quinto de primaria a cuarto de la ESO.

6. ¿Crees que estas son las mejores edades para impartir estos talleres?

Si, porque alguna vez hemos tenido unos talleres que se solicitan por parte de los colegios, tenemos una demanda tan alta que nosotros no los ofrecemos, sino que son los colegios los que nos los ofrecen, que esto denota un interés por parte de las instituciones educativas tanto públicas como concertadas, privadas menos.

7. ¿Soléis ir a colegios privados?

Si, pero menos. Yo creo que es porque no conocen tanto el servicio como las instituciones públicas que suelen tener un mayor interés a la hora de buscar talleres gratuitos y todo este tipo de cosas que puedan hacer que la educación sea de mayor calidad con el menor coste posible. Entonces para los colegios es gratuito.

Tenemos unos talleres que los ofrecemos en base a las peticiones, pero también tenemos un pequeño porcentaje para casos que se hayan activado en ese momento, en el que se haya activado un protocolo, la mayoría suele ser por cuestiones de transexualidad. Por ejemplo, que una menor diga que es trans de manera abierta y en ese momento se va a todo el curso. Aquí vemos que hay mucha necesidad desde quinto, porque en esas edades ya lo empiezan a decir utilizando términos más adultos, por así decirlo.

No queremos invadirles con muchos nombres y muchas etiquetas, entonces lo que solemos hacer es ponerles un video sobre diversidad, ya sea diversidad funcional, diversidad cultura, ... Donde aparecen diferentes personas y hacemos una lista de las diferencias que existen entre estas personas. Entonces, aquí empezamos a hablar de diferentes culturas, diferentes religiones, ... De que nos hace diferentes y cuando nos hablan de gays y lesbianas, sobre todo, entramos en diferentes tipos de pareja, diferentes maneras de querer y diferentes maneras de sentir. Y les preguntamos que palabras conocen, no tanto la definición, y en todas las clases aparecen: gay, lesbiana, homosexual, bisexual, heterosexual, pansexual, y asexual. Y en los últimos meses ya está siendo habitual que aparezco la palabra queer e intersexual, porque al pertenecer a las siglas LGTBIQ, pues tienen interés y conocen las palabras.

Entonces, no les explicamos más etiquetas de las que conocen, bueno también intersexual y no binarie, porque conocen esos términos, lo que ocurre, que también pasa con las

personas adultas, es que los mezclan, o al no estar tan conectados con su deseo no empatizan tanto, pero sí que las entienden y es importante que ya desde pequeños se les explique qué diferencias hay, pero sobre todo desde una perspectiva abierta a decir que tú puedes ser de otra manera y sentirse de una forma u otra, y que lo que tú tienes en tus genitales o lo que te han dicho que eres no tienen por qué condicionarte, sino que puede sentirte libre de poder vivir otras realidades.

8. ¿Ves al alumnado dispuesto y con ganas cuando realizas las charlas?

Generalmente, las piden, entonces suele haber interés, sobre todo en la ESO, en primaria suelen ser más los colegios, tal vez porque han visto algún caso, sobre todo hoy en día se están volviendo normalizar palabras como "maricón" o "que gay" o ese tipo de cosas que se vuelven a escuchar.

Y esto al propio profesorado le choca, y dicen: "Jo vamos a impartirlos". Pero en la ESO, por ejemplo, suelen ser el alumnado que lo pide.

Luego ya dentro de cada clase hay sectores más interesados y sectores menos interesados y un pequeño sector, pero poderoso, que te intenta boicotear o te dice que eso no es así, simplemente llamar la atención, buscar la gracia más que nada. Pero sí, hay interés.

9. ¿En alguno de los centros a los que has acudido has visto o encontrado algún caso de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

Sí, sí, dependiendo del baremo qué se entiende por acoso o discriminación, yo sí lo considero, por ejemplo, cuando se explica o se pregunta qué es ser gay o qué es ser homosexual, sobre todo, las miradas. El mirar, reírse, eso sí, suele ser habitual, por ejemplo, mirar una persona en concreto. Esto en la ESO, porque en primaria, no tanto, sí que utilizan más "maricón" como insulto o "eso es de gais", pero realmente luego les intenta explicar la connotación negativa de las palabras y dicen: "no, pero yo un gay no se lo diría, o sea no lo utilizaría como insulto. Digo que gay, pues ..." y no terminan la frase.

10. ¿Ves posible la prevención de actos discriminatorios en el entorno escolar?

Si claro, totalmente. Hay algo muy positivo que hemos visto hoy en día, y es que al contrario que en otras generaciones, hoy en día ya se están viendo grupos LGTB dentro de los colegios. Entonces antes quizás la persona se sentía sola o no se acercaba a nadie, o había un gay por colegio, que eso ya sabemos que es mentira. Hoy en día nos hemos encontrado con muchos grupos LGTB, por ejemplo, bisexuales, lesbianas y gais, sobre todo, que en el recreo se juntan, en clase se apoyan, si dicen algo cortan, ... Entonces sí que existe una prevención porque también hay una mayor conciencia de la diversidad, y esto sobre todo pasa por las redes sociales, al final pueden difundir un contenido muy discriminatorio, pero también pueden crear una red de apoyo para personas diversas en cualquier aspecto.

Y esto sí que ocurre porque encuentro en argumentos muchas veces en las redes sociales que por nervios o tal no lo pueden decir, y van a las redes sociales y escuchan otros testimonios y se atreven a decir y a condenar ciertas actitudes y esto es muy positivo. Y siempre y cuando se enseñe de una manera holística la importancia de la diversidad sexual en los colegios, evidentemente claro que se puede prevenir, al igual que se puede prevenir cualquier tipo de discriminación, porque la consecuencia es el miedo y el desconocimiento, entonces desde el aprendizaje claro que se puede prevenir. Lo que no se puede es prevenir de aquí a un año, quiero decir que es un proceso largo con resultados pequeños, pero que siempre tienen que ser positivos, siempre se tiene que buscar que, aunque sea un pequeño avance, que se avance, y no simplemente porque sean procesos largos o lentos se tire la toalla.

11. ¿Crees que los centros escolares tienen las medidas suficientes para prevenir estos casos de acoso escolar?

Por supuesto, por supuesto que sí, lo que ocurre es que en ocasiones no se quiere tomar responsabilidad, pero claro que tienes esa potestad, el alumnado donde más tiempo pasa es en el colegio. Con lo cual, ¿cómo no va a poder prevenirse en los colegios? Desde el momento en el que tú explicas cómo son los cuerpos, cómo se construyen, en biología, por ejemplo, o cuando vas a dar ejemplos en lengua, libros que mandas leer, las películas que se enseñan, los días festivos qué se celebra en el colegio, ... todo esto construyen un discurso, entonces sí que tienen herramientas.

¿Qué es complicado y luego muchas veces el profesorado se cansa? Sí, pero porque al fin y al cabo quizás se debería de invertir más en general en todo el ámbito social, se debería invertir más en talleres, en un programa educativo más enfocado al conocimiento, a la emoción, a la empatía, que no se da y sobre todo hemos avanzado mucho en la construcción de lo que es ser mujer, pero no hemos avanzado nada en la construcción de lo que es ser hombre. Porque al final, por ejemplo, ya se ha superado que las mujeres quiero en pantalones, jueguen a fútbol, o este tipo de aspectos en los colegios, generalmente, pero por ejemplo sigue estando no bien visto que un chico lleve el pelo largo, que un chico lleve vestido, un chico lleve falda, ... porque la feminidad sigue persiguiendo, se sigue viendo como algo negativo, entonces esto sí que se puede trabajar.

12. ¿Cuál crees que es el principal motivo por el que se produce el acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

El capitalismo, porque al fin y al cabo todo es política, en el momento en el que te despiertas y decides que desayunar, estás apoyando un cuestionamiento político, y hoy en día la extrema derecha sosteniendo un auge, y se le está dando una voz que antes no lo tenía. Y los casos de homofobia han subido, y la violencia, las actitudes machistas en menores, han incrementado en 2021, con lo cual estas actitudes no son por casualidad. ¿Qué se fomenta a través de las políticas? El miedo, y desde el miedo se controla, es un pensamiento que se lleva reivindicando y construyendo yo comentando que se hace muchos años.

Lo que no se puede es definirnos como he estado de bienestar, pero luego no construir unos cimientos de ese estado de bienestar. Y falta lo social, que no existe, porque si realmente se diese y un discurso inclusivo, se tendría conciencia de qué, por ejemplo, una persona es gay, a la otra persona no le supone nada. Pero sí que hay una reticencia.

13. ¿Cuál crees entonces que es la mejor medida para prevenir?

El socialismo, ósea, quiero decir, vivimos en una sociedad muy contaminada por el cristianismo todavía, por el catolicismo, en este caso, y no se fomentan relaciones que no sustenten unos pilares de familia, de reproducción, etc.

Con lo cual todo lo que no sea práctico para el mercado, lo que no sea seguir creando personas para el desarrollo de una sociedad capitalista, no se incluye. En este caso, las parejas, sobre todo, lesbianas y gais, que está claro que pueden crear familiar de otras maneras, pero está claro que no es lo que se quiere fomentar.

14. ¿Has visto diferencia entre el alumnado de diferentes religiones o culturas?

No los he visto igualmente abiertos o igualmente cerrados. Yo no haría una diferenciación. Sí que ha habido chicos musulmanes que han dicho: “a mí no me gusta, pero lo respeto”, pero el que no te guste también puede entenderse como una aptitud homófoba, pero no es exclusivamente de las personas musulmanas.

15. En tu opinión, ¿Los profesores están formados para desempeñar la labor de detección y prevención en casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+?

El problema es que cuando tú exiges llegar a unos mínimos educativos y tienes un programa de enseñanza, en ese programa de enseñanza que se da hoy en día en los colegios, no entra ninguna persona menor que tenga dificultades, no entra ningún debate que se pueda crear en una clase, está todo muy cerrado. Entonces yo por parte del profesorado lo entiendo, entiendo que con las herramientas que tienen hacen lo que pueden. Lo que se tendría que hacer es fomentar, que ya se está haciendo porque, por ejemplo, hace poco fui a un colegio que me dijeron que el curso que viene estaba planteando tener una asignatura sobre inteligencia emocional, que me encantó. Hay que crear espacios donde se puede hablar de lo que sienten, por qué no los hay, pero, en cambio, sí que tienen espacios para hablar de lo que hacen mal o lo que no hacen bien. Como, por ejemplo, *zaintza* o tutorías, y si se le dedicase el mismo tiempo al apoyo positivo como los castigos y las tutorías sobre lo que hace mal, se cambiarían muchísimas cosas.

Lo que pasa es que tampoco pueden llegar a todo, por qué se necesita una mayor inversión en el sector público, pero no lo quieren hacer.

16. ¿Crees que sería buena idea meter a una persona externa que esté formada sobre diversidad afectivo-sexual y de género?

No creo que no vallan de la mano con los profesores. Los profesores o el profesorado, tiene que estar formado si o si, porque pasan muchísimo tiempo con el alumnado, entonces necesitan estar formadas, necesitan tener unos mínimos para saber detectar y saber entender, por ejemplo, porque se construyen unas aptitudes o porque se dicen una serie de cosas, no solo que lo escuchen, sino que tengan en cuenta el impacto que tiene en la clase. A mí no me importa que en una clase se escuche la palabra maricón si después veo que se ha cortado enseguida.

Entonces están aprendiendo, se están enseñando entre ellos, porque se van a hacer más caso entre ellos que a un profesor, profesore.

Pero es imprescindible que haya otra persona que pueda ayudar en esto, por ejemplo, hace poco se ha incluido la figura de técnico de igualdad en los colegios, que básicamente se encarga de eso, sobre todo hablan de no discriminación, el 8 de marzo organizar actividades. Pero también hacen la labor del fomento de pensamientos diversos.

17. ¿Ves la necesidad de ampliar el material que se ofrece los alumnos para resolver las dudas que les puedan surgir sobre la diversidad afectivo-sexual y de género?

Lo que les ofrecen en los colegios evidentemente sí, porque es algo muy binario y muy limitado y hay una ausencia total de información. Pero en las redes sociales no, las redes sociales tienen esa información, y las pueden encontrar fácil, pueden encontrar testimonios y conocer y saber, verse reflejadas en personas que no conocen, pero que viven su misma realidad.

Entonces sí que tienen esa información, ¿Qué ocurre? Que igual es un poco triste que la tengan que buscar y que no desde pequeñas se les ofrezcan.

El hecho de tener que buscar una información ya te dice como se construye una sociedad: ¿Qué es la información que me dan? Y ¿Cuál es la información que tengo que buscar? Lo que tengo que buscar siempre es lo no permitido. Por ejemplo, más o menos en 2021 se hizo un estudio sobre pornografía y de media tienen un consumo de pornografía o se masturban de manera habitual a partir de los 12 años, pero el motivo por el cual se consume pornografía es muy diferente si lo divides en identidades. Quiero decir, los chicos que buscan pornografía, normalmente es, para el auto placer, las chicas que buscan

pornografía, la mayoría de las veces, es para entender lo que se espera de ellas y que es lo que tienen que hacer, porque no lo saben. Porque no se habla de placer femenino en los colegios, pero más preocupante es que cuando hablamos de personas LGTB que consumen pornografía, lo consumen sobre todo para buscar referentes en ellos.

Entonces aquí ya hay una información de la necesidad que hay y las necesidades que se responder, que en ninguno de los casos son LGTB. Solo hay que coger un libro de biogeo de cualquier colegio público, porque no vamos a meternos en los privados, no podemos. Pero en los colegios públicos sí que tenemos una exigencia a nivel de sociedad y no se está cumpliendo. Luego ya está la moral de cada uno, claro.

Se siguen estudiando los cuerpos desde un pensamiento hegemónico y binario, que incluso dentro de esa poca variedad hay una jerarquía cuando tú preguntas a menores como se desarrolla o porque se desarrolla el placer de unos genitales, como puede ser el pene, te van a responder todo. Pero si preguntas sobre el placer de las personas con vulva, hay muchas cuestiones que se quedan en el aire, ¿por qué? Porque hoy en día el clítoris sigue siendo el único órgano que no se da en los colegios, ¿por qué? Porque se siguen dando los cuerpos a través de la reproducción. Y esto es capitalismo puro, y religión, pero capitalismo puro.

Lo que nos interesa que sepas de tu cuerpo es todo lo relacionado con la reproducción, ¿el placer de las vulvas es necesario para la reproducción? No, se queda fuera. ¿El placer de los penes es necesario para la reproducción? Si, entonces se incluye.

18. Muchas gracias por ofrecerme esta entrevista, me has aportado la perspectiva que necesitaba, y por esto, ¿Te gustaría añadir alguna cuestión que veas necesaria y no se haya comentado?

Que es importantísimo educar en diversidad, pero no únicamente para la comunidad LGTB, sino para cualquier persona. Para una persona cissexual, heterosexual, es también importante. Porque necesitas conocer tu entorno. Somos seres humanos, y los seres humanos tienen la necesidad de una pertenencia a un grupo.

Pero yo tengo una aptitud muy optimista sobre esto, creo que hay situaciones de discriminación, pero también considero que las voces a las cuales se les discrimina también son más fuertes, pero todo es por culpa del capitalismo, esto subráyalo.

19. Muchas gracias.

A ti.

Anexo 8 (Taller con el alumnado de la ESO)

Accedí a la posibilidad de asistir a un taller creado por una profesora de uno de los centros a los que acudí, el taller estaba compuesto por un alumnado diverso (cuatro alumnas de tercero de la ESO, una alumna de segundo de la ESO, una alumna y un alumno de 4 de la ESO y una profesora de la ESO y responsable de coeducación).

El taller comenzó como uno de los talleres que el Proyecto HAUSPOA da la posibilidad de incluir a las tardes en el colegio. Este programa, impuesto por el Gobierno Vasco, modifica los horarios de los colegios, dando clase por las mañanas y dedicando parte de las tardes a talleres más dinámicos.

En este caso, la profesora decidió generar un entorno donde el alumnado pudiera hablar de diferentes temas de interés cada martes, entre ellos el mito del amor romántico, el feminismo, temas relacionados con el colectivo LGTBI, etc. Cada vez que se reúnen hablan de un tema diferente.

El alumnado que participó mencionó que su interés hacia este taller fue mayormente que les llamó la atención, una de las alumnas dijo que quería aprender más sobre el colectivo LGTBI+, ya que consideraba que no le habían ofrecido suficiente información. Y gracias a este taller dijeron haber logrado herramientas sociales y opiniones sobre temas donde ahora pueden posicionarse mejor.

Al notar las pocas personas que asistían pregunte la razón. Por un lado, la profesora me comentó que al inicio se había apuntado mucha gente, pero en el segundo taller una gran parte decidido no volver, esto, en su opinión, se debía a que el alumnado tenía miedo al darse cuenta de que en el taller se iba a indagar y preguntar sobre diferentes cuestiones y se les pedía participar abiertamente sobre muchos temas, por ejemplo, la razón por la que



habían decidido unirse. Por otro lado, las y los participantes mencionaron que no habían tenido problemas en sus clases por apuntarse al taller, pero una de ellas añadió que en casa le habían dicho: “para qué vas a eso” y “eso es una tontería”.

Debido a esto les pregunté que creen que podría hacerse para que más gente se apuntara, entonces me comentaron que lo veían muy complicado, ya que el problema eran los chicos, me dijeron que no iban a querer apuntarse porque les daba igual, sobre todo un aula de tercero de la ESO que, en su opinión, eran imposibles de tratar y “se tomaban todo a risa”. Aunque lo veían muy importante, porque el taller les enseñaba muchas cosas que no se daban en clase, dudaban que pudieran lograr que se apuntaran, puesto que no se les habían enseñado desde pequeños a respetar y ahora lo veían muy complicado.

A raíz de esto surgió el tema de este grupo de chicos, me comentaron que en sus aulas habían visto cómo se creaba una “manada” de chicos, normalmente guiada por uno o dos, y las chicas se quedaban solas. Me explicaron un ejemplo: un día una chica respondió a uno de los chicos por un comentario grosero que este había tenido hacia otra persona y al responderle el resto de chicos empezaron a apoyar al chico casi rodeando a la chica mientras se ponían en su contra, mientras tanto el resto de chicas por miedo, eso opinan, no hicieron nada.

Añadieron también que veían una gran diferencia entre los chicos que tenían una hermana y los que no. Y asocian el comportamiento de estos chicos a que podrían sentirse vulnerables, y es su forma de defenderse, o a la mala educación que habían recibido.

Les pregunté si sabían lo que era el acoso escolar, todas y todos me dieron una definición muy acertada. Estuvieron de acuerdo en que, si podía prevenirse, pero que siempre existía el miedo de tratar de entrar en una discusión para evitar que se diera un acoso y acabar siendo otra víctima, aun así, creen que la mejor manera de prevenir era no seguir el juego y ayudar con lo que se pueda a las posibles víctimas.

Se habló sobre todo de como los colegios podían ayudar, y una de las participantes comentó que a algunas profesoras y profesores y solo les importaba su asignatura. Como ejemplo de esto, la profesora que creó el taller me comentó, un rato después, que las presentaciones orales de las asignaturas ponían a las víctimas o posibles víctimas de acoso escolar en una situación muy agobiante. Considera que se les obliga a encararse frente a

sus acosadoras o acosadores, mientras que, tal vez, escuchan risas o comentarios, y que las profesoras y profesores no hacían nada para buscar una solución.

Me comentó que una de las formas para evitar que estas personas tengas que sufrir este agobio podría darse la opción de realizar la presentación sin la presencia de sus compañeras o compañeros o prevenir los insultos que pueden recibir durante la presentación. Pero debido a que las asignaturas exigen incluir una parte oral, el profesorado no busca alternativas.

Cuando les pregunté si habían visto algún caso de acoso escolar en el centro, respondieron que mayormente habían visto discriminación, una de las participantes me dijo que había presenciado una “discriminación muy fuerte” hacia una persona por pertenecer al colectivo LGTBI, pero prefirió no compartirla. Entre otras cosas, comentaron que si una persona no era heterosexual se le miraba mal, y que normalmente se insultaba a estas personas llamándoles “puto gay” o “el último que llegue es gay”, esto de forma repetitiva. Además, una de las alumnas comentó que prefería no traer a su novia al centro o que la viniera a buscar tras finalizar las clases, ya que, como comentó: “si la traigo, me la linchan”.

Una de las participantes comentó que intento frenar a un chico que había insultado a una persona perteneciente al colectivo, pero al ver cómo todos los chicos se ponían en su contra no pudo hacer mucho, y sus compañeras no le apoyaron.

Por su parte, la profesora me puso otro ejemplo: en su clase se colgó una bandera LGTBI+ y hubo unas cuantas quejas y críticas para que se quitara, debido a que a algunos alumnos nos les parecía adecuado. Añadió también que en una encuesta realizada al alumnado se preguntó si vivían libres con su orientación sexual y más de un 60% contestó que no.

Una participante puso otro ejemplo, me comentó que una vez en clase, mientras leían un libro donde salían dos chicas que eran pajera, uno de sus compañeros hacía el gesto de arcada cada vez que tocaba leer una escena donde ambas chicas se besaban.

Tras explicarme estos ejemplos, pregunté a las y los participantes cuál podía ser la razón y concluyeron que era la necesidad de pertenecer al grupo y la presión social. Comentaron también que hay muchas clases donde se trata de concienciar sobre la diversidad, como

ética, pero que tal y como la imparten, no ayuda en nada, ya que solo les dan encuestas o les ponen algunas películas.

A esto último, la profesora añade que existe un “choque de educación” debido a las redes sociales, aquello que pueden llegar a enseñar en clase cocha en gran medida contra lo que se encuentran en internet, sobre todo en el porno.

De acuerdo a las y los participantes, la forma de prevenir es cambiar a la orientadora, ya que consideran que no está capacitada y tiene una “mentalidad de antes”. Por su parte, la profesora comentó que la sensibilización era muy importante.

Debido a esto les pregunté si tenían algún adulto en el centro al que pudieran acudir para resolver sus dudas sobre diversidad sexual o de género, una de las participantes me respondió que no, otra me dijo que tenía una profesora con la que se llevaba muy bien y en la que podía confiar, y tres participantes comentaron que podían resolver sus dudas gracias a este taller. Una alumna añadió que ella, como subdelegada de clase, tenía que asistir a las reuniones de convivencia, y que en estas únicamente se hablaba de mejorar cosas como los baños u ordenadores del centro.

Con estos nuevos datos les pregunté si creen que los profesores están suficientemente formados sobre la diversidad sexual y de género y todas las y los participantes coincidieron, que no, dicen que no tienen las herramientas suficientes

Para finalizar pregunté que se podría hacer para mejorar la situación del centro. Entre las diferentes respuestas me dijeron que debía estudiarse a más mujeres en historia, química, etc. y añadir muchos más ejemplos LGTBI+ en las asignaturas, también cambiar de orientadora y hacer una revisión del material, para eliminar todo lo que pueda ser machista o en contra del colectivo LGTBI+, y, según comentó la profesora, era algo que se estaba preparando para aplicar el curso que viene.

INFORME EJECUTIVO

PROTOCOLO DE PREVENCIÓN DE ACOSO ESCOLAR POR PERTENECER AL COLECTIVO LGTBIQ+

Facultad de Derecho
UPV/EHU

Grado en Criminología
CURSO 4º, 2021-2022

TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG)

AUTORA

Irene González Vázquez

DIRECTORA

Ana Isabel Pérez Machío

Introducción

El objetivo de este trabajo de fin de grado consiste en proponer un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+. Para ello he decidido centrarme primeramente en realizar un análisis de la evolución del trato que se le ha dado al colectivo LGTBIQ+ con la Ley de Vagos y Maleantes (1933) y la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación social (1970) y el trato que se le da actualmente con varios artículos de la Constitución Española (1978) y el Código Penal (1995). Además, de complementarlo con diferentes guías y protocolos, que los centros escolares pueden utilizar para centrarnos específicamente en el trato al colectivo LGTBIQ+ en entorno escolar.

Para poder obtener una visión mucho más práctica y ofrecer una realidad en el aula, he realizado 7 entrevistas a profesionales de centros escolares y profesionales que se dedican a ofrecer una formación tanto al alumnado como al profesorado sobre el colectivo LGTBIQ+ y he participado en un taller con el alumnado de un centro escolar.

Con la información que he recogido, he propuesto unas medidas específicas de prevención para proteger al colectivo LGTBIQ+ del acoso escolar.

Análisis de la legislación

Para comenzar el análisis de la legislación he acudido a la Ley de Vagos y Maleantes de 1933 y a la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social de 1970. Tras su análisis concluyo que durante la época que estas leyes se encontraban vigentes la homosexualidad era una conducta que socialmente no está bien vista, pero penalmente no está sancionada. Aun así, de alguna forma se encontraban salidas para poder conducir de forma indirecta algunos preceptos penales hacia la homosexualidad.

Estas dos leyes especiales atendían específicamente a los estados peligrosos y mantenían el orden social. En este caso son los homosexuales los que se incluían dentro de estas dos leyes como personas peligrosas que necesitaban de medidas para evitar que cometieran futuros delitos.

En mi opinión, ambas leyes eran una excusa, un mero disfraz, para dar a entender que la homosexualidad no era castigada, cuando, en última instancia, lo que se trataba era de criminalizar la homosexualidad haciendo uso de los Códigos Penales.

Ya en la actualidad podemos ver un gran avance y evolución en las leyes, pasando de una criminalización del colectivo LGTBIQ+ a la protección que la Constitución Española (1978) y el Código Penal actual (1995) le ofrece.

Para el análisis de la actualidad acudo al artículo 14 de la Constitución Española (1978), el cual incluye a todas y todos los españoles en el derecho de la igualdad ante la ley y la no discriminación. Este precepto deja una cláusula abierta donde pueden incluirse nuevos motivos de no discriminación siempre que cumplan con el criterio de razonabilidad. En conclusión, el artículo 14 de la Constitución Española (1978) protege la igualdad y no discriminación hacia personas pertenecientes dentro del colectivo LGTBIQ+.

Por su parte, el Código Penal actual (1995) contiene los delitos de odio, aquellos delitos que protegen a diferentes colectivos que sufren delitos por formar parte este grupo. Dentro de estos delitos hablo del artículo 22.4, una agravante específica, la cual se aplica en los casos donde el delito se cometa porque la víctima perteneciera a alguno de los colectivos que enumera. Es decir, cuando la motivación que ha llevado a la comisión del delito sea dañar, de alguna forma, a la persona por ser parte de este colectivo. Esta agravante contiene, dentro de la enumeración, la orientación o identidad sexual o de género. Por tanto, ofrece una protección al colectivo LGTBIQ+.

El segundo es el delito del discurso del odio del artículo 510, específicamente el primer inciso del artículo 510.2 a). Ya que es el que más se acerca, en lo que nos interesa dentro del este trabajo, a los actos que pueden cometerse dentro del entorno escolar. Este incluye la lesión a la dignidad humana, es decir, a las facetas de la personalidad de las personas, dando lugar a alguno de los siguientes resultados:

- La humillación: la pérdida de dignidad, autoestima y respeto de la persona.
- El menosprecio: no apreciar o estimar a una persona, o despreciarla o restarle valor.
- El descrédito: quitar crédito, desvalorar o disminuir la reputación de una persona.

Por último, centrándome específicamente en el objetivo del trabajo, analizo el artículo que contiene las conductas de acoso escolar, es decir, el artículo 173.1 que tipifica el trato degradante como un atentado contra la integridad moral. Este concuerda con la definición del acoso escolar debido a que precisa un menoscabo grave reiterado (pudiendo ser único en el caso de ser lo suficientemente grave), y dejando a la víctima en un estado humillante y vejatorio, privándole de su derecho a ser tratado como un ser humano y no como un objeto.

Con el análisis de estos artículos concluyo que el acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+ se protege en el artículo 173.1 del Código Penal, pero es cierto que el artículo 22.4 y 510.2 a) primer inciso, pueden aplicarse en diversas conductas que puedan surgir dentro del entorno escolar, aplicándose junto al artículo 173.1.

Guías y protocolos actuales de prevención de acoso escolar y sensibilización hacia el colectivo LGTBIQ+

El segundo bloque de este trabajo comienza con la explicación de unas guías y protocolos actuales de prevención de acoso escolar y de sensibilización y formación en materia LGTBIQ+:

- Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para docentes: Va dirigida al profesorado. Es decir, pretende que el profesorado, por su cuenta, pueda fomentar en las aulas la sensibilización y formación a sus estudiantes para prevenir los actos violentos en los centros escolares.
- Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género: Es una guía mucho más amplia que la anteriormente mencionada y específicamente generada para aplicarla al colectivo LGTBIQ+. Contiene varias medidas que el profesorado puede aplicar en sus aulas.
- Guía Trans para jóvenes y ...agentes educativos: Gracias a esta guía podemos ver una realidad más cercana de las personas transexuales y, por tanto, puede ser utilizada por el profesorado para entender un poco mejor al alumnado en el caso de tener a una persona transexual entre su alumnado.
- Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar: Esta es una guía de actuación, es decir, explica la

forma de actuar una vez que se ha cometido un acto de acoso escolar. Pero, sin salirnos del marco del trabajo, ya que lo que nos interesa es prevenir, lo importante es uno de sus anexos que contienen algunas medidas de prevención de acoso escolar.

La importancia de la prevención

Tras explicar diversas maneras de prevención y comprobar las medidas que emplean en los centros escolares a los que he acudido, para realizar las entrevistas y el taller, concluyó que los casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+ se continúan dando. Y, aunque es importante saber cómo actuar una vez que se ha cometido el caso para poder frenarlo, y que no ocurra de nuevo o incluso lograr frenarlo a tiempo, lo esencial y lo mejor que podemos hacer, es evitar que ocurra desde un inicio. Lo ideal sería no tener que aplicar estas guías. Ya que la mejor forma de resolver un problema, es aprender a prevenirlo.

Medidas de prevención

Tras el análisis de esta guías y protocolos y de las entrevistas y el taller, concluyo que para lograr prevenir los casos de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+ es necesario acudir a una formación, sensibilización y normalización del colectivo LGTBIQ+. Para esto explico 12 medidas de prevención:

1. Revisión del contenido de los materiales sobre el colectivo LGTBIQ+: Es fundamental revisar que el material que se utiliza en los centros escolares no discrimina o fomentan la discriminación del colectivo LGTBIQ+.
2. Referentes LGTBIQ+ en los centros escolares: Es importante que el alumnado tenga una persona dentro del centro escolar, que esté formada en diversidad afectivo-sexual y de género.
3. Espacios donde pueda hablarse de diversidad afectivo-sexual y de género, ya sea mediante tutorías o talleres.
4. Formación en materia LGTBIQ+: Me refiero a la información básica que tienen las personas sobre la diversidad afectivo-sexual y de género y hasta que punto esta

información puede ayudar a resolver las dudas que puedan seguir sobre la diversidad afectivo-sexual y de género. La divido en tres apartados: la formación que tiene el profesorado, la formación que tiene el alumnado y la formación impartida por entidades externas.

5. Convivencia en diversidad y respeto a la igualdad
6. Educación sobre métodos no violentos para la resolución de conflictos
7. Coeducación: La coeducación es un método educativo basado en el principio de la igualdad y la no discriminación entre sexos. Si enseñamos diversidad en general, luego es más fácil acudir a la diversidad en concreto.
8. Valores morales y éticos: Obtener una gestión de las emociones y un aprendizaje en la forma de comportarse.
9. Mostrar que las acciones tienen consecuencias: Si el alumnado sabe que el acoso escolar conlleva un castigo, es menos probable que se comenta. Aun así, en mi opinión, los castigos no tienen que ser acciones negativas, y deben obtener una reflexión sobre el hecho cometido.
10. Encuestas anónimas para detectar el acoso escolar, donde el alumnado pueda puntuar a sus compañeras y compañeros para saber si los consideran como víctimas, agresores o las personas que acompañan a los agresores.
11. Colaboración en la educación del alumnado: Es fundamental incluir a los padres del alumnado en la educación de sus hijas e hijos, fomentando la comunicación entre el profesorado y los padres, incluyéndolos en tutorías, etc.
12. Criminología ambiental: Me resulta importante hablar de las medias que ayudan a prevenir delitos al reducir las oportunidades de cometerlos. Hablo de la prevención situacional (aumentando el riesgo y el esfuerzo para cometer un delito, disminuyendo los beneficios y las provocaciones y eliminando las excusas). También la importancia de la prevención del Delito mediante el Diseño Ambiental (CPTED), con lo que se puede proporcionar en el entorno escolar lugares más vigilados y con mayor control que eviten futuros actos de acoso escolar.

Propuesta de un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+

Tras esto, propongo un protocolo de prevención de acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTBIQ+, el cual recogerá las siguientes medidas preventivas:

- 1- Revisión de todo el contenido de los materiales escolares.
- 2- Incluir más referencias LGTBIQ+ en las asignaturas.
- 3- Introducir una persona formada en diversidad afectivo-sexual y de género.
- 4- Incluir espacios donde el alumnado pueda hablar y expresarse sobre la diversidad afectivo-sexual y de género. Como, por ejemplo, incluir una asignatura donde se tratan temas.
- 5- Formar en materia de diversidad afectivo-sexual y de género, tanto al profesorado como al alumnado.
- 6- Formar al alumnado con unos valores morales y éticos básicos.
- 7- Formación en resolución de conflictos de forma o violenta.
- 8- Fomentar la coeducación.
- 9- Aplicar castigos (reflexiones, faltas o expulsiones en los casos más graves) cuando comienza a darse un caso de acoso escolar, para evitar que continúe y empeore.
- 10- Aplicar cada cierto tiempo una encuesta para detectar el acoso escolar de forma anónima.
- 11- Fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijas e hijos. Dar la posibilidad de incluirlos en las tutorías y mantener una colaboración e información constante.
- 12- Reducir las oportunidades del acoso escolar:

- Aumentar la vigilancia en los centros escolares en los lugares donde más probable sea que se den los casos de acoso escolar, como son el recreo, los baños, lugares poco vigilados o apartados, lugares oscuros, las cajas de las escaleras, etc.
- Aumentar la vigilancia natural: evitar que el centro escolar tenga sitios que puedan ocultar a las personas o impidan ver lo que está ocurriendo. Por ejemplo, hay que evitar puntos cerrados que se asemejen a callejones.
- Favorecer la participación y colaboración del alumnado en las aulas.
- Realizar un mantenimiento del centro.

Conclusiones

1- La primera conclusión a la que he llegado, tras el análisis del marco teórico legal, es que existe una evolución en el trato hacia el colectivo LGTBIQ+, llegando en la actualidad a protegerse como un grupo vulnerable. El colectivo LGTBIQ+ es un grupo vulnerable. Este es un punto en el que se basa la propuesta del protocolo de prevención, ya que como grupo vulnerable es necesario ofrecerles una mayor protección frente a los delitos y especialmente, en el marco del trabajo, frente al acoso escolar.

2- Cuando revisaba las diferentes guías y protocolos que actualmente se imparten en los centros escolares, he podido observar, que la mayoría de los centros hacen uso de la “Guía de actuación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ante el acoso escolar”, pero ningún centro me ha hablado de un protocolo o guía diferente. Debido a que esta guía no contiene las suficientes medidas de prevención, me resulta muy poco aconsejable que no se haga uso de ninguna otra guía.

Aunque cuentan con entidades para sensibilizar y formar al alumnado y profesorado sobre el colectivo LGTBIQ+, algunos de los centros escolares es la única medida que utilizan. Por tanto, se complica mucho la prevención del acoso escolar, puesto que, como ya hemos comentado, no es posible que con la aplicación de una única medida se pueda prevenir el acoso escolar.

3- Esta propuesta de protocolo va dirigida al colectivo LGTBIQ+, pero existe una prevención mayor, una prevención general del acoso escolar. Previniendo el acoso escolar en general, logramos prevenir el acoso escolar hacia este colectivo. Por tanto, si bien en cierto que las medidas que yo doy son específicas para este colectivo, no hay que dejar



de lado la prevención general, sobre todo incidiendo en la educación de los valores morales y éticos básicos como son el respeto, el autocontrol, etc.

4-La labor del profesorado es primordial para la prevención y detección de los casos de acoso escolar. Si bien es cierto que, la labor de las orientadoras y los orientadores es muy importante, me parece esencial recalcar que existe una gran diferencia de opinión entre orientadoras y orientadores, profesorado y alumnado, aunque las del profesorado y alumnado suelen coincidir más entre ellas. Mi hipótesis en relación con esto es la cantidad de tiempo que pasa el profesorado con el alumnado, y gracias a ello tiene la posibilidad de ver una realidad en las aulas.

5- Es fundamental fomentar la relación entre los centros escolares y las familias. Existe un grave problema al mantener una conexión o colaboración con los padres del alumnado. Es muy complicado mantener una relación, y es muy esencial que la educación que se da en el centro escolar sobre el colectivo LGTBIQ+, no sea únicamente en las aulas. Por ello mismo, es crucial tener en cuenta que los padres deberían incluirse mucho más en este tipo de cuestiones, incluyéndolos en las campañas o haciendo que formen parte de las tutorías o incluso de la formación que se reciba por parte de entidades externas.

6- Si bien es cierto que yo me he centrado específicamente en hablar del acoso escolar hacia el colectivo LGTBIQ+, en mi opinión, todas las medidas que ofrezco de sensibilización y formación son igual de útiles para otros colectivos vulnerables, como pueden ser etnias, razas, etc. Ya que, de la misma forma que puede sensibilizarse y normalizar a una persona transexual, añadiendo en el temario de historia a más personas transexuales, lo mismo puede hacerse con una persona de una minoría étnica.

7- La conclusión más importante a la que he llegado es la necesidad de comenzar a actuar en prevención. Como he podido ver, aún se siguen cometiendo actos de acoso escolar hacia el colectivo LGTBIQ+ y es algo que, por mucho que la sociedad haya comenzado a evolucionar, en los centros escolares aún queda mucho camino para recorrer. La revisión de los materiales escolares, algo muy simple, pero que ayuda en gran medida a la normalización, formación y sensibilización del colectivo, es algo que aún queda por realizar en algunos centros escolares. Por tanto, es necesario una intervención lo antes

posible para prevenir el acoso escolar, pero también pudiendo evitar futuros delitos de odio que puedan darse fuera del centro escolar e incluso cuando el alumnado se gradúe.

8- Por último, es esencial dedicar una gran parte de las medidas para normalizar al colectivo LGTBIQ+ en lograr un cambio de actitud en los profesionales de los centros escolares. La realización de este trabajo me ha dejado ver que, en los centros escolares, aunque hacen lo que pueden con las herramientas que tienen, es necesario un cambio de actitud muy importante por parte de los profesionales. Antes de trabajar con el alumnado es necesario que, las y los trabajadores del centro escolar, entiendan la importancia de sensibilizarse y normalizar al colectivo LGTBIQ+. Ya que, si no existe un cambio de aptitudes por parte de estos profesionales, no podemos esperar que se logre ampliar este cambio de actitud al alumnado, que es la meta final para lograr una prevención del acoso escolar.