

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO FRENTE AL ACOSO ESCOLAR: UNA MIRADA SOBRE LAS CHICAS MASCULINAS¹

Raquel (Lucas) Platero Méndez
(Activista de RQTR y docente de Educación Secundaria;
investiga en la Universidad Complutense de Madrid).
platero@cps.ucm.es

ABSTRACT:

El Estado español está siendo un verdadero laboratorio de libertades y derechos civiles para LGBT (Osborne, 2009), al tiempo que persisten formas de violencia cotidiana, como es el acoso escolar homofóbico. Nuestras escuelas no sólo enseñan contenidos sino también actitudes y valores, donde el género y la sexualidad reciben una forma privilegiada aunque no como parte del currículo. Así, docentes e instituciones disciplinamos al alumnado persiguiendo las rupturas de las normas sobre qué implica ser hombre o mujer, al mismo tiempo que se aprenden y reproducen normas sobre, por ejemplo, la etnia, la clase, la edad o la discapacidad. En este artículo, me serviré del ejemplo de las mujeres masculinas y sus estrategias de afrontamiento en la escuela para ilustrar la necesidad de proyectar una mirada interseccional sobre el estudio del acoso escolar.

PALABRAS CLAVE:

Bullying homofóbico, jóvenes LGBT, interseccionalidad, masculinidad femenina.

El pasado mes de octubre de 2010 veíamos a Barak Obama² participando en la acción "It gets better"³, una campaña de mensajes en youtube dirigida a jóvenes que se enfrentan cotidianamente al acoso escolar y, más concretamente, a la infancia y a la juventud LGBT⁴. Se trata de un proyecto iniciado por Dan Savage como respuesta a la alarma creada en los Estados Unidos por una serie de al menos cinco suicidios de jóvenes gays o percibidos como tal. Al narrar su paso por la escuela, Obama cuenta su experiencia al ser percibido como alguien diferente, objeto de chistes y burlas, al mismo tiempo que señala el rechazo a las muertes por homofobia. Esto nos demuestra que en norteamérica se empieza a tomar conciencia de que es un problema relevante y rechazable.

Se podría argumentar que esta iniciativa indica una dirección positiva hacia dónde avanzar, ya que en otros lugares como el Estado español carecemos de conciencia de un problema de dimensiones pandémicas, ante el cual actuamos poco, y a menudo, erróneamente. Podríamos desear además que un dirigente relevante del Estado español se manifestara rotundamente en

¹ Una versión previa de este texto se ha publicado bajo el título "Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas", en la *Revista de Estudios de Juventud*, 89. Monográfico Discriminaciones diversas en las personas jóvenes. 39-58.

² El 21 de Octubre de 2010, Obama lanza un vídeo en el que habla sobre acoso escolar y las desafortunadas muertes de jóvenes por homofobia <http://www.whitehouse.gov/blog/2010/10/21/president-obama-it-gets-better>

³ <http://www.itgetsbetter.org/>

⁴ Acrónimo para referirse a Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales.

contra de la homofobia en la escuela y dijera que el suicidio no es una salida para esta situación, que nos dijera que aunque sientas desesperación, “esto va a mejorar” (“It gets better”) o “hay programas para jóvenes que te pueden ayudar”... También podríamos aprovechar y analizar cómo a menudo la sociedad manda mensajes bienintencionados sobre cómo abordar estas situaciones (“defiéndete”, “cuando termines el instituto todo será distinto”, “éstas son cosas de chavales”, “no es para tanto y además va a mejorar en el futuro”, “estás pasando una fase”, etc.) que a menudo tienen un efecto negativo y no deseado sobre quienes los escuchan.

Jasbir Puar (2010) apuntaba recientemente que cuando queremos actuar en situaciones alarmantes como el bullying homofóbico, a menudo olvidamos que la homofobia es un problema que está ligado al racismo y la clase social, entre otros. Es decir, que algunos de estos chicos y chicas jóvenes están en una situación más vulnerable que otros, y que el acoso escolar homofóbico está muy ligado a otras formas de exclusión que igualmente naturalizamos y permitimos. Así, los mensajes simples sobre en qué consiste este problema o cómo salir de él pueden estar invisibilizando las necesidades de muchos de los y las jóvenes que los viven.

Si nos fijamos ahora en el Estado español y el abordaje público de la homofobia en jóvenes, contando únicamente con la información que nos muestran los medios de comunicación, encontramos sin buscar demasiado algunos ejemplos clave de cómo se concibe este problema. Por ejemplo, el desafortunado incidente de un apuñalamiento de dos jóvenes en las calles de Bilbao, durante la noche de Halloween de 2010⁵ llama la atención por la forma explícita y rotunda con la que se afirma el ataque homófobo entre menores de edad. Noticia que, por otra parte, destapa otros incidentes similares en espacios públicos y que nos advierte de que estos hechos sólo se convierten en noticia cuando son especialmente graves⁶. Otra noticia que encontramos referida al acoso escolar homofóbico, tuvo lugar el pasado 16 de Marzo de 2010, cuando asistimos al primer fallo de un juez en el que se decreta una orden de alejamiento a unos jóvenes culpables de vejar a otro con motivos homófobos⁷. Se trata de una acción legal frecuente en casos de violencia de género, y supone una innovación sobre cómo abordar la homofobia vivida por un joven, que tuvo que abandonar su ciudad en 2004 ante la imposibilidad de eludir el acoso que estaba viviendo. Pudo regresar seis años más tarde a su ciudad con el reconocimiento público de haber vivido una situación injusta. Sin embargo, podríamos pensar que todo el proceso judicial y la larga espera desde 2004 no pueden reparar el daño moral y material que ha vivido. Como tampoco pueden reparar los daños vividos por una joven de Sabadell⁸ acosada por sus compañeras y que no ha recibido el reconocimiento del

⁵ EITB (2010). El apuñalamiento de dos jóvenes en Bilbao fue un ataque homófobo. EITB, 02/11/2010. Ver: <http://www.eitb.com/noticias/sociedad/detalle/532877/el-apunalamiento-dos-jovenes-bilbao-fue-ataque-homofobo/>

⁶ <http://www.noticiasdealava.com/2010/11/07/sociedad/euskadi/homofobia>

⁷ Barral, Beatriz (2010). “Primera orden de alejamiento en nuestro país por homofobia”, *Cadena Ser*, 16-03-2010. Accesible en: http://www.cadenaser.com/espana/articulo/primera-orden-alejamiento-pais-homofobia/csrrsrrpor/20100316csrrsrrnac_3/Tes

⁸ Baquero, Antonio (2010). “Juicio a 4 escolares por acoso homófobo a una compañera en Sabadell. Un juzgado de Barcelona celebra el primer proceso en España por este tipo de ‘bullying’”, *El Periódico*, 21 Enero de 2009.

juez como delito homófobo. Una joven que en 2007 tenía 13 años y que, tras vivir todo tipo de insultos y vejaciones, vio cómo el juez dejaba a un lado el agravante de homofobia.

Finalmente, señalaré una última noticia de prensa de noviembre de 2007, en la que un juez condena a la comarca de Vigo y a un profesor a indemnizar a una alumna de un taller de fontanería por acoso escolar⁹. Este fallo que señalaba el uso de la homofobia y el sexismo en el ejercicio docente sentaba un precedente importante en los límites de la libertad de expresión y los derechos del alumnado. El profesor llegó a decir que: “el lesbianismo era carne contra carne y un asco por la mezcla de fluidos”, haciendo chistes obscenos con herramientas en referencia a la vagina...

Las noticias rastreadas de los casos que llegan a los medios, muestran serias limitaciones a la hora de entender el acoso escolar o la homofobia como cuestiones complejas o más allá de hechos aislados. Nos podríamos preguntar, ¿por qué es tan difícil que se reconozca que se producen hechos violentos que afectan a los jóvenes y que éstos están ligados a la homofobia? ¿Qué mecanismos tienen los y las jóvenes para enfrentarse a la naturalización de la homofobia y el sexismo en sus vidas cotidianas? ¿Existen diferencias que afecten a algunos alumnos o alumnas y que les sitúen en riesgo de ser señalados como objeto de burla?

En este artículo, me gustaría responder parcialmente a estas cuestiones, ofreciendo al menos dos grandes reflexiones. Por una parte, quiero ofrecer un estado de la cuestión sobre los estudios que abordan el acoso escolar homofóbico en el Estado español, señalando lo que sí sabemos de este problema. En segundo lugar, deseo posibilitar una mirada sobre las vivencias de las jóvenes señaladas por su masculinidad o sexualidad no normativa, mostrando sus discursos alrededor del cuerpo, la identidad, sus estrategias para sobrevivir y reconocerse, y los referentes y modelos que encuentran en la escuela.

¿QUÉ ENSEÑAMOS EN LA ESCUELA?

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

Cuando utilizo el término “acoso escolar homofóbico” o “bullying homofóbico” quiero señalar justamente estas rupturas a las que acabo de hacer alusión. Son fracturas en las normas que

⁹ E.V.P. (2007). La Justicia confirma una multa de 6.000 euros por acoso moral a una lesbiana. La Voz de Galicia, 27/10/2007. Ver: http://www.lavozdeg Galicia.es/galicia/2007/10/27/0003_6264134.htm

conlleven la injuria, que a su vez sirve para el control social de todo el alumnado. Se sea o no parte una minoría sexual. Si tuviera que definir acoso escolar homofóbico diría que son aquellos comportamientos violentos por los que una persona se expone repetidamente a la exclusión, el aislamiento, la amenaza, los insultos y las agresiones, tanto por parte de sus iguales (una o varias personas que están en su entorno más próximo), como por personas adultas, en una relación desigual de poder. Los agresores –o “bullies” (matones) cuando hablamos de los iguales–, se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La persona se convierte en víctima y así puede ser descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación. Lejos de la idea común de que éste es un problema exclusivo de jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, veremos que también señala a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género más normativos, o se les asocie con otras personas LGBT. En esta situación encontramos que el entorno de iguales es consciente del acoso y permite que suceda, a espaldas de las personas adultas que desconocen, o que, a su vez, minimizan la situación tomando la decisión de ignorarla. Así se convierten en colaboradores y cómplices por omisión de actuación (Platero y Gómez, 2007: 14). Cuando es una persona adulta quien ejerce la relación de poder con un o una menor estamos ante un abuso más grave, especialmente cuando sucede en contexto educativo. En este texto, centraré la atención en el acoso que sucede entre iguales en el seno de la comunidad educativa.

Algunos de los rasgos fundamentales del acoso escolar es que contiene un carácter intencional y causa victimización, tiene lugar en el seno de una relación desigual de poder entre las partes, y lejos de ser ocasional, se mantiene en el tiempo. La intimidación entre iguales puede ser física, verbal o relacional, y demuestra la intencionalidad del agresor o agresores. Podríamos decir que sucede sin provocación¹⁰ previa por parte de la víctima, o bien, que el hecho mismo de ser percibida como una persona con sexualidad minoritaria o como con tener una construcción no normativa del género es vista ya como un desafío. El carácter continuo y repetido hace que las víctimas no puedan salir por sus propios medios de la situación de acoso, que tiene efectos muy negativos como ansiedad, baja autoestima, depresión, dificultades para la integración en el medio escolar, entre otros (Platero, 2008). Vemos que tiene lugar no sólo en los espacios de menor control (pasillos, entradas y salidas del centro, recreos) sino también dentro del aula, espacios de taller, gimnasio, baños, etc. y frecuentemente en presencia del profesorado. Además, es una forma de violencia singular. Algunos elementos específicos del bullying homofóbico frente a otras formas de acoso escolar son, según José Ignacio Pichardo Galán (2006), la invisibilización y el silencio que cubren las agresiones homófobas en la escuela, la ausencia de apoyo familiar y el contagio del estigma que padecen lesbianas, gays, transexuales y bisexuales a quienes les apoyan, que impide que los y las adolescentes se muestren abiertamente en contra de comportamientos homofóbicos;

¹⁰ Quiero agradecer a Gerard Coll la conversación alrededor de la intencionalidad y la percepción de la provocación.

así como la normalización de la homofobia, que provoca una interiorización negativa del autoconcepto.

Se podría argumentar que existen otras formas de acoso y que la sexualidad no es central en esos casos. De hecho, el bullying homofóbico es un tipo de violencia entre iguales que tiene algunos elementos comunes con la violencia contra las mujeres o el acoso o mobbing laboral: la violencia se utiliza como muestra de poder ante quien tiene pocas posibilidades de defenderse. Para algunos autores y autoras, la homofobia y la transfobia son dimensiones de la violencia de género. Se trata de un debate complejo que sigue abierto tanto en el plano conceptual como en el plano político.

Apelar a la sexualidad es un recurso que está presente en la mayoría de las formas de acoso escolar. Es frecuente que incluso cuando no se trata de alguien perteneciente a una minoría sexual, se produzca el mismo uso de la injuria y muy a menudo se recurra a los apelativos que señalan el exceso o falta de masculinidad, el afeminamiento, la rareza o singularidad que supone esta persona en el conjunto de la clase. De hecho, el acoso no está ligado necesariamente a una idea real de pertenencia a una minoría sexual, incluso cuando la víctima admite ser LGBT. La articulación de la discriminación está vinculada a la conformación de las normas dominantes, fundamentalmente las normas de género. Normas que a su vez son promovidas por la escuela, y en particular, por el profesorado que interviene reforzando la adscripción de las mismas, señalando a quien las rompe para mostrarles como performar mejor los roles adscritos, siempre en nombre de la institución escolar y el bien común.

UN ESTADO DE LA CUESTIÓN: LO POCO QUE SABEMOS

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

Sólo los casos más graves son detectados: el alumnado necesita saber qué comportamientos son aceptables y qué cauces son los apropiados para acabar con esta situación, ante la cual el profesorado necesita estar sensibilizado y especialmente alerta. Según el informe del Defensor del Pueblo (1999), el entorno conoce que se está produciendo el acoso escolar y no actúa para pararlo sino que se comporta más agresivamente tras observar un acto de agresión, produciéndose un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios (Avilés, 2002). El alumnado muy pocas veces lo cuenta al

profesorado; para ello eligen a las amistades o, como siguiente opción, a la familia (Defensor del Pueblo – UNICEF, 2006). Influye el miedo a convertirse en una víctima, pero también la pertenencia al grupo cuyos valores se respalda. En este sentido es importante implicar al grupo en el establecimiento de normas claras de comportamiento aceptable, de regulación de las conductas inadecuadas y en la actuación clara ante el acoso escolar.

Es importante señalar que los dos estudios recientes sobre el acoso escolar realizados en el Estado español no incluyen el acoso homofóbico (Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo–UNICEF 2006). Sin embargo, sí tenemos algunos datos aproximados del impacto del acoso escolar y del acoso escolar homofóbico: el informe presentado en el Parlamento Europeo en 2006, sobre exclusión social de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales mostraba datos alarmantes (Takács, 2006). En una muestra de 700 jóvenes LGBT de 37 países europeos, el 61.2% afirmaba enfrentarse a discriminación en la escuela, el 51,2% en la vida familiar y el 29,8% en sus círculos de amistades. Como veremos, estos datos se repiten y aparecen una y otra vez en los estudios realizados en el Estado español. Gracias al estudio “Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)” (2007) coordinado por José Ignacio Pichardo (2009) realizado sobre 4.636 cuestionarios a adolescentes, conocemos que, a pesar de la tolerancia y aceptación de la mayoría de sus entrevistados, un tercio de los jóvenes mantiene actitudes homófobas. Se analizan en este estudio el desconocimiento de las realidades de las minorías sexuales que aparecen como un tema tabú y la ausencia de referentes positivos. En su muestra, el 16% de los jóvenes entrevistados expresa una atracción no heterosexual o no exclusivamente heterosexual. Éste es un dato relevante para empezar a atisbar una posible población diana vulnerable a este tipo concreto de acoso escolar. Otros datos importantes son los que dibujan el tamaño de la homofobia: el 30,5% de los estudiantes entrevistados afirmaba haber realizado insultos o comentarios homófobos; el 29% había tirado cosas, golpeado o aislado a alguien y el 3,2% había participado en una paliza homófoba. El 29,3% además afirmaba haber tratado con desprecio a personas homosexuales a través de burlas, imitaciones o gestos despreciativos. En cuanto a la brecha de género, las mujeres se muestran con una actitud más tolerante que los varones; mientras, el estudiantado inmigrante socializado en países menos tolerantes parece que contribuye a sostener actitudes homófobas. Finalmente, los padres y madres son retratados en este estudio como bastante tolerantes, si bien prefieren abordar estas cuestiones en el seno del hogar.

En el estudio cualitativo realizado por Platero y Gómez en 2007 a jóvenes entre los 17 y los 22 años de Rivas Vaciamadrid¹¹, encontramos que existe una percepción de estar en un proceso de cambio en torno al tratamiento de la sexualidad en la educación secundaria. Sin embargo, el alumnado también afirma que existe una gran invisibilidad de las sexualidades no normativas y que han recibido una precaria educación sexual centrada, fundamentalmente, en el riesgo al embarazo y las ITS. En este sentido, destacan la vivencia de la heterosexualidad

¹¹ Quisiera agradecer a Silvia López su colaboración en las entrevistas a doce jóvenes realizadas en Rivas Vaciamadrid.

obligatoria como única forma válida de comportamiento sexual. A ello se une una fuerte rigidez en torno a los roles de género. Dicen tener fuerte sentimiento de pertenecer a las “otras”, una alteridad que implica ser señalados con insultos. En cuanto a la socialización adolescente y los procesos de identificación, señalan una fuerte uniformización como elemento de pertenencia al grupo de iguales. Finalmente apuntan a la existencia de nuevas formas de violencia más sutiles, junto con cierta transformación de los modelos de género que no desafían estructuralmente el sexismo y la homofobia (2007:187-205).

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

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

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

También en el ámbito catalán, Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009) muestran cómo las agresiones en los colegios e institutos suceden especialmente en aquellos espacios en los que el alumnado está menos supervisado, como el patio o el vestuario. La ruptura de los patrones de género frente a las actividades de juego o escolares son motivo de burla, discriminación y agresión, formas de acoso que aumentaban una vez ya en el instituto. En este estudio, el profesorado se muestra heterogéneo en sus actuaciones. En muchos casos, el profesorado aparece como cómplice de las agresiones, dada su inacción o falta de habilidad o voluntad para actuar. Incluso se alude a la falta de experiencia del psicólogo del centro para saber cómo actuar, o la elección de este tipo de derivaciones frente a una posible acción educativa con el conjunto del alumnado, como si se tratara de un problema individual. Además apuntan a cómo,

el profesorado LGBT tiene miedo a significarse públicamente por miedo a perder el respeto, a agresiones de sus alumnos, a la falta de apoyo de sus compañeros y a la posible oposición de madres y padres de alumnos, que podrían temer por el “contagio” de sus hijos/as

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

Todos estos datos están dibujando muchas líneas posibles tanto de investigación futura como de intervención educativa. Entre ellas estarían el cuestionamiento de cuál es la acción de los centros educativos con toda la comunidad educativa a la que representan y la falta de coordinación entre padres, escuela y profesorado. Recordemos que en el marco de la ley de educación 2/2006¹² vigente se contempla entre los fines de la educación “el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”. Es decir, que a pesar de las resistencias y temores de buena parte del profesorado, y de madres y padres, no sólo la intervención sobre la educación afectivo-sexual es posible, sino además está contemplada como parte de las metas educativas establecidas. Por otra parte, habría que destacar la minimización y falta de mayor conocimiento del impacto de este tipo de violencia en el conjunto del alumnado y la soledad y sufrimiento del alumnado LGBT en particular. En este sentido, habría que apuntar, así mismo, la dificultad para entender las encrucijadas de género y sexualidad como elementos claves para la intervención social. Sin embargo, dicho todo esto, podemos anticipar casi con seguridad que hay mucho que no sabemos aún y que ahí radica mucho del interés por la acción futura. En este sentido, resultaría relevante considerar, entre otras cuestiones, a qué estrategias de supervivencia recurre el alumnado, y qué formas sutiles y más evidentes adopta la reproducción de valores heterosexistas, por ejemplo.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LAS CHICAS MASCULINAS, O CÓMO SOBREVIVIR A LA ESCUELA CON CIERTO ÉXITO

Las chicas masculinas jóvenes en el sistema escolar se encuentran al menos en la encrucijada de desigualdades estructurales como son el género, el sexo, la edad o la clase social. Me serviré justamente del término de ‘interseccionalidad’ para fijarme en esta realidad (Combahee River Collective 1977; Crenshaw, 1989). Me refiero a cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas. La interseccionalidad es un enfoque teórico que subraya que el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, entre otras categorías sociales, son construidas y están interrelacionadas. No se trata tanto de enumerar y listar todas las desigualdades posibles que afectan a las chicas jóvenes señaladas como masculinas por su entorno, cuanto estudiar aquéllas que son determinantes en cada contexto.

¹² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006, p.17158-17207.

Se trata de que exploremos las relaciones mutuas entre estas categorías sociales, tanto para conformar una posible forma de exclusión estructural, como para generar estrategias únicas de afrontamiento y resistencia de las chicas masculinas. Supone un paso más allá en lo que hemos llamado “doble discriminación” como si se pudieran sumar los efectos de cada forma de exclusión, para fijarnos en la “discriminación múltiple”. Escapando de una tendencia asimilacionista que reconozca cada forma de discriminación legitimada, se trata de una mirada compleja que contribuye a evidenciar estrategias de poder, normas sociales naturalizadas, efectos no deseados del activismo o las políticas públicas, y de dar voz a quienes están en los márgenes (Platero, 2009b). De esta manera, la realidad de las chicas masculinas nos ayuda a evidenciar las relaciones de poder naturalizadas y no discutidas insertas en las relaciones escolares, en la socialización y valores que rigen la educación.

En este apartado utilizaré 15 entrevistas realizadas entre diciembre de 2009 y marzo de 2010, a chicas entre 17 y 32 años fundamentalmente residentes en Madrid pero no exclusivamente. Son jóvenes que respondieron a mi búsqueda de sujetos para la investigación, que se identificaron con el término “chicas masculinas”, o bien porque lo sentían así, o porque eran señaladas como tales. También me serviré de la información obtenida de un grupo de discusión con once estudiantes de educación secundaria y universitarios, de edades comprendidas entre 18 y 33 años, formado por ocho alumnas y tres alumnos; de ellos, diez se declararon LGTB, y uno se autodenominó heterosexual; este grupo de discusión tuvo lugar en diciembre de 2009. El debate abordó uno de los elementos clave del acoso escolar homofóbico y que resultan relevantes para la percepción de la masculinidad de las chicas, así como los efectos vividos que tienen sobre las mismas y su entorno.

Las entrevistas mostraron que se trata de un grupo de chicas que se identifican como mujeres jóvenes, con la excepción de una persona que a lo largo de la entrevista elige nombrarse como transgénero. Mujeres que también se identifican, como decíamos, con el reclamo de ser entrevistadas con respecto a la masculinidad femenina entendida en un sentido amplio. Así, en mi tarea investigadora, lo primero que me llamó la atención fue la avidez por relatar estas vivencias. En sus testimonios se encontraban mensajes mezclados, mientras algunas chicas rechazaban la masculinidad como algo negativo asumiendo el discurso social dominante, otras afirmaban que aceptar su masculinidad les ha ofrecido una fuente de seguridad personal. No sólo eran en muchos casos historias nunca antes contadas, sino que además estaban altamente cargadas de emotividad. A veces confiadas a modo de secreto que ha de ser tratado con cuidado, y en otras ocasiones, con ganas de su historia fuera contada y oída por otras chavalas mas jóvenes a quien “también les llaman camioneras”. Relatos que revelan duras vivencias y que a menudo no son conocidos por sus seres queridos y más allegados.

Al preguntarles sobre los apelativos como: “chicazos, marimachos, camioneras y machorras”, afirman que son frecuentes para señalar tanto a las entrevistadas como a personas de su entorno. Afirman que: “es un insulto que duele, con segundas” (Lau, 23 años),

que tiene un peso específico y actúa como un límite a la hora de tener un valor disciplinador. No sólo se utilizan apodos como los anteriormente mencionados, sino también el uso de apodos masculinizantes, como “manolín” o derivaciones de su propio nombre a modo de nombre de chico. Apodos que generan una respuesta violenta en el entorno, ya sea la burla colectiva, pintadas o canciones, que han tenido que aprender a asumir, optando por “pasar” (Lau; Rebeca, 21, años) y confrontar a quienes lo usan.

En este artículo entiendo el concepto de masculinidad como la apropiación de los espacios, ademanes, comportamientos o formas propias de los varones. Así estas personas que son diagnosticadas como mujeres por nuestra sociedad están desafiando con su existencia, su hipervisibilidad y su deseo los fundamentos de la heteronormatividad. Muestran una combinación especialmente peligrosa al encarnar la masculinidad al mismo tiempo que manifiestan deseo por las mujeres (Halberstam, 2009).

Cuando se les pregunta sobre qué implica la masculinidad, afirman que son una forma de “actitud dominante y de iniciativa” (Lau); o tiene que ver con el aspecto que no encaja “con las barbies y las tías al uso” (Carmen, 18); o que tiene que ver con “no querer encajar en ningún patrón” (Ana, 19). También aclaran que algunas formas de masculinidad son “más sutiles y más acentuadas en la forma de ser y las actitudes” (Clara, 26). La mayoría señala explícitamente que se produce una asociación inmediata entre masculinidad y lesbianismo. María, de 20 años, decía: “me etiquetaron como lesbiana por mi aspecto masculino antes de que yo misma pudiera saberlo”. Es esta combinación la que genera alarma en el entorno familiar y escolar y que hace que puedan narrar problemas desde la misma escuela infantil, a menudo con el deseo de jugar o disfrazarse con personajes o profesiones consideradas masculinas (Lau); ser percibida como un problema en el aula (Carmen) o por el temor del “contagio” a otras alumnas (Ana).

Al preguntarles por su infancia y sus experiencias en la escuela, afirman que aparecen los insultos explícitos que evidencian las rupturas de género que se sancionan. Añaden también que en este período de la infancia existe la posibilidad de hacerse pasar por un niño, jugar con niños y niñas. Y de hecho, hay cierta tolerancia hacia estas transgresiones de género que se entienden como pasajeras, y que, sin duda, son más toleradas durante la infancia que en la adolescencia, cuando ya se perciben como un problema (Halberstam, 2008). De hecho, la percepción equívoca sobre el aspecto y comportamiento aparece progresivamente como un problema; Clara cuenta que “cuando tenía 8 años, un día a la vuelta del cole un grupo de chicos [l]e dijeron al pasar: ¿Tú qué eres, chica o maricón?, dando por supuesto que era un chico afeminado”. La mayoría de las entrevistadas afirman que es muy frecuente, que se entiende como una fase que ha de pasarse y que el rol de las personas adultas es el de dirigir un proceso de feminización de su aspecto y su comportamiento, especialmente cuando se entra en la adolescencia.

Fijémonos ahora en las estrategias a las que recurren para “sobrevivir con éxito a la escuela”, o mejor dicho, en las estrategias de afrontamiento. Me refiero a los “esfuerzos

comportamentales y cognitivos, en constante cambio, para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que se evalúan como “excesivas” (Lazarus y Folkman, 1984:141). Es decir, a las respuestas de estas chicas a acontecimientos o episodios estresantes (Miller, 1980). Así, manejar el estrés que supone tanto la homofobia como el sexismo puede llevar a aceptar, tolerar, evitar o reducir las condiciones estresantes, así como tratar de tener más control sobre el entorno que las está señalando y excluyendo. Los esfuerzos pueden dirigirse a transformar la situación problemática, para desarticular su potencial amenazador o bien, pueden dirigirse también a combatir los efectos emocionales. Evitar a quien te señala y te discrimina, reevaluar cognitivamente las circunstancias de modo que se perciban como más favorables, o que se destaquen sus ventajas, o que se atienda selectivamente a los aspectos positivos.

Elijo fijarme en las estrategias de afrontamiento de estas chicas, más que señalarlas como un conjunto de personas vulnerables, a modo de grupo de riesgo o señalar sus rasgos victimizantes. Entendiendo que se trata de identificar formas de enfrentarse a una situación de acoso escolar y que se trata de procesos y respuestas específicas de unas chicas en particular, que varían con el contexto y a lo largo del tiempo.

En este sentido podemos señalar que en las entrevistas aparecen de forma recurrente múltiples estrategias: unas asociadas a la invisibilización y el intento de “pasar desapercibida”; otras vinculadas a la confrontación: convertirse en una alumna modelo, buscar espacios alternativos a la escuela o tener una vida paralela fuera del centro escolar, a menudo en redes sociales y foros en internet.

Aunque dolorosa, una de las estrategias que aparece como más eficaz y recurrente es la de pasar desapercibida y tratar de participar lo menos posible tanto en el aula como en la vida social. Estar en clase como si no estuvieras, no hacerte notar, pasar desapercibida o guardar silencio, son algunas de las formas de supervivencia que señalan las entrevistadas, especialmente en la educación secundaria. El paso de la educación primaria a la secundaria aparece como un momento especialmente estresante, donde aumenta la presión social para conformar las normas y donde las personas adultas, de la escuela y la familia intensifican sus demandas. El profesorado se manifiesta en este sentido como agente activo de socialización de género, con comentarios jocosos y a menudo burlescos que tienen por objeto sancionar las rupturas (“el psicólogo me llamaba Arantxa Sánchez Vicario porque llevaba una cinta en el pelo”; “Me llamaban Manolín para reírse de mí”). Así Menchu afirma que nadie nunca hizo nada ante las agresiones que vivió y que el profesorado hacía la vista gorda. También Neus dice que optó por llorar en casa con sus padres y sus amistades y tratar de integrarse al máximo en su grupo de amigos y amigas. El ocultamiento, además de ser una estrategia muy costosa, no es de hecho posible para todas las entrevistadas.

Otra de las estrategias elegidas es la de convertirse en una “alumna modelo”, de forma que su excelencia académica les librase de las críticas tanto en la familia como en la escuela. La búsqueda de una forma de aceptación en las buenas notas es frecuente en buena parte de

las entrevistadas, así como en una de las personas transexuales del grupo de discusión. Pero, ésta no es una opción posible para todas las entrevistadas, que provienen de diferentes clases sociales, poseen capacidades distintas y habilidades de afrontamiento diversas.

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

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

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

Otra de las estrategias es buscar redes de socialización paralela. Algunas las encontraron en Internet (María) o a través de amistades de otros cursos superiores (Lau), en el barrio (Carmen) o con amistades que se cambiaron de centro escolar (Ana). “Conocer a otras chicas fuera del pueblo, poder hablar con gente más mayor que no les señalara por su sexualidad,

poder buscar información de otras chicas como yo” eran algunos de los motivos que les han llevado a la red. Algunas incluso afirman haber llamado a algún teléfono como el GAYINFORM, buscado información de asociaciones LGBT o elegir pasear por Chueca para poder ver a más chicas. “El chasco fue ver que iba a tener que esperar a tener 15 años más para salir con chicas como las que veía en Chueca” (Lau).

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

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

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

sexual, de un desajuste personal que requiere vigilancia por el entorno social. Una alarma social que la escuela reconoce pronto y que activa su intervención con acciones de reajuste.

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

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

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

FINALMENTE

Asistimos a la aparición de nuevas formas de nombrar el antiguo fenómeno del matón de la escuela con términos como “bullying homofóbico” o a una mayor presencia de estos hechos en los medios de comunicación. Este interés creciente por abordar el problema desde una nueva perspectiva contrasta nítidamente con las resistencias a abordar la educación sexual y la sexualidad de los menores de edad. Sin embargo, somos conscientes de que se trata de un

problema del que sólo alcanzamos a ver algunas de sus consecuencias más extremas y del cual tenemos datos parciales.

La sexualidad está lejos de constituir meramente una cuestión privada o menor; está altamente regulada y es parte del desarrollo de cada persona a lo largo de todo su ciclo evolutivo. La escuela es un lugar de disciplina de las ideas y de los cuerpos, con una atención privilegiada sobre el cumplimiento de las normas imperantes. Dentro de esas normas, se encuentra la imposición de ciertas formas de estar y representar la feminidad para las chicas jóvenes, hecho que evidencian las chicas masculinas o chicos transgénero entrevistados. Si pensamos en la intervención sobre el acoso escolar y la educación sobre la sexualidad, estos testimonios nos ayudan a darnos cuenta de que necesitamos integrar una mirada interseccional que comprenda las relaciones recíprocas entre las categorías de sexo, género, edad, clase social o etnia.

Así, la mayoría de las entrevistas evidencian que han pasado por la escuela renunciando a hablar de muchas de sus experiencias vitales, tratando de cumplir con las expectativas de las personas adultas a quienes temen defraudar, y deseando encontrar infructuosamente a quienes les escuchen y les apoyen. Estas experiencias también nos muestran cómo son capaces de convertirse en las mejores estudiantes, o de enfrentarse a las autoridades que les piden que dejen el centro o a una madre que te pide que te vayas de casa, y seguir con su vida con éxito. Utilizan diferentes estrategias de afrontamiento, algunas dirigidas a transformar la comprensión del “problema”, y otras, a buscar nuevas formas de interpretar los efectos vividos. Son historias cotidianas de personas jóvenes y luchadoras de las que tenemos mucho que aprender. Historias de personas que a pesar de la dureza de la discriminación, tienen agencia sobre lo que les sucede y realizan una lectura positiva tanto de sus vidas como de sus cuerpos y elecciones.

Agradecimientos: este texto no sería posible sin las personas que han accedido a facilitar sus testimonios, depositando su confianza en mí y compartiendo vivencias a menudo inéditas. Ni tampoco sería posible sin las personas que me han ayudado con la redacción final del mismo, como son: Gerard Coll, Sara Lafuente, Octavio Moreno, Carmen Romero Bachiller. A todas ellas y ellos, mi más sincero cariño y agradecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Ruiz, Santiago (2009). “Diversidad sexual en las aulas Evitar el bullying o acoso homofóbico”, *Cuadernos Plural 2*, Fundación Triángulo, Extremadura.
- Arcarons, A. et al (2009). “Experiències: bullying homofòbic a catalunya”, *ICEV, Revista d’estudis de la violència* 8: 2.
- Avilés Martínez, José María (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre alumnos*, STEESEILAS.

- Baquero, Antonio (2010). "Juicio a 4 escolares por acoso homófobo a una compañera en Sabadell. Un juzgado de Barcelona celebra el primer proceso en España por este tipo de 'bullying'". *El Periódico*, 21 Enero de 2009.
- Barral, Beatriz (2010). "Primera orden de alejamiento en nuestro país por homofobia". *Cadena Ser*, 16-03-2010.
- Brosa, José Enrike (2008). "Resultados y experiencias del programa Hablemos de Homosexualidad que Gehitu lleva a cabo en centros educativos escolares de educación secundaria", en Ararteko (2008). *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y su socialización*. Bilbao: 65-76.
- Byrne, B. (1994). "Bullies and Victims in a School Setting with Reference in to some Dublin Schools", *Irish Journal of Psychology* 15(4): 574-586.
- Coll-Planas, Gerard; Bustamante, Gemma i Missé, Miquel (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Colección Estudis, 25. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.
- Combahee River Collective (1977). Combahee River Collective (1977) A Black Feminist Statement. Reprinted in Linda Nicolson (ed.) (1997) *The Second Wave: A Reader in Feminist Theory*, New York: Routledge.
- Crenshaw, (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum* 1989:139-167.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre el acoso escolar*. Madrid.
- Defensor del Pueblo- UNICEF (2006). "Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. (Nuevo Estudio y Actualización del Informe 2000). Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.
- EITB (2010). "El apuñalamiento de dos jóvenes en Bilbao fue un ataque homófobo". *EITB*, 02/11/2010.
- E.V.P. (2007). "La Justicia confirma una multa de 6.000 euros por acoso moral a una lesbiana". *La Voz de Galicia*, 27/10/2007.
- Garchitorena, Marta (2009). *Informe Jóvenes LGBT*, Madrid ,FELGBT
- Gómez Mirón, Julia y Sánchez García, Maite (2007). *Las diferentes miradas de las y los adolescentes de puente de Vallecas sobre la homosexualidad*, Curso de Experto en Políticas Sociales de Infancia, Trabajo Inédito.
- Halberstam, Judith (2008). *Masculinidad Femenina*. Madrid, Egales.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Nueva York: Springer Publishing Company, Inc. Ed. Española (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, S. A.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006, p.17158-17207.
- Miller, S.M. (1980). When is a little information a dangerous thing? Coping with stressful life-events by monitoring vs. blunting. En S. Levine y H. Ursin (eds.), *Coping and Health* (pp. 145-169). Nueva York: Plenum Press.
- Monbusho (Ministry of Education) (1994). *The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education*. Tokyo, Ministry of Education.
- Osborne, Raquel (2008). Entre el rosa y el violeta. Lesbianismo, feminismo y movimiento gay: Relatos de unos amores difíciles. En Platero, R. (coord.), *Lesbianas. Discursos y representaciones*. Barcelona: Melusina (85–105).
- Pichardo Galán, José Ignacio (2006). "Especificidad del Acoso Escolar por Homofobia", en Generelo Lasnasa, Jesús y Pichardo Galán, José Ignacio (Coord.) (2006), *Homofobia en el sistema educativo*, Madrid, COGAM, pp. 17-20.

- Pichardo Galán, José Ignacio (ed). (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. La homofobia en los centros educativos*, Madrid, La Catarata.
- Pichardo Galán, José Ignacio et al. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales; Ayto. de Coslada (Madrid) y Ayto. de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria).
- Platero, Raquel (2008). "La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid", *Informació psicológica*, 94: 71-83.
- Platero, Raquel (2009a). "La masculinidad de las biomujeres: marimachos, chicazos, camioneras y otras disidentes", Jornadas Estatales Feministas de Granada, 6 de Diciembre de 2009. Accesible on line: http://www.feministas.org/IMG/pdf/Mesa_memoria_franquismo_R-platero.pdf
- Platero, Raquel (2009b). "La discriminación múltiple y la interseccionalidad", *Curso MAFOREM: Agentes de Igualdad III*, CFR0012008-274-001, Julio 2009.
- Platero, Raquel / Lucas (2010). Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. En la *Revista de Estudios de Juventud*, 89. Monográfico Discriminaciones diversas en las personas jóvenes. 39-58.
- Platero, Raquel y Gómez, Emilio (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Madrid, Talasa.
- Puar, Jasbir (2010). In the wake of It Gets Better. *The Guardian*, 16 November 2010. <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/cifamerica/2010/nov/16/wake-it-gets-better-campaign>
- Serrano, Ángela e Iborra, Isabel (2005). *Violencia entre Compañeros en la Escuela*, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia.
- Takács, Judit (2006). *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender People in Europe (LGBT)*, ILGA-Europe and IGLYO.