



Up4Diversity

Preparar a jóvenes y a quienes trabajan con jóvenes para que se conviertan en defensores activos de la prevención de la violencia contra las personas LGBTIQ+ en la era digital.





Este *documento formativo* ha sido financiado por el Programa de Derechos, Igualdad y Ciudadanía de la Unión Europea (2014-2020)

REC-RDIS-DISC-AG-2019

Acuerdo nº 881918 - UP4Diversity.

Introducción

Estructura de este documento formativo

La violencia y la discriminación en las instituciones educativas formales y no formales para jóvenes es una realidad preocupante, y afecta más profundamente a los grupos vulnerables, como la juventud LGBTIQ+. El proyecto europeo Up4Diversity, financiado por el programa REC, ha desarrollado estos módulos pedagógicos basados en evidencias científicas para formar a las personas profesionales que trabajan con jóvenes, de manera que adquieran conocimientos y habilidades sobre cómo contribuir con éxito a detener y prevenir la violencia LGBTIQ+fóbica en sus contextos educativos. Estos módulos no están pensados para que profesionales transfieran directamente los contenidos y las actividades a la juventud. Ambos se proponen para ser utilizados entre educadores en espacios de formación profesional.

Como se puede ver en los módulos, nos posicionamos a favor de los contenidos teóricos porque quienes trabajan con jóvenes tienen derecho a conocer las evidencias científicas que respaldan las acciones educativas que implementan, para evitar aplicar mecánicamente prácticas sin sentido ni propósito. Como sugiere la evidencia científica, la violencia y el bullying no pueden ser superados con actividades o acciones aisladas; por el contrario, solo un cambio holístico y comunitario que permee todos los espacios y momentos de la institución educativa puede tener un efecto a largo plazo en la creación de espacios más seguros para la juventud LGBTIQ+ y para todos, espacios donde la violencia sea combatida y desalentada con éxito.

La aplicación de las acciones educativas propuestas en esta formación no pretende quitar tiempo a los contenidos curriculares. La aplicación de estas evidencias puede, de hecho, contribuir a mejorar el ambiente de trabajo en el que se potenciará el aprendizaje instrumental.

Este documento puede ser leído individualmente, aunque sugerimos realizar Tertulias Pedagógicas Dialógicas¹ (TPD) entre profesionales y personas adultas de la institución educativa en diferentes sesiones: esta actuación docente de éxito consiste en la lectura del material acordado, basado en evidencias científicas, con la intención de compartir los párrafos escogidos por cada persona, así como los argumentos que de ellos se desprenden con las demás personas participantes en la tertulia.



En cada módulo de esta formación hay propuestas de dinámicas para seguir estudiando y profundizando en los conocimientos explicados. El objetivo es ayudar a crear espacios de reflexión dialógica en torno a la práctica, teniendo siempre la teoría como base para dar sentido y ayudar a comprender mejor las acciones de y con la juventud. Estas actividades se disfrutan mejor y son más útiles en sesiones formativas con las personas adultas o, en su defecto, de forma individual.

De hecho, este material formativo se ha utilizado para desarrollar talleres de formación durante la duración del proyecto Up4Diversity en Bélgica, Chipre, Dinamarca, Irlanda y España, con personas que trabajan desde perfiles muy diversos: profesores de escuela y de instituto, profesores universitarios, formadores de profesores, voluntarios en instituciones educativas no formales y ONG, familiares de jóvenes, etc. El enfoque basado en la evidencia facilita la transferibilidad del contenido a muchos contextos diferentes.

Los profesionales o instituciones interesados en recibir más formación sobre las pruebas aportadas en los materiales pueden ponerse en contacto con **up4diversity@gmail.com**

4

El tema de esta formación y de este proyecto es sensible, ya que se centra en la violencia que sufre un colectivo vulnerable como son las personas LGBTIQ+ y especialmente la juventud LGBTIQ+. Cualquier formación o implementación de estos materiales debe llevarse a cabo creando un espacio seguro en el que las personas organizadoras informen de que no se tolerará ninguna forma de discriminación o interacción de poder, y que los participantes no tienen que compartir ninguna experiencia personal, ni como víctimas, ni como espectadores, ni como aliados.

¹<https://socialimpactscience.org/education/2022/07/13/adhyayana-post-template-2/>

Índice

Módulo 1	6
<p>Introduce y explica la realidad de las personas y la juventud LGBTIQ+, con algunos conceptos básicos y un marco estratégico europeo.</p>	
Módulo 2	15
<p>Describe el acoso y la violencia contra la juventud LGBTIQ+ en contextos digitales, profundizando en las características únicas de estos entornos.</p>	
Módulo 3	25
<p>Es el núcleo de nuestra formación, ya que explica el enfoque de la intervención de los espectadores (upstanders) que defienden a las víctimas de la violencia LGBTIQ+.</p>	
Módulo 4	40
<p>Ofrece un resumen de las razones sociales por las que persiste la violencia interpersonal y de poder y cómo crear una socialización preventiva en los entornos educativos.</p>	
Módulo 5	48
<p>Describe cómo la participación de la comunidad en la elaboración y responsabilidad de las normas puede ayudar a prevenir la violencia.</p>	
Módulo 6	53
<p>Recupera otras actuaciones y estrategias que han mostrado algún éxito en la creación de espacios seguros y la prevención de la violencia.</p>	

Módulo 1. LGBTIQ+: conceptualizaciones y marco político

A ntes de presentar el enfoque upstander y el modo en que puedes seguir desarrollando tus habilidades en este ámbito, es importante tener claro “quién” y “de qué” estamos hablando. Por lo tanto, **este primer módulo te introducirá en los conceptos básicos sobre LGBTIQ+², seguidos de los derechos LGBTIQ+ y los marcos políticos pertinentes, en particular a nivel europeo.**

6

Para facilitar la interiorización de estos fundamentos teóricos, este módulo también ofrece, como el resto, “actividades” sugeridas que te animan a explorar estas cuestiones por sí mismos, en relación con tu contexto personal y profesional. Varias de estas actividades pueden adaptarse fácilmente también a los jóvenes. Por último, el módulo invita a profesorado y a trabajadores juveniles a utilizar los recursos educativos elaborados con el fin de fomentar la concienciación y la comprensión de la diversidad sexual.

Antes de empezar, una nota rápida. Puede ser un reto abordar los temas LGBTIQ+, especialmente las primeras veces que lo hagas. Lo mismo puede ocurrir con la juventud con quien trabajas: algunas personas necesitarán más apoyo que otros para unirse a la conversación,

² Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer y otras.



para abrirse a sus propias opiniones o para tratar el tema con respeto. No es fácil ser upstander. Para romper el hielo, te invitamos a considerar la siguiente actividad:

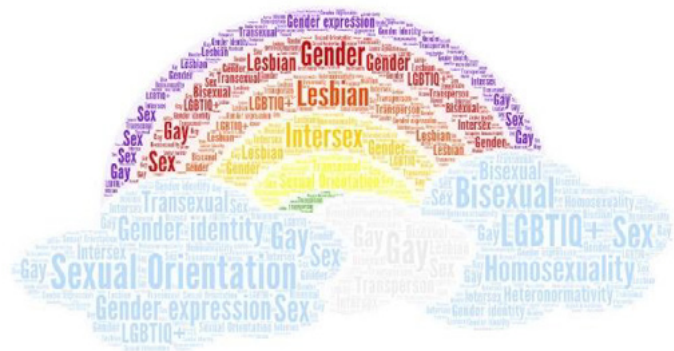
Homo’poly: el juego

¿Estás preparadx para hacer girar la rueda y trabajar con el resto para completar los 8 pasos? En “Homo’poly - El juego” quienes participan tienen que completar 8 acciones o “experiencias vitales” como casarse, comprar una casa y hacer un viaje alrededor del mundo. La posibilidad de realizar una determinada acción depende del personaje que seas, y los personajes cambian en cada ronda. Jugar a este juego ayuda a sus participantes a tomar conciencia de las posibilidades, ventajas y desventajas que puede tener alguien por su orientación y/o identidad sexual. El juego se centra únicamente en la comunidad LGB, pero podría adaptarse para incluir a toda la comunidad LGBTIQ+.

Conceptos básicos y definiciones

Es importante empezar por **identificar claramente lo que entendemos por "LGBTIQ+"**. Una rápida búsqueda en Internet revela que hay muchas definiciones y que no es raro que las interpretaciones cambien con el tiempo. También se observa que el lenguaje es muy importante: los pequeños matices marcan grandes diferencias, y parte del respeto y reconocimiento de la comunidad LGBTIQ+ implica adoptar los términos y definiciones que la propia comunidad prefiere.

Dado que UP4Diversity apoya a socios europeos, **el proyecto empleará fuentes reconocidas internacionalmente para la terminología pertinente**. En primer lugar, para los conceptos más amplios de identidad sexual y orientación sexual, adoptamos las definiciones proporcionadas por la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea(1):



La orientación sexual se refiere a "la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por individuos de un género diferente, del mismo género o de más de un género, y de mantener relaciones íntimas y sexuales con esas personas". La orientación sexual se refiere a la identidad (ser), la

conducta (comportamiento) y la forma de relacionarse con otras personas (relaciones). Generalmente se asume que las personas son heterosexuales (orientación hacia personas de distinto género), homosexuales (gay, o lesbiana, orientación hacia personas del mismo género) o bisexuales (orientación hacia ambos géneros).

La identidad de género se refiere a "la experiencia interna e individual de género de cada persona, que puede corresponder o no con el sexo asignado al nacer, incluyendo el sentido personal del cuerpo (que puede implicar, si se elige libremente, la modificación de la apariencia o función corporal por medios médicos, quirúrgicos o de otro tipo) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, la forma de hablar y los gestos". Las personas cuya identidad de género no se corresponde con el sexo asignado al nacer se denominan comúnmente personas trans*. Este grupo incluye a las personas que desean en algún momento de su vida someterse a tratamientos de reasignación de género (normalmente denominadas personas transexuales), así como a las personas que se "travisten" o a las que no se consideran, o no quieren considerarse, "hombres" o "mujeres". Algunas de ellas se autodenominan "de género variante".

La expresión de género se refiere a la manifestación de la identidad de género de una persona, por ejemplo, a través de su comportamiento "masculino", "femenino" o "de género variante", su ropa, su corte de pelo, su voz o sus características corporales.

Además de estos conceptos básicos, el glosario de la Región Europea de la Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales -conocida ampliamente como ILGA-Europa- proporciona el resto de nuestras definiciones. El glosario de ILGA-Europa se actualiza

periódicamente y va más allá de los términos que aquí se enumeran. Para ver el conjunto completo de definiciones, acceda a su glosario (2):

Bisexual: cuando una persona se siente emocional y/o sexualmente atraída por personas de más de un género.

Gay: hombre que se siente atraído sexual y/o emocionalmente por los hombres. A veces, el término "gay" se utiliza como un término general que abarca a las mujeres lesbianas y a las personas bisexuales, así como a los hombres gay. Sin embargo, este uso ha sido discutido por una gran parte de la comunidad LGBTI y, por lo tanto, gay sólo se utiliza aquí para referirse a los hombres que se sienten emocional y/o sexualmente atraídos por los hombres.

Género: se refiere a la percepción y experiencia interna de las personas sobre la masculinidad y la femineidad, y a la construcción social que asigna ciertos comportamientos a los roles masculinos y femeninos.

Heteronormatividad: se refiere a las prácticas culturales y sociales en las que se hace creer a hombres y mujeres que la heterosexualidad es la única sexualidad concebible. Implica que la heterosexualidad es la única forma de ser "normal".

Heterosexual: personas que se sienten atraídas por personas del otro género: mujeres atraídas por hombres, u hombres atraídos por mujeres.

Homosexual: Las personas se clasifican como homosexuales en función de su género y del género de su(s) pareja(s) sexual(es). Cuando el género de la pareja es el mismo que el del individuo, entonces la persona se cla-

sifica como homosexual. Se recomienda utilizar los términos lesbiana y gay en lugar de personas homosexuales. Los términos lesbiana y gay se consideran neutros y positivos, y se centran en la identidad en lugar de sexualizarla o patologizarla.

Intersexualidad: término que se refiere a una serie de rasgos o variaciones físicas que se encuentran entre los ideales estereotipados de hombre y mujer. Las personas intersexuales nacen con rasgos físicos, hormonales o genéticos que no son ni totalmente femeninos ni totalmente masculinos; o una combinación de femenino y masculino; o ni femenino ni masculino. Existen muchas formas de intersexualidad; es un espectro o un término general, más que una categoría única.

Lesbiana: mujer que se siente atraída sexual y/o emocionalmente por las mujeres.

Queer: se ha convertido en un término académico que incluye a las personas que no son heterosexuales: incluye a lesbianas, gays, bisexuales y personas trans. La teoría queer desafía las normas sociales heteronormativas relativas al género y la sexualidad, y afirma que los roles de género son construcciones sociales. Tradicionalmente, el término "queer" era un término abusivo y, por tanto, para algunas personas sigue teniendo connotaciones negativas. Sin embargo, muchas personas LGBTI+ han recuperado el término como símbolo de orgullo.

Sexo: se refiere a la constitución biológica, como los caracteres sexuales primarios y secundarios, los genes y las hormonas. El sexo legal se suele asignar al nacer y tradicionalmente se ha entendido que consiste en dos grupos mutuamente excluyentes, a saber, hombres y mujeres. Sin embargo, "el Tribunal de Justicia ha

declarado que el alcance del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres no puede limitarse a la prohibición de la discriminación basada en el hecho de que una persona sea de uno u otro sexo. Habida cuenta de su finalidad y de la naturaleza de los derechos que pretende salvaguardar, se aplica también a la discriminación derivada del cambio de sexo de una persona". (Este lenguaje proviene del preámbulo de la Directiva de reestructuración de género de 2006). Además de lo anterior, la definición legal de sexo debería incluir también a las personas intersexuales.

Trans*: se refiere a las personas que se identifican totalmente con el rol de género opuesto al sexo asignado al nacer y buscan vivir permanentemente en el rol de género preferido. Esto suele ir acompañado de un fuerte rechazo de sus características físicas primarias y secundarias del sexo y el deseo de alinear su cuerpo con su género preferido. Las personas transexuales pueden tener la intención de someterse, se están sometiendo o se han sometido a un tratamiento de reasignación de género (que puede o no implicar terapia hormonal o cirugía).

Persona/personas/hombre/mujer trans: es un término global que se refiere a aquellas personas cuya identidad de género y/o expresión de género difiere del sexo que se les asignó al nacer. Incluye, pero no se limita a: hombres y mujeres con pasados transexuales, y personas que se identifican como transexuales, transgénero, travestidos/cruzados, andróginos, poligénero, genderqueer, agénero, de género fluido o con cualquier otra identidad y/o expresión de género que no sea masculina o femenina estándar y que expresan su género a través de su elección de ropa, presentación o modificaciones corporales, incluso sometándose a múltiples procedimientos quirúrgicos.

ACTIVIDAD 1:

Elige algunos de los términos anteriores y crea tus propias definiciones. ¿Estás familiarizado con todos ellos? ¿Qué conceptos están más aceptados socialmente y cuáles menos? ¿Y con qué conceptos crees que está más familiarizada la juventud? Si sientes incomodidad con (algunos de) estos términos, reflexiona sobre el motivo.

Antes de pasar a explorar el marco de los derechos humanos, vamos a detenernos brevemente en la ciencia -o la falta de ella- sobre LGBTIQ+. Las evidencias científicas sobre la orientación sexual y la identidad de género, que hasta hace muy poco no se había investigado lo suficiente, es, en el mejor de los casos, inconsistente. En consecuencia, persisten importantes interrogantes. Afortunadamente, cada vez tenemos más datos sobre la situación de la juventud, en particular sobre las "consecuencias" de los matrimonios del mismo sexo. Los opositores argumentan que el matrimonio entre personas del mismo sexo sería perjudicial para la infancia y socavaría la fortaleza de la familia como institución. Sin embargo, investigaciones recientes (3) demuestran que la infancia criada por padres o madres del mismo sexo desde su nacimiento obtienen mejores resultados que quienes son criados por padres de distinto sexo, tanto en la educación primaria como en la secundaria, y que (4) quienes se crían en familias del mismo sexo obtienen tan buenos resultados en el mercado laboral como el resto. Estos resultados proporcionan a las personas defensoras de la igualdad argumentos de peso para defender el matrimonio entre personas del mismo sexo.

Marcos de derechos humanos para LGBTIQ+

Los derechos humanos están en el centro de la filosofía, la religión y el pensamiento político. La idea básica es que todos los seres humanos tienen unos derechos inalienables

que no pueden ser arrebatados y que, por tanto, deben ser protegidos. Toda persona los posee al nacer: "Los derechos humanos no son privilegios y no se pueden conceder ni revocar. Son inalienables y universales". (5). Tras la Segunda Guerra Mundial, esta doctrina de los derechos humanos adquirió una gran influencia en el derecho, en particular a nivel internacional. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), que sigue siendo el texto clave en el que se basa gran parte del derecho internacional de los derechos humanos actual, fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. El documento en sí no es jurídicamente vinculante, pero ha constituido la base de una creciente gama de instrumentos jurídicamente vinculantes a nivel nacional, regional y mundial.

Esto nos lleva a un punto importante: la distinción entre derechos "universales" y "legales", y las consecuencias de esa distinción para los derechos y la protección de la comunidad LGBTIQ+. Cuando **se adoptó por primera vez la DUDH, la homosexualidad era un delito penal en la mayoría de los países firmantes, y los derechos de los trans* o intersexuales no se conocían.** La "libertad de expresión" concedida en la Declaración no se amplió para incluir el comportamiento gay o bisexual en los documentos que tradujeron



estos derechos universales en derechos legales a nivel de país. Esto sigue siendo así en algunas partes del mundo hoy en día: es una realidad desesperante que la homosexualidad siga estando castigada con la muerte en varios países, o que la opinión del estudiantado y profesorado sea a menudo hostil (6, 7). En muchos países más, algunos de los derechos universales que tienen todas las personas en virtud de la Declaración están limitados o no están consagrados legalmente en absoluto.

ACTIVIDAD:

Mira los siguientes vídeos:

- **Video:** Los derechos humanos en dos minutos
- **Video:** ¿Qué son los derechos humanos universales?

Reflexionando sobre esto, escribe 5 derechos humanos que sean relevantes para la orientación e identidad sexual (por ejemplo: la autoexpresión). Cuando los tengas escritos, pregúntate -o a tus colegas- si las personas que se identifican como gays, transexuales o intersexuales en tu país disfrutaban de esos derechos en la práctica. En caso

Derechos humanos en Europa

En Europa se han dado varios pasos para garantizar que las personas LGBTIQ+ disfrutaran de los mismos derechos legales que los demás. El Convenio Europeo de Derechos Humanos es uno de los más importantes. Adoptado por el Consejo de Europa en 1950, el Convenio -entre otros- estableció el **Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Cualquier persona que sienta que sus derechos han sido violados puede llevar su caso al Tribunal,** y todas las conclusiones del Tribunal son legalmente vinculantes y deben ser ejecutadas.

Es importante señalar que la Convención sigue siendo revisada, y sustancialmente, desde su adopción original en 1948. La siguiente disposición, fundamental para los dere-

chos de la comunidad LGBTQ+ en Europa, se promulgó en 1999:

"Los Estados miembros deben tomar las medidas apropiadas para garantizar, de conformidad con el artículo 10 de la Convención, que se pueda disfrutar de manera efectiva del derecho a la libertad de expresión, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género, incluso con respecto a la libertad de recibir y difundir información sobre temas relacionados con la orientación sexual o la identidad de género." (9)

ACTIVIDAD: Explora la sección "**cómo funciona**" del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Intenta encontrar ejemplos de casos en los que el Tribunal haya protegido los derechos de la comunidad LGBTQ+ (8). ¿Consideran que el Tribunal dictó una sentencia justa? ¿Hay algo que habrían hecho de forma diferente?

1. La lucha de un hombre lleva a la legalización de la homosexualidad en Irlanda (estudio de caso completo aquí).
2. Las normas legales cambiaron después de que a un padre gay se le negara la custodia de su hijo (estudio de caso completo aquí).
3. La batalla legal lleva a reforzar los derechos de los transexuales (estudio de caso completo aquí).

Esta disposición no sólo establece que las personas deben poder expresar libremente su orientación sexual o identidad de género, sino que también protege a quienes defienden a la comunidad LGBTQ+. Cuando ser *upstander* -ya sea como persona, organización o empresa- todavía se considera "propaganda gay" en muchos países, el Convenio Europeo de Derechos Humanos establece el terreno firme para los principios y acciones de los *upstander*. Para más información sobre el artículo 10, visite el sitio web del Consejo de Europa aquí.

El marco político de la UE para LGBTQ+

Las políticas son una guía para alcanzar los objetivos. Mientras que las leyes dictan lo que es "justo" o "correcto" en la sociedad, las políticas ofrecen normas y orientaciones para que la sociedad se organice siguiendo esas leyes y en pos de los ideales expresados en ellas. Las políticas se aplican a todos los niveles, desde las escuelas hasta las ciudades, pasando por los países y las empresas.

La política LGBTQ+ también puede existir a todos los niveles y en todo tipo de instituciones y organizaciones. Los procesos de "elaboración" de políticas son cada vez más complejos: en parte porque hay que tener en cuenta más normas y reglamentos, pero también porque cada vez se reconoce más que las personas deben tener voz y voto en las políticas que les afectan. Por ello, **muchas políticas pasan ahora por un proceso de "consulta pública". La ciudadanía, individualmente, las organizaciones, las empresas y otras pueden utilizar estos procesos para intentar influir en el resultado de las políticas.**

ACTIVIDAD:

Piensa en tres obstáculos a los que se enfrentan la comunidad y los grupos LGBTQ+ cuando intentan aplicar enfoques basados en evidencias. ¿A qué crees que se debe esto? ¿Qué hace que a algunas organizaciones o grupos les resulte más difícil desarrollar y aplicar políticas en torno al colectivo LGBTQ+ que a otros? ¿Qué podrían hacer esos ámbitos para apoyar mejor a personas *upstanders* que se posicionan con el colectivo?

Existen grandes diferencias entre los países de la UE en cuanto a la igualdad de género: mientras que el estudiantado y profesorado de Bélgica, Alemania y los Países Bajos aceptan bastante bien las cuestiones LGBTQ+, esos mismos grupos las consideran mucho más negativas en Polonia y Hungría (6, 7, 10, 11). La Unión Europea lleva mucho tiempo siendo líder en materia de igualdad de género,

incluida la protección y la promoción de los derechos LGBTIQ+ mediante la elaboración de políticas proactivas. Ursula von der Leyen, Presidenta de la Comisión Europea, habló con fuerza acerca de su compromiso con la igualdad:

"No descansaré cuando se trate de construir una Unión de igualdad. Una Unión en la que puedas ser quien eres y amar a quien quieras, sin miedo a la recriminación ni a la discriminación. Porque ser tú mismo no es tu ideología. Es tu identidad. Y nadie puede quitártela".

Ursula von der Leyen, Presidenta de la Comisión Europea
Estado de la Unión 2020

Las promesas se tradujeron en políticas con la publicación de **la primera Estrategia de Igualdad LGBTIQ de la UE 2020 - 2025**. Esta estrategia describe cómo la UE planea avanzar hacia una "Unión de la Igualdad" que reconoce, respeta y satisface las necesidades de la comunidad LGBTIQ+ (12). La estrategia se basa en cuatro pilares:

1. La lucha contra la discriminación de las personas LGBTIQ+
2. Garantizar la seguridad de las personas LGBTIQ+
3. Construir sociedades inclusivas para el colectivo LGBTIQ+
4. 4. Liderar el llamamiento a la igualdad LGBTIQ+ en todo el mundo.

Se trata de objetivos ambiciosos que se hacen eco de los reiterados llamamientos a la acción del Parlamento Europeo y de los principales actores de la sociedad civil. Proporcionan recomendaciones concretas y tangibles que, si se aplican correctamente, mejorarían de forma significativa las realidades vividas por la comunidad LGBTIQ+ en toda la Unión Europea.



Sin embargo, la "aplicación" no es tan sencilla. Esto se debe, en parte, a que se trata de cuestiones complejas y desafiantes que requieren tiempo y espacio para desarrollarse: la legislación puede marcar el camino, pero los corazones y las mentes pueden tardar mucho en seguirlo. Pero en parte también se debe a que los Estados miembros de la UE todavía tienen un margen importante para establecer sus propias políticas y prácticas: La legislación y la reglamentación europeas pueden no extenderse a todos los ámbitos políticos. Yendo un paso más allá, los gobiernos locales, las organizaciones de la sociedad civil, las empresas, etc., tienen a su vez (cierta) libertad para establecer sus propias políticas.

Como resultado, a pesar de los importantes avances en el marco legal y político a nivel europeo, **la situación de las**

personas LGBTIQ+ en varios países dentro de las fronteras de la UE -y un número creciente fuera de ellas- está empeorando, no mejorando. El último informe de ILGA-Europa ilustra que vuelve a ser menos seguro para las personas que se identifican como homosexuales, bisexuales o trans*, en particular en Europa Central y Oriental (13). Para garantizar la plena protección de los derechos de las personas LGBTIQ+ en todo el mundo, y para poner fin a este declive, **es necesario elaborar políticas activas y proactivas a todos los niveles, desde los responsables europeos en Bruselas hasta quienes administran las escuelas y los clubes deportivos locales.** La acción es bienvenida en prácticamente todas las áreas políticas, pero en particular para prevenir el discurso de odio, el acoso y la violencia homofóbica y transfóbica; para mejorar las políticas digitales, para crear un espacio en línea seguro; para proteger la salud y el bienestar de la comunidad LGBTIQ+; y, por supuesto, en la educación.

Existe un amplio reconocimiento del papel que desempeña la educación en la concienciación, la comprensión y la inclusión de la comunidad LGBTIQ+. La investigación de la FRA confirma que las escuelas desempeñan un poderoso papel en la formación de actitudes, no sólo en los contextos educativos (1). Es importante destacar que también confirma que las personas jóvenes "ven más personas que defienden a las personas LGBTI en la escuela, y oyen hablar más de las cuestiones LGBTI en los entornos educativos" (1). La encuesta también proporciona algunas estadísticas aleccionadoras sobre el acoso digital: entre el 7% y el 15% de las personas encuestadas indican haber sufrido acoso en línea. Un dato nada sorprendente pero preocupante es que el grupo más joven (15-17 años) experimenta más acoso en línea (15%) que los grupos de mayor edad, y el 38% de las personas encuestadas de esta franja de edad indica que quien les agredió fue una persona adolescente o un grupo de adolescentes. Está claro, pues,

que es fundamental una mayor concienciación en torno a estos temas, y que hay que alentar y posibilitar los esfuerzos continuos de un número creciente de escuelas.

Como personas que trabajan con jóvenes, profesorado o profesionales de la educación, nuestra capacidad para influir directamente en los marcos políticos puede ser limitada, pero podemos actuar en nuestro propio entorno. Las recomendaciones de la FRA que se enumeran a continuación se dirigen a los responsables políticos, pero ofrecen muchos elementos de reflexión y muchas acciones y actividades potenciales:

- Alentar y apoyar a los Estados miembros de la UE para que garanticen que todos los entornos educativos, en particular las escuelas, proporcionen un entorno seguro y de apoyo, libre de acoso y violencia, para toda la infancia y juventud LGBTIQ+. Esto podría incluir el desarrollo y la aplicación de medidas, en estrecha colaboración con el profesorado y las administraciones escolares, que aborden el acoso al estudiantado y profesorado LGBTIQ+.
- Alentar y apoyar a los Estados miembros para que consideren la revisión de los planes de estudio y materiales de formación para que no presenten a las personas LGBTIQ+ con una connotación patológica, lo que corre el riesgo de desinformar y alimentar el odio y la victimización contra ellas. También deben ajustarse a las normas de derechos humanos y a la definición de la Organización Mundial de la Salud, revisándolas cuando sea necesario. Los organismos de igualdad y las instituciones de defensa del pueblo, así como las organizaciones de la sociedad civil, podrían participar en estas reformas.
- Alentar y apoyar a los Estados miembros para que desarrollen el aprendizaje entre iguales entre las escue-

las y profesionales de la educación, incluyendo el intercambio de buenas prácticas educativas, para abordar el acoso homofóbico y transfóbico. (FRA 2020, p. 19)

ACTIVIDAD: Revisa estas recomendaciones políticas con el resto. ¿Cómo podrías aplicarlas en tu aula, en tu escuela, en tu organización? ¿Qué acciones concretas podrías llevar a cabo para avanzar en cada una de estas tres recomendaciones? ¿Qué necesitarías para ponerlas en práctica?

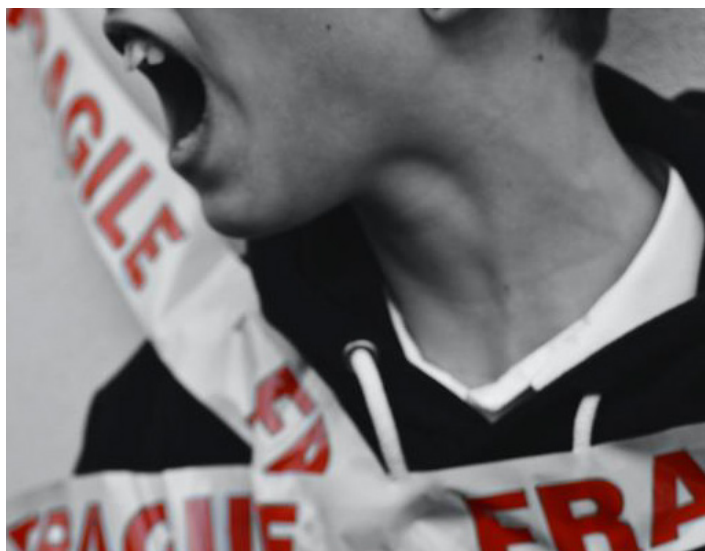
Referencias

1. Agencia de Derechos Fundamentales de la UE (2020). LGBTI Europe II. A long way to go for LGBTI equality. Extraído de <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/eu-lgbti-survey-results> el 12 de marzo de 2021.
2. Glosario de ILGA Europe (2015). Extraído de <https://tandis.odhr.pl/handle/20.500.12389/21138> el 18 de agosto de 2022.
3. Mazrekaj, D., De Witte, K. y Cabus, S. (2020). School Outcomes of Children Raised in Same-Sex Families: Evidence from Administrative Panel Data. *American Sociological Review* 85(5). 830-856.
4. Palmaccio, S., Mazrekaj, D. y De Witte, K. (2021). Early Labor Market Outcomes of Children Living With Same-Sex Parents: Evidence from Population Data. LEER Working Paper
5. Berta, B. (2015) What are the universal human rights? Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nDgl-VseTkuE> el 26 de abril de 2021.
6. De Witte, K., Iterbeke, K. y Holz, O. (2019). Teachers' and pupils' perspectives on homosexuality. *International Sociology*, 34(4), 471-519.
7. De Witte, K., Holz, O. y Geunis, L. (Eds.) (2018). *Somewhere over the rainbow – Discussions on homosexuality in education across Europe*. Waxmann. ISBN 978-3-8309-3747-0. Pp. 168.
8. Consejo de Europa (2021) Impact of the Convention on Human Rights. Estudios de caso extraídos de <https://www.coe.int/en/web/impact-convention-human-rights> el 16 de junio de 2021.
9. Consejo de Europa (2013) Convenio Europeo de Derechos Humanos. Obtenido de https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf el 26 de abril de 2021.
10. De Witte, K. y Holz, O. (2013). Gender Specific Education in 12 European countries – A comparison. En Holz, O. y Shelton, F. (Ed.). *Gender-Specific education in different countries. Historical aspects – Current trends*. Waxmann, München – New York. pp. 159-175. ISBN: 978-3-8309-2868-3.
11. Holz, O. y Shelton, F. (2013). *Gender-Specific education in different countries. Historical aspects – Current trends*. Waxmann, München – New York. pp. 159-175. ISBN: 978-3-8309-2868-3.
12. Comisión Europea (2020) Estrategia de Igualdad LGBTIQ 2020-2025. Obtenido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0698> el 26 de abril de 2021.
13. ILGA-Europa (2021). Informe anual 2021. Extraído de <https://www.ilga-europe.org/annualreview/2021> el 26 de abril de 2021.
14. Homo'poly (2016 - 2019), todos los recursos disponibles en www.homopoly.eu.

Módulo 2: Acoso y violencia contra la juventud LGBTQ+ en la era digital

Para entender los aspectos específicos del acoso digital o digitalizado, primero hay que entender el marco y la conceptualización del acoso "clásico" o analógico, y el puente a los distintos ámbitos digitales. Además, es importante entender cómo, especialmente las generaciones más jóvenes, han transformado los aspectos interpersonales del acoso en varios escenarios virtuales.

El bullying o acoso, entendido como una agresión interpersonal e intencionada continuada, se ha definido desde los años 70 como las interacciones maliciosas entre dos o más individuos, en las que una parte se dirige específica y continuamente a la otra. Existe un desequilibrio de poder real o percibido entre los individuos implicados, en el



que las víctimas se encuentran en una posición vulnerable y se sienten incapaces de defenderse (1). **La investigación reciente (2, 3) ha reformado desde entonces esta narrativa para orientarse a un enfoque vinculado al grupo y al entorno**, lo que a su vez permite una comprensión mucho más fácil del acoso en un entorno digital.

Entendiendo el acoso como un fenómeno social y no como un problema interpersonal:

1. Se permite un enfoque en el compromiso de las personas espectadoras y testigos para mitigar o resolver las dinámicas sociales negativas.
2. Las soluciones pueden pensarse en el contexto de la "curación" o la transformación de las comunidades, en lugar de dirigirse a las personas perpetradoras de la violencia.

Estos factores promueven una estrategia saludable y colectiva contra el acoso, y mitigan algunos de los peligros de animar a las personas espectadoras a posicionarse de manera aislada. Profundizaremos más en esto en los módulos 3 y 4.

Es importante entender que los rasgos y atributos más buscados en el acoso escolar son la "otredad": cualquier característica distintiva que diferencie a las víctimas de las personas agresoras (en una interpretación clásica del

acoso) o cualquier diferencia entre ambas en relación con las normas sociales (en la interpretación más reciente del término). **En la era digital, puede tratarse de rasgos identificables a partir de la escasa información disponible en las plataformas de los medios sociales** (color de piel y de pelo, vestimenta, orientación política o sexual, identidad de género, expresión de género, etc.), **o de lo que se sabe de la víctima a partir de otros entornos** (a menudo la orientación sexual, el estatus socioeconómico, la popularidad entre los compañeros u otros factores comparables) que se utilizan de forma maliciosa en línea.

Recuperando los datos de la macroencuesta europea sobre LGBTI, entre el 7 y el 15% indican haber sufrido acoso en línea (4), siendo el grupo de edad más joven (15-17 años) el que más acoso en línea experimenta (15%) que los grupos de mayor edad: 12% (18-24 años), 9% (25-54 años) y 7% (más de 55 años). En el caso de las personas encuestadas más jóvenes (de 15 a 17 años), el 51% de los casos de acoso eran realizados por personas con quienes tenían algún tipo de relación, es decir, a través de la escuela, el instituto, la universidad, u otros espacios formales o no formales. Además, dentro de este grupo de edad, el 38% indica que la



persona agresora era un adolescente o un grupo de adolescentes. Esto subraya el importante papel que desempeñan las personas profesionales de la educación en la prevención del acoso y la intimidación contra la juventud LGBTIQ+.



Las personas adultas, ya sean profesionales o familiares, suelen considerar que el acoso "digital" y otros tipos de comportamiento digital malicioso son menos graves que sus homólogos "reales". Muchas personas adultas creen que los aspectos digitales de la vida de la infancia y adolescencia pueden ser simplemente apagados. Sin embargo, rara vez, o nunca, es así. Para la mayoría de la infancia y la adolescencia, resulta muy importante participar en determinadas plataformas de medios sociales, si quieren formar parte de comunidades y círculos con sus iguales, y si quieren mantener relaciones sociales estrechas con ellxs. Incluso las comunidades basadas en entornos locales tienen un componente digital (por ejemplo, un club de fútbol local o simplemente un grupo de WhatsApp o Instagram de la clase), lo que crea la expectativa de que las personas jóvenes estén siempre presentes y, por tanto, siempre en línea y siempre accesibles. Existe una clara **presión social para estar disponibles** y activxs en medios como Instagram, Snapchat, TikTok, y, especialmente para los chicos, los videojuegos. Esta presión social también impone una **adherencia digital que hace que la infancia y la adoles-**

cencia no puedan abstenerse de participar en entornos potencialmente violentos, sin abstenerse también de una conexión social con sus iguales y amistades.

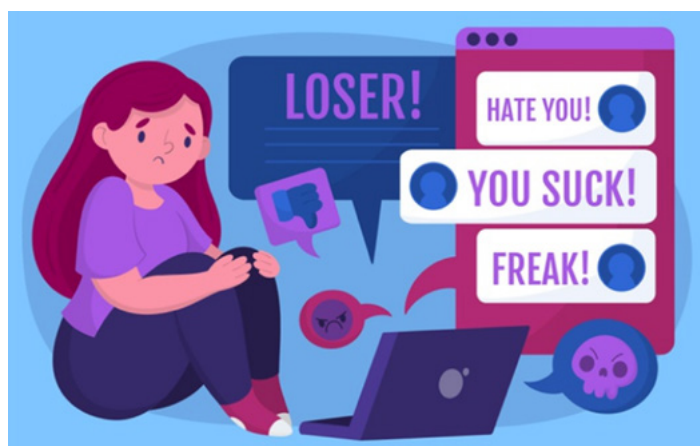
Como ejemplo de ello, muchas personas jóvenes utilizan Instagram para conectarse con sus amistades, compartiendo fotos de sus vidas y comentando las publicaciones de los demás. Sin embargo, Instagram también puede ser un lugar para la humillación y el acoso tanto público como privado. Por ejemplo, si una persona publica una foto de un grupo de amigas, en la que todo el mundo está etiquetado, excepto tú, esto puede ser una clara señal que diga: "puede que salgas en esta foto, pero no formas parte del grupo". Además, se pueden crear páginas de odio dirigidas a personas solas. Esto se observa especialmente en el caso de las **personas LGBTQ+, que con frecuencia suelen ser objeto de publicaciones y comentarios odiosos, discriminatorios, despectivos y/o denigrantes** en las redes sociales.



Los mensajes directos (DM) también pueden ser fuente de contenidos positivos y negativos. Por ejemplo, los DMs pueden ser el contacto directo y la forma principal de mantener las relaciones sociales, o pueden ser la fuente de intimidación, acoso o "ghosting" (no responder a los mensajes de la víctima). De este modo, la mayoría de las redes sociales tienen tanto aspectos positivos como negativos, dependiendo de tu posición social dentro de tu grupo de iguales y de la sociedad en general.

El acoso digital como nueva norma

Situar el acoso como un fenómeno social contrarresta uno de los principales puntos débiles del enfoque clásico: que la agresión cesa cuando la víctima se retira de los entornos violentos (por ejemplo, el aula, el club juvenil, el evento deportivo, etc.). Se espera que la juventud participe en entornos digitales constantemente y, por lo tanto, no puedan "simplemente" retirarse de un contexto hostil. Incluso cuando no utilizan activamente las redes sociales o las aplicaciones de juegos, las personas jóvenes están indirectamente disponibles a través de los servicios de mensajería incorporados en la mayoría de las aplicaciones, por ejemplo, mediante mensajes directos (la mayoría de las aplicaciones), "muros" (como en Facebook), mensajes públicos (*hashtags* o etiquetas, como en Twitter) o en publicaciones públicas que contienen el nombre de la víctima (como en Jodel* y otras). Además, **el acoso digital puede producirse sin el conocimiento de la víctima**, ya que puede consistir en la difusión de rumores o en compartir fotos sin el consentimiento de la víctima.



Quienes trabajan en el ámbito de la asistencia digital a las personas jóvenes plantean que existe una **propensión a**

*Jodel is a public, anonymous messageboard that shows users what is happening in their geographical area in real time

recurrir a los entornos digitales para intimidar o participar en diferentes tipos de comportamientos dominantes. Expresan que es fácil y relativamente libre de consecuencias para las personas perpetradoras, mientras que al mismo tiempo tiene el potencial de un gran alcance social.

El acoso digital puede incluir

1. Acoso (insultos o amenazas)
2. Difusión de rumores
3. Suplantación de identidad
4. Outing y engaño (ganarse la confianza de una persona y luego utilizar los medios de comunicación en línea para distribuir sus secretos) y/o
5. Exclusión (excluir a un individuo de actividades, como los juegos).

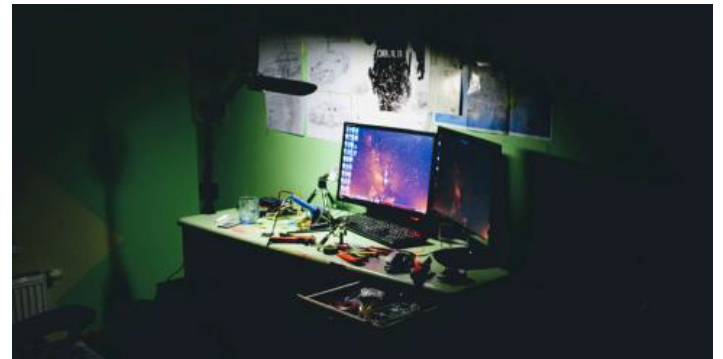
El acoso digital también puede entenderse como un cierto tipo de acción violenta socialmente oportunista. Dado que las plataformas de las redes sociales se construyen en torno a la promoción individual a través de comentarios, imágenes, vídeos o cualquier otro tipo de autoexposición, acosadores o trolls rara vez tienen que recurrir a actuar contra sus víctimas, y están digitalmente capacitados para simplemente reaccionar contra ellas. Por ejemplo, una persona trans* que crea vlogs en YouTube sobre su condición de trans*, su salida del armario, su transición, etc., puede tener una comunidad (grande) de personas que la apoyan y la comprenden, pero eso no la hace inmune a trolls que pueden publicar continuamente contenidos denigrantes o despectivos. Esto puede hacer que sea más difícil para la persona trans*, que ya se encuentra en una posición vulnerable y muy expuesta.

**For a definition of the term "trolls" and "trolling" see the section "Anonymity"

Condiciones digitales que favorecen situaciones de vulnerabilidad que pueden facilitar la violencia

Distanciamiento

La distancia digital puede hacer que las personas usuarias exageren sus sentimientos, para asegurarse de que se les entiende. Cuando se realiza una comunicación informal a través de un medio digital, la mayoría de las personas corren el riesgo de exagerar las emociones y las frases expresadas (6), lo que supone un riesgo de que las bromas, los memes o los sentimientos se malinterpreten como un comportamiento antagónico. Esto, a su vez, supone un riesgo potencial para las víctimas iniciales, ya que puede desencadenar enemistades digitales basadas en malentendidos.



Un joven expresó que la comunicación digital y su propensión a los malentendidos es como "intentar hablar con alguien que está a un kilómetro de distancia". Esto significa que se simplifican los puntos que se exponen, se sube el volumen (expresado digitalmente con signos de exclamación y frases más directas) y se repite la idea hasta hay certeza de que se entiende, ya que las señales de escucha en los espacios físicos (asentimiento, confirmación verbal, etc.) no son posibles en línea

Además, la distancia digital puede entenderse como el enmascaramiento de las respuestas emocionales propias

en relación con las conversaciones y las acciones de los demás. En los espacios físicos, los seres humanos se perciben mutuamente en marcos emocionales en los que las microexpresiones faciales, el lenguaje corporal, el tono, el tiempo, etc., se utilizan para descodificar los niveles emocionales y las respuestas de las personas participantes.

Anonimato

Cuando participan en comunidades en línea, la mayoría de las personas jóvenes y adolescentes juegan con diferentes tipos de anonimato (7). Algunos foros y estructuras digitales lo imponen activamente (Jodel, 4Chan, Reddit, etc.), mientras que otros lo permiten (Instagram, etc.) y otros intentan imponer sólo personas participantes digitales identificables y con nombre, pero con estructuras ineficaces para hacerlo, permitiendo así perfiles falsos, y por tanto anónimos (Facebook). Por lo tanto, una de las condiciones de los compromisos sociales digitales es que **las personas usuarias suelen tener la posibilidad del anonimato y que algunas deciden utilizarla.**



El anonimato generado por los espacios sociales en línea puede **ejercer un mayor nivel de falsa "valentía"** en las personas participantes⁸, permitiéndoles poner a prueba los límites de la expresión permitida y aceptada, así como emplear el anonimato como herramienta para un comportamiento de acoso dirigido. Este efecto suele denominarse *efecto de desinhibición* en línea (9) que, cuando se une a

las exploraciones adolescentes de las normas y los límites sociales, puede crear una comunidad tóxica o insana. En este sentido, se sabe que las personas usuarias digitales, especialmente las que no tienen relación con la plataforma de medios sociales, se dedican al "trolling" o troleo. **El troleo es un comportamiento similar al acoso que se centra en crear el mayor alboroto con el menor esfuerzo, a través de insultos o ataques sin argumento.** A menudo se observa cuando perfiles anónimos participan en discusiones políticas, pero también puede utilizarse como estrategia de acoso cuando se dirige a personas.

Dado que muchas plataformas se construyen en torno a monedas sociales en forma de "me gusta" (Facebook), "me encanta" (Instagram), etc., y casi siempre con el apoyo de una sección de comentarios, estos sistemas se construyen para permitir a las personas usuarias interactuar con el contenido, pero también para que los algoritmos naveguen en el contenido que se debe promover y destacar. Esto tiene el riesgo de que el contenido *trolling* (acoso) se destaque y aparezca "más arriba" en nuestras redes sociales a medida que más personas usuarias se involucran con él, debido a su contenido agresivo y provocador, lo que dará lugar a *likes* (para aquellas personas que se divierten con el *trolling*) o *dislikes* (para aquellas personas que tratan de luchar contra el *trolling*), ambos de los cuales son el compromiso medible, y por lo tanto promovido por los algoritmos.



El efecto de desinhibición en línea también puede verse favorecido por un **nivel más bajo de empatía social en los medios digitales** (10), lo que hace que las personas usuarias experimenten una mayor brecha emocional entre ellas, ya **que las respuestas emocionales al comportamiento (también el acoso) quedan enmascaradas por la distancia digital**. Por lo tanto, las personas usuarias no saben necesariamente cuándo han transgredido los umbrales emocionales de aquellas personas que son el objetivo de una broma, o la víctima del acoso, lo que elude la posibilidad de un acoso mal entendido o accidental en los espacios digitales.

Por lo tanto, es **crucial que las personas profesionales de la educación fomenten espacios de diálogo que eduquen a las personas jóvenes sobre los múltiples aspectos de los entornos digitales**, sobre lo que está permitido, sobre lo que no se puede tolerar, sobre las precauciones que hay que tomar y sobre las trampas que hay que tener en cuenta.

Lo que se está haciendo en este momento

Ya se están empleando diferentes estrategias para combatir el odio y el acoso en línea. Sin embargo, muchas de ellas se quedan cortas a la hora de crear un cambio permanente.

- **Moderación:** La mayoría de las plataformas son moderadas, pero la mayoría de las personas que infringen las normas lo evitan siendo más rápidos que las moderadoras o creando nuevos perfiles cuando los antiguos son cerrados o prohibidos.
- **Desplataforma:** Otra estrategia a la que muchas personas recurren es la *desplataforma*, es decir, el proceso de cerrar plataformas enteras con la intención de eliminar los contenidos perjudiciales o discrimina-

torios. Sin embargo, la *desplataforma* sólo funciona como una forma de "tratar los síntomas", y no la causa de fondo, ya que muchas personas simplemente tomarán a sus seguidorxs y se irán a otra parte. En este sentido, el odio y los contenidos odiosos pueden disminuir en una determinada plataforma, pero normalmente se expresarán en otra.

- **Educación:** Iniciativas como SELMA - *Hacking Hate*, *Stopp Hatpratt*, *Mobbestop* y las campañas nacionales e internacionales contra el acoso escolar se centran en el entorno en el que tiene lugar el acoso, la incitación al odio y la discriminación, y se centran en cómo cada individuo contribuye al actual clima en línea con su comportamiento, independientemente de si son activos, pasivos, honrados, perpetradores, víctimas u otros. Iniciativas y campañas como estas se centran en el acoso como fenómeno social, y subrayan la importancia del papel de cada persona - y la diferencia que cada persona puede hacer.

En la mayoría de los casos, basta con que una persona tenga el valor de dar el primer paso para que los demás le sigan. Ser el primero en decir que no es vulnerable, incómodo y difícil, ya que te pones en la línea de fuego. Pero a menudo vale la pena, ya que allana el camino a otras personas, facilitándoles que se levanten también.

Cómo posicionarse como upstander - digitalmente

Cuando se participa en discusiones en línea o en entornos sociales digitales, rara vez se hace en un entorno 1 a 1. Los **comentarios, los compromisos o las publicaciones son vistos por docenas o incluso cientos de personas espectadoras; esto hace que la amplificación social de cualquier acoso sea exponencialmente mayor, pero**

también aumenta el potencial de estas personas para involucrarse y convertirse en espectadoras activas con un papel defensor de *upstander*. Este potencial se ve cada vez más mitigado por la relación entre la víctima y el ámbito digital, ya que esto suele determinar también la relación potencial entre las personas espectadoras y las víctimas. Si el acoso se produce a través del muro de la víctima o de su perfil, es más probable que las personas espectadoras se pongan del lado de la víctima en la disputa. Pero cuanto mayor sea la plataforma en la que se produce el acoso, mayor será la amplificación potencial de los efectos.

Todos estos efectos y relaciones formulan varias estrategias para que potenciales *upstanders* se comprometan. Estas estrategias pueden ser empleadas por las propias personas espectadoras o pueden ser impuestas por aquellas que intentan reforzar o inspirar dichas reacciones.

“Dale a me gusta” a la persona que se posiciona

Dado que el acoso digital suele tener lugar en plataformas con gran potencial de difusión, se puede enseñar a las personas observadoras a utilizar este mecanismo para ayudar a detener el acoso. Es más fácil darle a "me gusta" a algo en línea que comentarlo, por lo que la mayoría de personas observadoras del acoso digital simplemente se abstendrán de dar "me gusta" a los comentarios de quienes acosan, si no están de acuerdo, ya que rebatirlos es una tarea demasiado grande y exigente, y a veces no tiene impacto. Esto significa que la mayor parte del acoso digital no tendrá oposición y sólo gustará a las pocas personas (con suerte) que estén de acuerdo con el acoso, y será ignorado por la mayoría que no esté de acuerdo. Por lo tanto, es importante subrayar el hecho de que la primera persona defensora, **la primera observadora que se tome el tiempo de argumentar contra el comentario**

o los comentarios de acoso, dará a todas las demás algo a lo que “dar a me gusta”.

Se podría argumentar que un botón de "no me gusta" sería una forma fácilmente accesible de mostrar la desaprobación social. Sin embargo, el botón de "no me gusta" tiene algunos inconvenientes y puede ser fácilmente mal utilizado. Por ejemplo, puede usarse para no gustar cada una de las publicaciones o comentarios de un solo individuo, facilitando así el acoso digital. Además, para las personas espectadoras puede ser difícil determinar si a alguien no le gusta una publicación por su contenido o por la persona que la ha publicado.

Las experiencias negativas pesan mucho más en la conciencia que las positivas. Lo mismo ocurre con los “me gusta” y “no me gusta”, los comentarios positivos y los negativos. Por lo tanto, un comentario positivo no anula un comentario negativo. Para que la víctima se sienta segura y apoyada, se necesita un gran compromiso positivo por parte de otras personas para ahogar las (ojalá pocas) voces negativas. **Es vital para el bienestar de la víctima y para su capacidad de superar el comportamiento de acoso, que no se sienta sola en la lucha contra las transgresiones.**



Mayor visibilidad

La mayoría de la juventud LGBTIQ+ tienen un sentimiento arraigado de inseguridad o vergüenza en relación con su identidad. Cuando esta identidad sexual es objeto de acoso, aunque sea en lo más mínimo, el riesgo de que lo asuma aumenta, simplemente porque el tema ya es muy delicado. Esto significa que las personas acosadoras pueden "camuflar" sus ataques en mensajes privados, muy abajo en los comentarios de las fotos, o a través de otras identidades digitales. Una estrategia que pueden emplear las personas *upstanders* es **sacar a la luz estos ataques de acoso** pseudocubiertos. Esto puede hacerse compartiéndolos a través de sus perfiles, o directamente en el perfil de las víctimas, para aumentar el apoyo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, **para proteger a las víctimas de una mayor exposición negativa, su identidad debe ocultarse en el post expuesto. Este post debe centrarse en lo malo del acoso**, no en lo que la persona acosadora pensaba que estaba mal en la víctima inicial.

Basándose en el punto anterior, esta estrategia permite a las personas observadoras que simplemente "les gusten" los esfuerzos de las personas *upstanders*, sin tener que hacerlos ellos mismos. Esto demostrará, tanto a las personas acosadoras como a las víctimas, que estas últimas cuentan con un gran apoyo.



Los comentarios positivos demuestran el apoyo tanto a la víctima como a la persona upstander y al enfoque positivo



Una mayor visibilidad disminuye la vulnerabilidad y muestra la desaprobación pública de la violencia

Para mitigar la distancia digital que los espacios en línea pueden ofrecer a las personas usuarias, se puede animar a las personas *upstander* a comprometerse con la víctima o la persona acosadora fuera del espacio digital. Esto puede parecer un compromiso mayor en ambos sentidos, pero también puede tener un efecto mucho mayor.

Cambio cultural

Sea cual sea la estrategia que se emplee, hay que señalar que todas ellas deben dirigirse a la cultura social en los espacios digitales, más que a las personas usuarias. La comprensión moderna del acoso se centra menos en quienes lo cometen y más en el entorno en el que se realiza. Si la **juventud LGBTIQ+ es el objetivo de ciertos espacios en línea, debe ser prioritario centrarse en esas comunidades más que en los individuos que las componen**. Esto puede hacerse a través de la supervisión de una persona adulta dentro de la comunidad; directamente animándola a que participe visiblemente en la plataforma digital, o indirectamente simplemente articulando una apertura hacia la plataforma. Dado que la juventud suele acudir a las personas mentoras y adultas pertinentes en busca de orientación moral y ética, esta estrategia permitirá que lxs compañerxs se sientan lo suficientemente valientes como para defender a las víctimas en las plataformas.



Si la cultura dominante y violenta se expresa en comunidades digitales locales (chats de clase, servidores privados, etc.), el consentimiento tácito para el acoso puede combatirse simplemente enumerando las normas de comportamiento socialmente aceptables. De este modo, las personas que defienden las normas no tienen que enfrentarse a las acosadoras, sino a las cualidades acosadoras de la comunidad, que pueden sentirse menos amenazantes.

Los espacios digitales permiten que las personas usuarias -no sólo las acosadoras y las víctimas- interactúen. Esto ofrece la oportunidad de que una persona *upstander* se ponga en contacto con otras potenciales *upstander* en privado (a través de mensajes directos), antes de comprometerse con el comportamiento *upstander* real. A quien coordina una acción valiente de defensa con otras personas puede ser más fácil llevarla a cabo, ya que un individuo no lo hace solo, y puede tener potencialmente un mayor efecto tanto en las que acosan como en las víctimas, respectivamente.

Las dimensiones digitales de la vida social moderna permiten a la juventud construir y mantener un alcance social sin precedentes.

Esto conlleva el riesgo de acoso digital, el anonimato en línea y la sensación de soledad en una multitud de personas observadoras.

Sin embargo, si se utilizan adecuadamente todos estos factores pueden invertirse y convertirse en la fuerza que impulsa un comportamiento correcto.

Actividades

Ser una persona profesional que trabaja con juventud requiere la capacidad de abordar una multitud de cuestiones y situaciones difíciles. Ya sean profesorado, educadoras u otros, tienen una responsabilidad respecto a la formación y el bienestar de la juventud con la que trabajan. Lo que sigue debe considerarse como una guía para tratar la violencia y el acoso en entornos sociales (ya sean digitales o analógicos) entre jóvenes. Por lo tanto, la lista de preguntas no es finita, ya que puede y debe adaptarse a la situación y a la composición del grupo. Las preguntas están pensadas para servir de inspiración y pueden utilizarse tanto para debates en grupo o en clase como para el trabajo individual o en grupos más pequeños.

- ¿Cómo se determina si algo que se ve en Internet es acoso?
 - Haz una lista de los marcadores que buscarías.
- ¿Cómo reaccionarías si el acoso en línea le ocurriera a alguien que conoces?
 - ¿Qué tipos de reacciones hay?
- ¿Cómo son percibidos los diferentes tipos por la víctima, por los transeúntes, por los miembros de la comunidad LGBTQ+, por tus amigxs cercanos y personales, etc.?
- ¿Y si el acoso le ocurriera a alguien que no conoces?
 - Would your reaction differ?
- ¿Afecta la relación entre usted y la víctima a su reacción?

- Si es así, ¿cómo? ¿Y por qué?

Es importante dar al alumnado el lenguaje necesario para hablar de la discriminación y el acoso en línea. Porque sólo si son capaces de hablar de ello podrán comprenderlo plenamente. Y sólo si lo comprenden plenamente podrán prevenirlo. Por lo tanto, las preguntas y actividades de seguimiento podrían ser:

- ¿Cómo puedes ayudar a crear un entorno seguro, solidario y positivo en Internet?
 - Haz una lista de "normas de actuación" para ti y tu clase.
- Si tuviera que hacer campaña por los derechos LGBTQ+, ¿cómo lo haría?
 - ¿Tendría usted perspectivas sociales, políticas, democráticas, jurídicas o de otro tipo?
 - ¿A qué herramientas virtuales recurriría?
 - ¿Cómo se transmitiría su mensaje?
 - ¿A qué grupo social se dirigiría para conseguir el mayor impacto?
 - ¿Dividirías a las personas por género, identidad de género, sexualidad, raza, clase social, edades, etc.?

Referencias

1. ONU, 2018: <https://violenceagainstchildren.un.org/content/bullying-and-cyberbullying-0>
2. eXbus (2007-2019). Exploring Bullying in Schools. <https://exbus.dk/>

3. Rabøl Hansen, H. (2014b). Mobning er magt – elevperspektiver på mobning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 51.

4. FRA (2020): https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf

5. Rabøl Hansen, H. (2014a). Fællesskabende didaktikker. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, B31. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/KULT/Faellesskabende_didaktikker_-_PPT_2013_01.pdf

6. Bailey, E.R., Matz, S.C., Youyou, W. et al. (2020) Authentic self-expression on social media is associated with greater subjective well-being. *Nat Commun* 11, 4889 (2020). <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18539-w>

7. Bareket-Bojmel, L., & Shahar, G. (2011). Emotional and interpersonal consequences of self-disclosure in a lived, online interaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(7), 732-759. doi:10.1521/jscp.2011.30.7.732.

8. O’Keeffe, G. S., Clarke-Pearson, K. and Council on Communications and Media (2011). Clinical Report - The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *Pediatrics*, 127 (4), 800- 804

9. Suler, John. (2004). The Online Disinhibition Effect. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*. 7. 321-6. 10.1089/1094931041291295.

10. Friesem, Y. (2016). Empathy for the Digital Age: Using Video Production to Enhance Social, Emotional and Cognitive Skills. *Emotions, Technology and Behaviors. Emotions and Technology*

Módulo 3. Bystander Intervention: Intervención de los testigos. Upstanders

"Un alumno está siendo acosado o victimizado cuando está expuesto, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros alumnos" (Olweus, 1995)

"El acoso escolar es un comportamiento agresivo dirigido a un objetivo que daña a otro individuo en el contexto de un desequilibrio de poder" (Volk, Dane y Marini, 2014)

El acoso escolar (*bullying*) no es un fenómeno reciente: ya sea en la escuela, en el aula o en el patio de recreo, el acoso ha sido un problema social persistente con consecuencias diversas y a largo plazo (1, 2). La investigación en ciencias sociales sobre el acoso escolar se hizo más específica en la década de 1990 y se centró en la prevalencia del acoso en contextos educativos, las consecuencias negativas para las víctimas del acoso, así como el papel de la escuela para abordar este problema (3, 4, 5, 6). Esta investigación ha revelado que el acoso no es inevitable, y reconoce el papel de las instituciones y la cultura institucional en la prevención y la lucha contra la victimización del estudiantado. Además, cada vez se reconoce más que la violencia homofóbica y el acoso a personas LGBTQ+ son una parte importante de este fenómeno (7, 8).

A nivel de la Unión Europea (UE), también se han realizado investigaciones comparativas que han trazado la prevalen-

cia del acoso. El informe de la FRA (Agencia de Derechos Fundamentales) de 2020 afirma explícitamente que la comparación entre **los resultados de la encuesta de 2012 y 2019 muestra que las personas LGBTQ+ siguen experimentando violaciones constantes y cotidianas de sus derechos humanos** (9). El informe también señala que no hay suficientes indicios de que se haya logrado un progreso suficiente en la protección de la comunidad LGBTQ+, aunque el informe advierte que la media de la UE no refleja diferencias importantes entre los Estados miembros.

Una indicación positiva de la literatura es que **las comunidades educativas** (profesores, educadores, personal, jóvenes, familias, etc.) **pueden recibir formación para convertirse en personas aliadas de la comunidad LGBTQ+ e intervenir en situaciones de acoso y violencia** (10, 11, 12). La formación de todos los miembros de la comunidad, empezando por profesionales y jóvenes, para que se conviertan en *defensores* o *upstanders* contra la violencia LGBTQ+ es un paso importante para reducir el fenómeno del *bullying*. Se trata de una nueva terminología que pretende evitar la confusión entre "bystander" (espectador/testigo) y "Upstander" (espectador/testigo activo). El término *Upstander* hace referencia a las personas que intervienen para interrumpir los actos violentos o para apoyar a la víctima. La literatura existente muestra que hay diferentes maneras de ser *upstander* en función de su motivación, nivel de

razonamiento moral y percepción de autoeficacia (13, 14, 15, 16).

Este módulo se centra en los diferentes tipos de intervenciones upstander para prevenir o interrumpir los actos violentos contra la juventud LGBTQI+. Los principales pilares del módulo son 1) Roles en una situación de violencia: espectadores y defensores, barreras para intervenir; 2) formas de transformar y animar a los espectadores a convertirse en defensores upstanders; y 3) acciones y estrategias específicas exitosas para ser un upstander, una discusión sobre los elementos importantes en la promoción del comportamiento defensor.

Los objetivos de aprendizaje son:

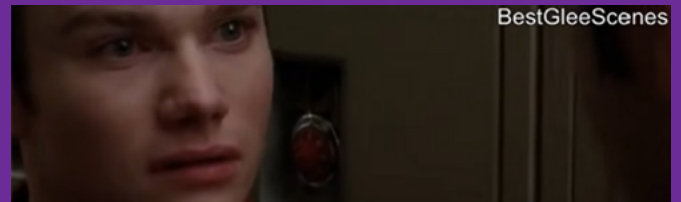
1. Comprender la necesidad de que todo el mundo actúe como defensor activo (Upstander)
2. Conocer estrategias concretas para hacer frente a la violencia a nivel individual, grupal e institucional



Roles en una situación de violencia: espectadores y defensores. Barreras para intervenir

Entender la dinámica de grupo de cómo funciona el acoso es el primer paso para superarlo. Una dimensión importante del acoso escolar es el hecho de que tiene lugar en público. A diferencia de otros actos de transgresión social

(robo, daños a la propiedad, etc.), el acoso funciona gracias a la presencia de testigos. La investigación ha demostrado que quienes acosan eligen deliberadamente el escenario para maximizar el número de personas que observan sus actos. La mera presencia de espectadores les anima a ser más agresivos para ganarse la admiración y aprobación, incluso con la intimidación (17, 18). Estas recompensas para quien acosa pueden verse amplificadas por el comportamiento de las personas espectadores, pero también podrían verse contrarrestadas por sus intervenciones.



Este vídeo de 2 minutos del programa de televisión Glee puede ayudar a ver los diferentes papeles en una situación de violencia contra la juventud LGBTQI+, aparte de que la violencia puede adoptar muchas formas: <https://www.youtube.com/watch?v=6QvG4qnW-5g0&t=1s>

La intervención de espectadores y testigos, es decir, de quienes se convierten en defensores, es una acción que se produce a diario cuando alguien ha sufrido un accidente: una persona llama a una ambulancia mientras otras atienden a la víctima, y otras consiguen más ayuda de los transeúntes que se encuentran en la calle y que pueden ayudar de alguna manera. Esto suele ocurrir, y muchas personas no dudan en hacer algo en estas situaciones. Lamentablemente, **cuando se trata de hacer frente a la violencia, especialmente a la violencia contra la juventud LGBTQI+ en entornos educativos, otros jóvenes, las personas educadoras y la comunidad a veces dudan sobre si deben intervenir y cómo hacerlo.**

Estudios recientes han empezado a prestar más atención a los diferentes papeles que asumen las personas espectadoras de los comportamientos de acoso y violencia, y a examinar cómo la formación puede animarles a convertirse en defensoras *upstanders* y a desempeñar un papel positivo para acabar con el acoso y los comportamientos violentos (19, 20). **Algunas de las razones por las que las personas espectadoras no intervienen son:**

- El efecto espectador ("Alguien intervendrá...")
- Trivializar y normalizar la violencia, que no vemos como un problema real: "No es para tanto"
- Concepciones erróneas de la amistad: algunas personas piensan "si la víctima es mi amiga, intervendré, pero si no la conozco, no tanto..."; o "si el agresor es un amigo, no intervendré...")
- Timidez, miedo a la vergüenza o a "montar una escena"
- No querer enfadar a compañeros, y especialmente a personas acosadoras con apoyo social, por miedo a las represalias: estas reprimendas son lo que explicaremos como Violencia de Género Aisladora (VGA) o violencia de segundo orden en el módulo 4. Esta es una de las principales razones por las que las personas no intervienen, porque no quieren ser víctimas.
- Falta de formación y diálogos sobre lo que es la violencia sobre las consecuencias de no posicionarse y la importancia de hacerlo.
- Falta de herramientas y estrategias claras y exitosas

Las personas espectadoras pueden alentar a quien acosa permaneciendo simplemente como testigos pasivos del acoso y proporcionando una audiencia al acoso. Pero también pueden alentar activamente a quien acosa con sus propias reacciones: riéndose, burlándose o incluso decidiendo participar en el abuso copiando el comportamiento del acosador. La presencia de espectadores

que refuerzan al acosador se ha asociado con una mayor frecuencia de acoso en las escuelas (21). En términos generales, la investigación ha identificado los siguientes **tipos de personas espectadoras:**

- 1. Las que asisten** son personas que ayudan directamente a los acosadores
- 2. Las que refuerzan** son quienes ríen y animan a los acosadores
- 3. Las espectadoras externas o pasivas** son aquellas personas que presencian o saben del incidente, pero se alejan o no intervienen
- 4. *Upstanders* o defensores** son testigos o personas que se dan cuenta de un incidente y se posicionan e intervienen para apoyar a la víctima del acoso y parar la situación.

Reconocer la dinámica de estos diferentes roles ante una situación de acoso o violencia es importante para cualquiera que desee fomentar el comportamiento *upstander* o entender cómo los otros tipos de espectadores pueden ser entrenados para convertirse en *upstanders*. Por lo tanto, **las personas educadoras deben facilitar la identificación de estos roles y la búsqueda de formas de promover intervenciones positivas.** La actividad 1 está diseñada para lograr este objetivo.

Sin embargo, es importante entender que, **al final, solo hay dos papeles** cuando vemos o somos conscientes de una situación de violencia: **o somos parte del problema** (agresores, asistentes y reforzadores, pero también espectadores pasivos que miran hacia otro lado) **o parte de la solución** (defensores *upstanders*). No estamos diciendo que agresores y espectadores sean iguales, sino que no hacer nada no resuelve nada y contribuye a perpetuar la violencia.

ACTIVIDAD 1 - Más allá del papel de acosador

Instrucciones

1. Explica y debate los diferentes roles en una situación de acoso: personas que acosan, receptoras del acoso, asistentes del acoso, reforzadoras, ajenas y defensores. Las personas profesionales que participen pueden dar ejemplos de incidentes anteriores de los tipos de comportamientos exhibidos en estos roles.
2. Prepara tarjetas de etiquetas y pide a 6 personas voluntarias que asuman estos papeles.
3. Elige un escenario (véase más abajo) y pídeles que representen su papel. Anímales a usar su creatividad e imaginación, pero asegúrate también de que ninguna persona se sienta demasiado incómoda en su papel. Una alternativa más segura puede ser pedir a las personas que narren lo que harían en su papel, en lugar de representarlo.
4. Al final, da las gracias a los participantes y felicítalos por su valentía: ya pueden dejar de actuar según ese rol.
5. Proceda a discutir en conjunto los diferentes roles: cómo actuaron, cómo reaccionaron y cómo se enfrentaron entre sí, especialmente en relación con el rol de persona que acosa. Las personas voluntarias pueden explicar cómo se sintieron interpretando su papel y el resto del grupo puede reaccionar sobre cómo evolucionó su dinámica.
6. Cierra el debate con los siguientes puntos: en primer lugar, puede ser difícil saber cómo reaccionar ante un caso de violencia o acoso porque los roles de las perso-

nas espectadores no siempre están claros. En segundo lugar, reconoce la fluidez de estos roles y anima a las personas participantes a pensar en pequeños pasos para convertir a un reforzador, asistente o espectador pasivo en un espectador activo.

Escenario 1

Las personas protagonistas están sentadas en una cafetería. Quien acosa observa una chapa con la bandera del orgullo en la mochila de una persona. Le pregunta si es gay y procede a acosarlo. El escenario puede variar: el receptor del acoso puede responder positivamente, puede replicar negativamente o no responder en absoluto. Quien acosa seguirá con el mismo comportamiento, pero las personas espectadoras pueden variar sus reacciones en consecuencia. El debate puede centrarse en si la respuesta de quien sufre la violencia debe importar.

Escenario 2

Estudiantes están esperando a ser recogidos por sus familiares después del instituto. Quien acosa pregunta a la víctima por qué le recogen dos mujeres diferentes en días distintos. La persona acosada dice que tiene dos madres. El acosador comienza a acosarle.

De espectador inactivo a defensor Responsabilidad colectiva

Como se ha dicho antes, la violencia se produce con frecuencia en entornos públicos, tanto en línea como en persona; además, **muchas veces no somos testigos en directo de una situación violenta, sino que nos damos cuenta cuando alguien nos lo cuenta o lo vemos después en contextos digitales. Es en ese momento cuando nos convertimos en personas espectadoras**, las cuales tene-

mos dos opciones: podemos permanecer pasivos, o podemos intervenir. Esto se aplica no solo a los educadores, sino también a la propia juventud y a toda la comunidad educativa.

Parte de la interiorización de la urgencia de practicar y adoptar una posición de defensa activa en situaciones de acoso y violencia LGBTQ+fóbica es el conocimiento de lo perjudicial que es para las personas que lo sufren. Las investigaciones han demostrado que la juventud de minorías sexuales informan de altos índices de acoso y victimización mediante amenazas y lesiones, a veces con el uso de un arma. Esto ha conducido a mayores tasas de abandono de estudiantado de minorías LGBTQ+, así como a un aumento de la ideación suicida (22). En general, **estos fenómenos tienen efectos directos y a largo plazo en su salud y bienestar** (23). Lo más preocupante es el hecho de que las escuelas y los espacios educativos suelen ser caldo de cultivo para el tipo de intimidación y acoso sexual que sufren las personas LGBTQ+ (24-29). Las evidencias científicas actuales sugieren que un clima escolar excluyente y hostil, la falta de una red social de apoyo y la ausencia de movimientos LGBTQ+ en la comunidad están relacionados con mayores tasas de suicidio en los jóvenes LGBTQ+.

Lo que suele perjudicar a las personas LGBTQ+ no es solo el acoso, sino la falta de reacción o apoyo por parte de las personas espectadoras o testigos. Las investigaciones demuestran que el problema del acoso homófobo y el ciberacoso en los espacios educativos y las organizaciones juveniles debe abordarse de forma temprana para evitar que se extienda la marginación (30). Si las personas espectadoras permanecen pasivas, aumenta la popularidad del quien agrede; dan a la víctima la falsa percepción de que todas las demás aprueban estos comportamientos. Además, cuando no intervienen, la víctima sufre tanto por la

situación de violencia inicial como por no ser apoyada, teniendo las peores consecuencias: se siente sola después del episodio, siente que a nadie le importa; siente que las personas espectadoras están más del lado de las agresoras que de su lado; interioriza la LGBTQ+fobia; y la impunidad anima a los agresores a repetir sus acciones violentas.

Por otra parte, hay muchas cosas que podemos hacer como *upstanders*, y no tenemos que ser héroes ni hacerlo todo. Ser conscientes de las **consecuencias positivas de intervenir puede animar a las personas espectadoras a convertirse en upstanders**: rompen el silencio y envían el mensaje de que la violencia no está bien, de que intervendrán y de que se acabó la impunidad; además, las víctimas no se quedan solas.

Así pues, el éxito de las intervenciones para superar el *bullying* y la violencia depende del fomento del sentido de comunidad y de la convivencia pacífica, lo cual que se manifiesta en el trabajo en equipo, la firma de acuerdos y las referencias del alumnado a conceptos como la igualdad y la solidaridad (31, 32). Otro enfoque habitual en estas intervenciones es el fomento de la autoestima y la empatía del alumnado. Trabajar en la empatía tiene aplicaciones directas para la reducción del acoso escolar y para la promoción de comportamientos *Upstander* (33, 34). También se ha comprobado que los niveles altos de empatía están asociados a más comportamientos defensivos (35).

En general, las investigaciones existentes muestran que **los incidentes de acoso pueden reducirse con la creación de espacios seguros en los que las víctimas de violencia sientan que hay una respuesta comunitaria al abuso y al acoso**. Esto puede lograrse desarrollando en las personas actitudes de *Upstander*, y a través de herramientas que minimicen los efectos nocivos del acoso. De hecho, hay

evidencias científicas claras de que las víctimas defendidas son victimizadas con menos frecuencia y tienen una mayor autoestima y un estatus más alto en comparación con las víctimas no defendidas (36).

El objetivo de la Actividad 2 ("lo que duele, lo que cura") es cultivar la comprensión de cómo funciona el acoso y desarrollar estrategias para las respuestas de la comunidad contra el acoso. El propósito general es ayudar a los participantes a comprender que su respuesta es importante y que toda la comunidad tiene la responsabilidad de actuar para proteger, defender y apoyar a las víctimas.

ACTIVIDAD 2 - Lo que duele, lo que cura

Instrucciones

1. Divida a las personas participantes en dos grupos.
2. Pide al Grupo 1 que identifique "lo que duele" en una situación de acoso o violencia. Aconséjales que tomen notas en tarjetas para que cada participante tenga una o dos tarjetas. Anímales a que identifiquen actos no verbales, verbales e incluso violentos que puedan realizar de forma fingida. Esta última categoría puede incluir fingir que se escupe a alguien, se le empuja o se le pega.
3. Pide al Grupo 2 que identifique "lo que cura" en una situación de acoso. Tienen que adivinar lo que el otro grupo ha escrito y encontrar formas de responder. Estas reacciones de apoyo pueden dirigirse al acosador o al receptor del acoso, así como al resto de personas espectadoras. El grupo puede considerar tanto las respuestas individuales como las grupales.
4. Tras un trabajo de grupo de unos 15 minutos, una persona del Grupo 1 comienza iniciando un incidente

violento dirigido al facilitador. La primera opción puede ser "leve", con la posibilidad de escalar. Una persona del Grupo 2 debe responder a esto con una de las respuestas escritas en las tarjetas. La persona receptora del acoso permanece pasiva.

5. Otra persona del Grupo 1 continúa/intensifica el acoso. El Grupo 2 considera su respuesta. El ejercicio continúa con el uso de algunas tarjetas más.

Diálogo:

1. ¿Cuál parece ser el tipo de acoso más hiriente? Cada participante, incluido el facilitador, puede expresar sus sentimientos desde su propia perspectiva en este juego de rol. Además, el Grupo 1 puede discutir su proceso: ¿fue difícil encontrar actos hirientes? ¿Cuál fue la categoría más fácil de establecer entre los actos no verbales, verbales y violentos?
2. ¿Cómo de apropiada fue la respuesta del Grupo 2? ¿Qué otras respuestas debían aplicarse para sanar los actos violentos? El Grupo 2 también puede debatir el proceso de reflexión sobre estas respuestas de apoyo, tanto en formato individual como grupal.

Videos para seguir comentando:

No toleres el acoso homóforo

<https://www.youtube.com/watch?v=lrJxqvalFxm>

<https://www.youtube.com/watch?v=7qmA-rp1FV0>



Cómo ser upstander

Ya hay evidencia de que las intervenciones *upstanders* con adolescentes y estudiantado universitario son herramientas eficaces para promover el comportamiento de las personas espectadoras. Las investigaciones demuestran **que la creación de un clima más seguro, pero también la formación de personas con actitudes upstander en protocolos de actuación específicos, facilita su posicionamiento y actuación** (37). La mayoría de estas intervenciones formativas son preventivas y animan a las personas a planificar su propia estrategia de intervención futura (38-40). La oportunidad de considerar la propia reacción al presenciar el acoso y de idear un plan de acción se considera clave para la capacidad de llevar a cabo esta intervención una vez que sea necesaria. Además, otras investigaciones han demostrado que centrarse en defender a las víctimas es un factor importante y debe incluirse en la formación. Por último, también hay indicios de que **la formación upstander debe incluir información y apoyo en caso de que experimenten violencia de segundo orden** (41): esto tiene lugar cuando la persona que intenta apoyar a la víctima se convierte también en objeto de acoso. La formación en upstander debe tener en cuenta esta posibilidad y preparar a la juventud, educadores y resto de la comunidad educativa en consecuencia. En el módulo 4 se desarrollarán más detalles al respecto.



Por lo tanto, hay dos formas de plantear acciones *upstander*: las que apoyan a las víctimas y las dirigidas a quien acosa. Ambas son importantes y pueden llevarse a cabo simultáneamente. Sin embargo, intervenir y responder al acosador suele ser considerado más difícil. Las intervenciones existentes hasta ahora se han centrado en la mejora de una serie de habilidades o cualidades. Algunas intervenciones se han centrado en la autoeficacia de quien defiende (42); otras se han centrado en la mejora de la empatía y las actitudes anti-acoso de las personas espectadoras (43); mientras que otras se han centrado simplemente en promover la concienciación sobre el enfoque *Upstander* (44). El éxito de las intervenciones *upstander* se valora generalmente en la promoción de un sentido de comunidad y de convivencia solidaria y pacífica.



El siguiente vídeo muestra a jóvenes de diversas edades que explican con mucha seguridad cómo ser un upstander:

<https://www.youtube.com/watch?v=7qmA-rp1FV0>

Lo más importante es preparar tanto a personas educadoras como a alumnado para que se sientan seguros a la hora de intervenir ante situaciones de violencia. Se ha demostrado que **los escenarios hipotéticos y los diálogos en torno a ellos son una forma eficaz de aumentar los conocimientos, la confianza y la empatía** en torno a estas cuestiones. El propósito de la Actividad 3 es explorar escenarios en los que se puede actuar como *upstander* para a) defender a la víctima y b) enfrentarse a quien acosa. Estas intervenciones se basan en escenarios de acción con pasos de cómo reaccionar en cada situación. Ambas

respuestas pueden tener lugar simultáneamente, dependiendo de cómo las personas testigos u observadoras evalúen la situación.

ACTIVIDAD 3 - Cómo ser Upstander

Instrucciones

1. Vea el siguiente vídeo sobre las diferentes formas de reaccionar ante un caso de acoso: <https://www.stopbullying.gov/prevention/bystanders-to-bullying>

2. Concéntrese en las acciones destacadas que se presentan en el vídeo:

- Cambiar de tema
- Interrumpir
- Preguntar sobre el comportamiento
- Utilizar el humor
- Aceptar tus diferencias
- Denunciar el acoso/ciberacoso
- Proteger/ser amable con los demás
- Incluir a otros en su respuesta

3. Escoge un escenario de los que aparecen a continuación y encuentra ejemplos concretos de cómo se pueden ejemplificar estas respuestas de apoyo. Por ejemplo, ¿qué se dice para cuestionar el comportamiento violento en el caso 1? ¿Qué hacen las personas upstanders para demostrar que aceptan nuestras diferencias?

Escenario 1

Mientras tu alumnado comparte sus noticias del fin de semana antes de que comience la lección, uno de ellos dice que fue al Desfile del Orgullo. Otro alumno dice inmediatamente: "No tengo ningún problema con los homosexuales, pero no entiendo por qué tienen que estar

tan orgullosos de sí mismos e incluso marchar por las calles para mostrarlo. Creo que no hay nada de lo que estar orgulloso cuando se es gay, eso es demasiado". ¿Qué harías tú?

Escenario 2

Te acercas a un alumno para preguntarle por qué se ausenta tan a menudo últimamente. Te informa de que lleva un mes sufriendo acoso escolar. Un grupo concreto de compañeros no deja de llamarle con nombres homófobos y a veces le empujan. ¿Qué harías tú?

Escenario 3

Una alumna te cuenta que durante una pelea otra alumna la llamó "lesbiana" para ofenderla. ¿Qué harías tú?

ACTIVIDAD 4 - Cómo ser Upstander Enfrentarse a quien acosa

Instrucciones

1. Vea el siguiente vídeo y analice el protocolo ACT que se plantea:

2. Discute con las personas participantes cómo se puede aplicar el protocolo ACT en los diferentes escenarios que se presentan a continuación.

<https://www.youtube.com/watch?v=wyV6OFm2KxQ>

ACT

(Ask) Pregunta: ¿Saben lo que significa esa palabra? ¿Tenían la intención de ser hirientes? ¿Conoces las implicaciones del abuso que acabas de presenciar?

(Choose) Elige: Ser Upstander es una elección. No hacer o decir nada implica que estás de acuerdo.

(Teach) **Enseña:** Enseña con el ejemplo de cómo vives tu vida. No puedo ser Upstander si el resto no me ve como tal.

Escenario 1

Durante una clase de literatura, un alumno hace una broma sobre la orientación sexual del escritor. ¿Cómo respondes?

Escenario 2

Durante una clase, un alumno hace el siguiente comentario: "¡Eso es muy gay!". ¿Qué harías tú?

Preguntas de reflexión:

Durante una clase, un alumno hace el siguiente comentario: "¡Eso es muy gay!". ¿Qué harías tú?

1. ¿Cómo de fácil/difícil es reaccionar ante este escenario? ¿Qué dificultades pueden encontrar las personas educadoras/personal cuando quieren intervenir en este tipo de situaciones?
2. ¿Qué debemos tener en cuenta a la hora de intervenir en este tipo de situaciones?
3. ¿Cómo podemos decidir qué paso es el más urgente a la hora de hacer una intervención?
4. ¿Qué te ha gustado de las intervenciones que acabas de ver/practicar?
5. ¿Qué aspectos te parecieron especialmente útiles? ¿Qué crees que fue especialmente eficaz y "funcionó"? ¿Habrías añadido algo o hecho algo diferente?

6. ¿Cómo se sintieron las personas que sufrieron acoso/discriminación después de estas intervenciones? ¿De qué manera se atendieron sus necesidades de seguridad e inclusión? ¿Hubo algo que podría haberles hecho sentirse más incluidas o más seguras?

7. ¿Las intervenciones que acabamos de ver son algo que podéis aplicar en vuestros entornos educativos? ¿De qué manera?

8. ¿Dónde puedes encontrar apoyo para ayudar a que tu institución sea más inclusiva y segura?

Programa Green Dot de Actuación Upstander

A continuación, presentamos con detalle el programa Green Dot por su concreción del enfoque Upstander, su aplicación y evaluación científica de éxito con jóvenes. **El objetivo inicial** del programa Green Dot, fundado en 2006 por la Dra. Dorothy Edwards, era **promover la seguridad en los campus universitarios**; ahora, tras 15 años de aplicación y evaluación científica, se está desarrollando **en institutos y colegios**. El objetivo del programa Green Dot es llevar a cabo una estrategia de intervención por parte de las personas espectadores que ha demostrado tener éxito en la prevención y reducción de la violencia interpersonal basada en el poder. Se basa en la premisa de que nadie tiene que hacerlo todo, pero todos pueden y tienen que hacer algo, porque la violencia puede reducirse sistemáticamente con un enfoque comunitario.



Esencialmente, un **punto verde (Green Dot)** es un comportamiento, una elección o **una acción que promueve la seguridad**. Por el contrario, un punto rojo es cualquier actitud o acción violenta o discriminatoria. Si visualizamos los espacios de una organización educativa, como un instituto, la idea es neutralizar los puntos rojos con el mayor número posible de puntos verdes, ayudando así a reducir los puntos rojos. Por lo tanto, el enfoque se **basa tanto en la prevención como en la resolución**.

Una de las claves del éxito del Green Dot es la integración de su enfoque comunitario en la cultura de la institución, especialmente en lo que respecta al comportamiento de la juventud. Esencial para esa integración es la **formación de "líderes de opinión popular"**, es decir, jóvenes que se consideran especialmente valorados en los grupos, que pueden ser deportistas, delegados de clase, líderes, o cualquier otro joven valorado por el resto. Green Dot ha alcanzado un impacto social relevante difundiendo y normalizando la intervención upstander, la tolerancia cero y el enfoque comunitario, reforzando a todo el mundo a contribuir a ello.

Green Dot implica a toda la comunidad, no sólo a alumnado y profesorado, en la prevención de la violencia. Inicialmente, las personas formadoras aprenden a trabajar con sistemas escolares completos y a incorporar a todos los agentes, incluidos los familiares, entrenadores y otras figuras importantes e influyentes en el entorno institucional.

Los Puntos Verdes pueden ser de dos tipos: proactivos y reactivos:

- Los puntos verdes proactivos/preventivos son acciones llevadas a cabo no para responder a un incidente específico, sino estrategias y acciones generales que ayudan a establecer unas normas básicas en torno a la

cultura de tolerancia cero a la violencia y la expectativa de que todas las personas pueden y deben hacer su parte para contribuir a tener una comunidad segura.

Algunos ejemplos de puntos verdes proactivos son la creación de campañas en las redes sociales de sensibilización o hablar de estos temas con amistades.

- Los Puntos Verdes Reactivos son respuestas directas a situaciones en las que se presencian comportamientos preocupantes o peligros potenciales o reales, tanto si podrían ocurrir como si están ocurriendo o han ocurrido.



Three D's of Bystander Intervention



DIRECT

INTERVENE IN THE MOMENT TO PREVENT A PROBLEM FROM HAPPENING



DISTRACT:

INTERRUPT THE SITUATION WITHOUT DIRECTLY CONFRONTING ANYBODY



DELEGATE:

GET HELP FROM SOMEONE WHO IS BETTER EQUIPPED TO HANDLE THE SITUATION

Dentro de los puntos verdes reactivos, no hay una sola manera de actuar: De hecho, hay muchas opciones diferentes para que la gente pueda ayudar a otras personas sin ponerlas en mayor riesgo, lo que ayuda también a proteger a quienes están defendiendo. El programa de Green Dot lo demuestra con las **3 D: Directo, Distraer y Delegar**. Otros proyectos como "Right to Be" (antes "Hollaback!") que se basan en Green Dot incluyen hasta dos D más: Documentar y Demorar. Por la utilidad de estas estrategias, cada una de ellas se explica ahora con más detalle y ejemplos; en la mayoría de los casos pueden utilizarse también en entornos digitales.

1. Directo: ponte del lado de la víctima y en contra del agresor: habla. Céntrate en la víctima, no en el agresor. En primer lugar, llama brevemente la atención al agresor: "No vamos a tolerar este comportamiento", o "Eso es inapropiado, déjale en paz"; luego, dirige toda tu atención a la persona acosada, preguntando si está bien, si necesita algo o si quiere salir de allí e ir contigo. En este enfoque directo, si los acosadores responden, ignóralos, no escales porque no están en actitud de dialogar, por lo que es contraproducente tratar de intentarlo. Antes de decidirte a responder directamente, evalúa la situación: ¿Estáis seguros tú y la persona acosada? ¿Parece poco probable que la situación se agrave? ¿Puedes saber si la persona acosada quiere que alguien hable? Si puedes responder afirmativamente a todas estas preguntas, puedes optar por una respuesta directa: sé claro, firme y definitivo.

2. Distracción: A través de la *distracción* una persona puede crear una distracción para disolver la situación. Ejemplos: cambiar la conversación y la energía de la interacción distraendo a las personas; fingir tener relación de amistad con la víctima, preguntar la hora,

situarse casualmente junto a ella o interponerse; preguntar a la víctima si viene contigo o decirle que alguien le llama.

3. Delegar: A través de la *delegación*, alguien puede pedir a otra persona o personas que ayuden a intervenir en la situación. Ejemplos: delegar buscando a alguien en posición de autoridad (profesorado, agente de policía, otros adultos, etc.) o alguien que tenga más éxito a la hora de abordar el problema (compañeros populares, jóvenes de más edad, un amigo más seguro de sí mismo, etc.) y pedirle que intervenga. Delegar también puede significar, de forma más general, implicar a más personas, a más espectadores. Puedes pedir a otros amigos que se unan diciendo "Creo que eso está mal, hagamos algo, ¿vale?"; pero también puede ser cualquiera que veas: "Perdona, esa persona está siendo acosada, ¿puedes ayudarme?".

4. Documentar: la idea de esta estrategia es tener pruebas de lo ocurrido. Sin embargo, no es la prioridad, lo básico es intervenir, detener la situación y atender a la víctima. Las opciones de documentar, cuando todo eso ya se está atendiendo, son: anotar o filmar la situación, o tomar capturas de la pantalla del móvil o del ordenador (para contextos digitales). En todos los casos, entrega las pruebas a la víctima para que tenga el control de las mismas.

5. Demorar: consuela a la persona acosada después del incidente y reconoce que el comportamiento ha sido incorrecto. Hazle saber que no se merece eso por ningún motivo. Ofrécete a ayudar de cualquier manera que puedas, ya sea simplemente hablando del tema, invitándole a unirse a tu grupo o ayudando a denunciar.

Con todas estas posibilidades, la idea es que profesionales, jóvenes, las familias o cualquier agente de la comunidad siga los siguientes pasos:

1. Notar que algo va mal, que hay violencia
2. Darse cuenta de que tienes que hacer algo
3. Pensar cuál es la mejor estrategia para primero poner a las víctimas a salvo y luego mostrar a los agresores y personas espectadores que esos comportamientos no están bien y no serán tolerados ni pasados por alto.

Acciones Upstander preventivas

También queremos dar a las personas profesionales y educadoras **estrategias específicas que ayuden a cambiar la cultura hacia la violencia cero y la intervención de todas las personas**. Esto será una introducción a los módulos 4 y 5, que abarcan conceptos y propuestas esenciales que cubren con éxito este enfoque preventivo de forma muy completa y rigurosa. Como educadores, desde nuestra posición privilegiada, podemos hacer cosas diferentes:

- Diles explícitamente que te posicionarás siempre: "No toleraré ningún tipo de violencia contra el colectivo LGBTQ+ (o cualquier otra persona)".
- Muéstrate disponible y digno de confianza: "Siempre podéis enviarme un correo electrónico o avisarme cuando os ocurra algo así".
- Enséñales estos contenidos: formarles para que aprendan los conocimientos y habilidades upstander.
- Vive según el enfoque Upstander: ser un ejemplo.

- Promueve espacios grupales frecuentes para informar y romper el silencio, como en las asambleas de clase, o al principio o al final de algunas sesiones.
- Organiza espacios de diálogo en los que se pueda debatir la intervención de las personas espectadores en favor de las personas LGBTQ+, como por ejemplo en tertulias dialógicas.
- Da atractivo a quienes actúan, protegen y defienden. Hazles saber que son valientes, no "chivatos" (más sobre esto en el módulo 4).

Como institución educativa, ya sea un instituto o una ONG, podéis:

- Fomentar la formación sobre Upstander en la institución
- Integrar en los discursos públicos referencias a la intervención de las personas espectadoras y a la importancia de la prevención de la violencia.
- Organizar campañas y preparar carteles con mensajes de Upstander y tolerancia cero: "Si sabes algo, haz algo"
- Revisar los procedimientos de la institución y de los educadores y dejar atrás los enfoques no científicos para abordar la prevención de la violencia
- Liderar la creación de normas consensuadas por toda la comunidad que no toleren la violencia contra las personas LGBTQ+ (ni contra nadie)(Módulo 5)
- Crear una comisión mixta de violencia cero, formada por todo tipo de agentes educativos de la comunidad (módulo 5)

- Fomentar la creación de clubes o grupos de estudiantes contra la violencia, como las GSA (Gay-Straight Alliances o Alianzas de Género y Sexualidad), que se explican con más detalle más adelante.

Volviendo al programa Green Dot, este comienza con una formación para las personas educadores y profesionales que aborda las ideas más importantes para el éxito de la aplicación del programa. Sus cursos de formación de cuatro módulos incluyen conocimientos para reconocer la violencia basada en el poder que podría convertirse en situaciones potencialmente peligrosas o dañinas; también enseñan los propios obstáculos de las personas espectadoras para intervenir, como la timidez, no querer molestar a sus iguales, la creencia de que otros intervendrán o el miedo a la vergüenza o a montar una escena. Por último, se centran en la creación de habilidades *Upstander* y en la generación de confianza en la actuación del programa.

Los esfuerzos formativos pueden traducirse en diferentes acciones institucionales, como la planificación estratégica, la movilización de los espectadores y la comunicación. El material didáctico utilizado con jóvenes incluye actividades grupales e individuales, debates en grupo, viñetas de vídeo realizadas por otros estudiantes o procedentes de los medios de comunicación.

Según las evaluaciones realizadas, el programa Green Dot es uno de los más evaluados científica y sistemáticamente. En un estudio se demostró que **reduce en más de un 50% la frecuencia autodeclarada de perpetración de violencia sexual por parte del alumnado de los centros que recibieron la formación**. También demostró una reducción del 40% en la frecuencia autodeclarada de perpetración de violencia en general, incluyendo el apuñalamiento, la violencia en la pareja, el acoso sexual y la violencia sexual.

Otro estudio reciente, realizado con más de 2.500 estudiantes universitarios, reveló que al escuchar un discurso sobre Green Dot, pero especialmente al recibir formación, se registraron más acciones activas de personas espectadoras en comparación con el estudiantado no formado. Casi el 50% del estudiantado había escuchado al menos un discurso sobre Green Dot en su campus universitario, lo que demuestra una notable difusión del programa.

Para saber más:

Coker, A. L., Bush, H. M., Cook-Craig, P. G., DeGue, S. A., Clear, E. R., Brancato, C. J., ... y Recktenwald, E. A. (2017). RCT testing bystander effectiveness to reduce violence. *American journal of preventive medicine*, 52(5), 566-578.

Página web del programa:

<https://alteristic.org/services/green-dot/>

1. Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200.
2. Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343.
3. Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive behavior* (pp. 97-130). Springer, Boston, MA. Doi: 10.1007/978-1-4757-9116-7_5
4. Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
5. Sharp, S., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
6. Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
7. Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45-63. doi.org/10.1080/15388220.2012.732546
8. Olsen, E. O. M., Kann, L., Vivolo-Kantor, A., Kinchen, S., & McManus, T. (2014). School violence and bullying among sexual minority high school students, 2009-2011. *Journal of Adolescent Health*, 55(3), 432-438. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.03.002

9. FRA, Fundamental Rights Agency (2020). A long way to go for LGBT-TI Equality. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf
10. Della Cioppa, V., O'Neil, A. & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009
11. Dessel, A. B., Goodman, K. D., & Woodford, M. R. (2017). LGBT discrimination on campus and heterosexual bystanders: Understanding intentions to intervene. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(2), 101-116. doi.org/10.1037/dhe0000015
12. Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International journal of environmental research and public health*, 16(6), 918. doi.org/10.3390/ijerph16060918
13. Beer, P., Hawkins, C., Hewitson, D., & Hallett, F. (2019). Perpetrators, victims, bystanders and upstanders: cyberbullying in a special school context. *Support for Learning*, 34(3), 340-356. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12259>
14. Graeff, E. (2014). Tweens, cyberbullying, and moral reasoning: Separating the upstanders from the bystanders. In *Communication and Information Technologies Annual*. Emerald Group Publishing Limited. doi/10.1108/S2050-206020140000008016
15. Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124. doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
16. Shultz, E., Heilman, R., & Hart, K. J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4). doi.org/10.5817/CP2014-4-3
17. Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
18. Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 97-111.
19. Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.
20. Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483.
21. Bouris, A., Everett, B. G., Heath, R. D., Elsaesser, C. E., & Neilands, T. B. (2016). Effects of victimization and violence on suicidal ideation and behaviors among sexual minority and heterosexual adolescents. *LGBT health*, 3(2), 153-161. doi.org/10.1089/lgbt.2015.0037
22. Almeida, J., Johnson, R. M., Corliss, H. L., Molnar, B. E., & Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of youth and adolescence*, 38(7), 1001-1014. doi: 10.1007/s10964-009-9397-9
23. Bauer, G. R., Scheim, A. I., Pyne, J., Travers, R., & Hammond, R. (2015). Intervenable factors associated with suicide risk in transgender persons: a respondent driven sampling study in Ontario, Canada. *BMC public health*, 15(1), 525. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1867-2>
24. Brennan, S. L., Irwin, J., Drincic, A., Amoura, N. J., Randall, A., & Smith-Sallans, M. (2017). Relationship among gender-related stress, resilience factors, and mental health in a Midwestern US transgender and gender-nonconforming population. *International Journal of Transgenderism*, 18(4), 433-445. doi.org/10.1080/15532739.2017.1365034
25. Lick, D. J., Durso, L. E., & Johnson, K. L. (2013). Minority stress and physical health among sexual minorities. *Perspectives on Psychological Science*, 8(5), 521-548. doi.org/10.1177/1745691613497965
26. Mereish, E. H., O'Cleirigh, C., & Bradford, J. B. (2014). Interrelationships between LGBT-based victimization, suicide, and substance use problems in a diverse sample of sexual and gender minorities. *Psychology, health & medicine*, 19(1), 1-13. doi.org/10.1080/13548506.2013.780129
27. Juvonen & Graham, 2014; Kosciw, Palmer, Kull, & Greytak, 2013; Olsen, Kann, Vivolo-Kantor, Kinchen, & McManus, 2014.
28. Poštuvan, V., Podlogar, T., Šedivy, N. Z., & De Leo, D. (2019). Suicidal behaviour among sexual-minority youth: a review of the role of acceptance and support. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(3), 190-198. doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30400-0
29. Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M., & Del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of homosexuality*, 65(5), 672-686. doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809
30. Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(7), 1243. doi.org/10.3390/ijerph16071243
31. González-Alonso, F., Guillén-Gámez, F. D., & de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence: A Pre-Test-Post-Test Study with a Control-Experimental Group. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3047. doi.org/10.3390/ijerph17093047
32. Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 167-186.
33. Vera, E., Hill, L. & Daskalova, P. (2018). Promoting Upstanding Behavior in Youth: A Proposed Model. *The Journal of Early Adolescence*, 39(7), 1020-1049. Doi: 10.1177/0272431618798514

34. Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 44, 372–390. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0035.1>
35. Sainio, M., Veenstra, M., Huitsing, G. & Salmivalli, C. (2010). "Victims and their defenders: A dyadic approach," *International Journal of Behavioral Development*, 35(2):144–151. DOI: 10.1177/0165025410378068
36. Farley, J., Gallagher, J., & Richardson Bruna, K. (2020). Disrupting narrow conceptions of justice: Exploring and expanding 'bullying' and 'upstanding' in a university honors course. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(3), 258–273. doi.org/10.1177/1746197919853808
37. Gorrotxategi, M. P., Ozamiz-Etxebarria, N., Jiménez-Etxebarria, E., & Cornelius-White, J. H. (2020). Improvement in gender and transgender knowledge in university students through the Creative Factory methodology. *Frontiers in Psychology*, 11, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00367>
38. Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 167–186.
39. Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328–334. doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037
40. Vidu, A., Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Joanpere, M. (2017). Second Order of Sexual Harassment – SOSH. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 1–26. [doi: 10.17583/remie.2017.2505](https://doi.org/10.17583/remie.2017.2505)
41. Abbott, N., Cameron, L., & Thompson, J. (2020). Evaluating the impact of a defender role-play intervention on adolescent's defender intentions and responses towards name-calling. *School psychology international*, 41(2), 154–169. DOI: doi.org/10.1111/cdep.12253
42. Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820–833.
43. Sundstrom, B., Ferrara, M., DeMaria, A. L., Gabel, C., Booth, K., & Cabot, J. (2018). It's your place: Development and evaluation of an evidence-based bystander intervention campaign. *Health communication*, 33(9), 1141–1150.

Módulo 4.

Socialización preventiva de la violencia de género



La prevención de la violencia contra la juventud LGBTQ+ requiere un trabajo profundo y constante. Este trabajo implica:

- **Analizar en profundidad las raíces de esta problemática.** Esto nos ayudará a identificar más situaciones problemáticas, a entender que no somos conscientes de la mayoría de los conflictos y, sobre todo, a promover actitudes e interacciones preventivas.
- **Ser constantes.** Las prácticas aisladas como un taller de prevención de la violencia una sola vez no tienen impactos a largo plazo, no son suficientes para contrarrestar los procesos de *socialización*¹ que la juventud ha

interiorizado a través de miles de interacciones durante sus vidas.

Sólo se puede acabar con la violencia si se profundiza en sus causas. Los conflictos interpersonales que hacemos visibles y sobre los que actuamos son **la punta del iceberg, y en la base hay un sistema o relaciones de poder, violencia de género y procesos de socialización afectivo-sexual.**

La violencia, el riesgo y los problemas se vinculan masivamente a través de las interacciones sociales con la atracción (1, 2). Muchos libros, películas o anuncios relacionan estas actitudes, especialmente en los hombres, con el deseo (por ejemplo, el anuncio de perfume "Bad Boy" o las sagas de películas "After" o "50 sombras de Grey").

Sin embargo, no podemos olvidar que el **discurso coercitivo**² no sólo es creado y reforzado por los medios de comunicación: las propias instituciones educativas y las personas profesionales, junto con las familias, los grupos de

¹ La socialización es el proceso continuo por el que aprendemos e interiorizamos comportamientos a través de las interacciones con las personas y la sociedad.

²Un discurso es una idea social que se difunde a través de las interacciones entre las personas, que proviene de una comprensión específica de una realidad. Por ejemplo, el discurso coercitivo es esa idea de que el riesgo es divertido y la estabilidad es aburrida, que la gente transmite y acaba creyéndola. Berger, P. L., Berger, P. L., y Luckmann, T.

amigxs o los espacios de ocio – como los equipos deportivos- suelen dejar espacio para que se valoren y refuercen esos roles y dinámicas tradicionales.

La socialización comienza a los 0 años, con cada interacción en todos los ambientes. Continúa, en la juventud, desarrollándose no sólo a través del profesorado y las familias, sino sobre todo en lo que se vincula el deseo y la atracción, que son los iguales, las amistades, las redes sociales, los ídolos, etc. **Todas las interacciones en los entornos educativos socializan nuestras futuras elecciones, deseos y relaciones.** El discurso coercitivo dominante en el proceso de socialización influye en que la juventud muchas veces no elige a sus amistades, ligues y parejas principalmente por sus valores igualitarios; y, de hecho, para algunas personas esos valores pueden hacer que la otra persona sea menos atractiva. Aunque les gusten, a veces preferirán, y especialmente para encuentros ocasionales o experiencias "divertidas y locas", a aquellas personas con un carácter más duro y arriesgado.

El modelo tradicional de relaciones se basa en el poder, es decir, estar por encima o por debajo de las demás personas. Este modelo no vincula los buenos valores, sentimientos y actitudes con el deseo y la emoción, y de hecho los considera aburridos. Este modelo tradicional ve la emoción en el riesgo, en los problemas y en las dificultades. En contra de lo que algunas personas piensas, las personas que tratan mal a otras no están solas, y casi siempre tienen un círculo social que refuerza sus actitudes. Las personas conflictivas a veces desempeñan un papel de liderazgo dentro de su grupo. Tienen la habilidad de tener la atención de la gente, ya que se aprovechan del discurso dominante que vincula la violencia con la atracción; esto también explica por qué los que son igualitarios, pacíficos y cooperativos suelen pasar desapercibidos.

La socialización preventiva de la violencia de género³

es el estudio de las interacciones sociales (medios de comunicación, grupos de iguales, familia, instituciones educativas...) que generan una socialización y aprendizaje de modelos de amor y atracción que se vinculan con la violencia de género.

Para saber más:

Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). *Gender violence among teenagers' socialization and prevention. Violence Against Women, 14(7) 759-785*

El amor ideal y las relaciones ideales protegen de la violencia

"La atracción como sinónimo, a la vez, de excitación y ternura, de amistad y deseo, de estabilidad y locura, de pasión y dulzura"(Jesús Gómez, 2015)(4)

Las historias románticas ideales, en sus diversas formas, protegen de la violencia (5) y de los episodios negativos en las relaciones interpersonales. La clave está en a quién elige la juventud como amistad, como relación para una noche, como pareja, porque en función de ello desarrollarán una relación libre o coaccionada. La investigación científica ha demostrado que las verdaderas amistades y el amor romántico no generan violencia: en realidad protegen de las relaciones conflictivas. **El amor es social, por lo tanto, tener un ideal de amor romántico lleva a las personas a tener relaciones más apasionadas y saludables.**

³ Un discurso es una idea social que se difunde a través de las interacciones entre las personas, que proviene de una comprensión específica de una realidad. Por ejemplo, el discurso coercitivo es esa idea de que el riesgo es divertido y la estabilidad es aburrida, que la gente transmite y acaba creyéndola. Berger, P. L., Berger, P. L., y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad: A treatise in the sociology of knowledge.* Anchor

El lenguaje del deseo: clave en la prevención de la violencia

Según investigaciones recientes **es ineficaz promover relaciones igualitarias sólo desde un lenguaje de la ética** (6) y de valores (lo que conviene, lo que es bueno y lo que es malo). Hay que **combinarlo con un lenguaje del deseo**, para vaciar de atractivo los comportamientos, personas y relaciones conflictivas, y dirigir la atracción hacia modelos más igualitarios. Este cambio en la atracción no se produce en la juventud mediante formaciones externas o charlas de las personas educadoras o de las familias, sino a través del **diálogo transformador entre todos los agentes educativos**, y especialmente comprometiéndose este **vínculo entre los valores y el deseo**. En otras palabras, es mucho más potente la transformación si la juventud habla entre sí.

La mayoría de las personas jóvenes ya sabe lo que es la violencia y lo que no se debe hacer, tienen la ética bastante clara. Sin embargo, no se les ha dotado de un lenguaje de deseo hacia las personas *upstander*: estas no son vistas como las personas más valiosas de nuestras culturas, como valientes y como la amistad que todo el mundo querría tener públicamente; más bien, muchas veces se les señala como personas chivatas, que se meten en los asuntos ajenos. Por lo tanto, **hay que vincular deseo hacia el hecho de actuar como upstanders y con otros valores positivos**, instalando una cultura en la que se vea como atractivo ser *Upstander*, actuar con solidaridad ante los malos comportamientos y sufrimientos de las demás personas. Así, serán vistos como inspiración y referentes por sus propios iguales, y como personas con las que todo el mundo quiere estar. Lxs profesionales pueden utilizar y promover este lenguaje de deseo hacia los comportamientos *upstander*.

ACTIVIDAD: EL FOCO EN LAS PERSONAS UPSTANDER

- **Objetivo:** concienciar sobre las situaciones en las que los malos comportamientos se valoran socialmente de alguna manera, y cómo lxs profesionales pueden reforzar eso trivializando o siguiendo las bromas, o cómo pueden silenciar esas actitudes y poner el foco en las actitudes upstander.
- A continuación, se describen algunas situaciones hipotéticas. Después de leerlas, lxs profesionales pueden debatir cómo reaccionan algunas personas adultas y cómo reaccionarían.

Situación 1: Una profesora de secundaria dedicó sus horas de tutoría a abrir un espacio de diálogo con el alumnado en el que no sólo pudieran denunciar los conflictos, sino también felicitar a sus compañerxs por sus actitudes positivas. Uno de los alumnos dijo: "Vaya, tendrías que haber visto a este chico, era todo un valiente y estaba decidido a hacer algo cuando se enteró de los comentarios a las espaldas de que Pablo no tenía pene. Fue tan inteligente que le habló con mucho respeto y seguridad, y le ayudó a denunciarlo a la directora. Me dan ganas de hacer algo así si me doy cuenta de algo similar".

Situación 2: El monitor de un grupo de tiempo libre de jóvenes se unió a la conversación informal que estaban manteniendo. Uno de ellos estaba presumiendo de lo fuerte que es, y bromeaba diciendo que le preocupaba que todos los chicos gays estuvieran interesados en él si le veían desnudo en el baño. El resto del grupo le daba la razón. Entonces, el monitor decidió intervenir y dijo: "Los hombres de verdad, homo-

sexuales o heterosexuales, no hacen que los demás se sientan mirados, ni en el gimnasio ni en ningún otro sitio. Y, con esa actitud chulesca, no atraerás a nadie".

Las masculinidades y su papel en la perpetración, perpetuación o prevención de la violencia

Dentro de la literatura científica sobre masculinidades, se han definido tres modelos de masculinidad en función de su relación con la violencia de género. Independientemente de la expresión de género o de la orientación sexual, existen:

1. Las Masculinidades Tradicionales Dominantes (MTD) incluyen a los chicos y hombres que establecen relaciones de poder con los demás: pueden ser engreídos, temperamentales, egoístas, no muestran solidaridad ni amor. **No todos los hombres dominantes son violentos, pero todos los hombres violentos entran en este modelo dominante.** Evidentemente, estos chicos y hombres no sólo no son *upstanders*, sino que son los acosadores, los perpetradores, los cómplices o los que refuerzan la violencia, la humillación, el odio, el desprecio, la ridiculización o la discriminación de la que son testigos. Las relaciones con ellos no se basan en la libertad: tienden a ser problemáticas y forjadas en la sumisión.

2. Las Masculinidades Tradicionales Oprimidas (MTO) no son violentas, pero a menudo se consideran poco emocionantes, son convenientes, y quizás se perciben como aburridas; son el amigo perfecto para volcar todos tus problemas, que estará ahí para ti pase lo que pase, pero que **carecen de autoestima y de confianza en sí mismos y de fuerza para enfren-**

tarse a otros en situaciones difíciles. Por lo tanto, las personas que se encuadran en este modelo tampoco pueden ser personas que se consideren *upstanders*.

3. Las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM), frente a los otros dos modelos, son chicos y hombres diversos que son, **al mismo tiempo, igualitarios y atractivos, seguros de sí mismos y respetuosos, desinteresados y fuertes, pacíficos y divertidos.** Este es el modelo del que salen *upstanders*, gracias a que ofrece a los varones valoración social porque desean relaciones libres y deseadas para ellos mismos (7) y para los demás, y tienen el valor de enfrentarse a las discriminaciones y a la violencia, ya que se asocian con otras personas igualitarias para construir espacios y ambientes de violencia cero, emocionantes e igualitarios.



Muchos chicos igualitarios pueden convertirse rápidamente en NAM si reciben el apoyo y la confianza de las demás personas, si se les valora mostrando actitudes igualitarias desde un lenguaje del deseo, como personas

que "cualquiera querría para todo", "yo quiero ser como él" o expresiones similares, reforzando no sólo la actitud igualitaria sino su atractivo y "lo que molan". Desde las instituciones educativas, tenemos la oportunidad no sólo de señalar a aquellas personas que caen en el modelo dominante u oprimido, sino de destacar a los hombres alternativos que son conocidos por sus actitudes igualitarias y también por su atractivo. **Podemos ayudar a vaciar de atractivo el modelo dominante y promover las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM) a través de espacios dialógicos** (8).

bres reales pueden encajar con mayor o menor exactitud. Sin embargo, los modelos ayudan a identificar a qué modelo se parecen.

Para saber más:

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2(1), 88-113.

ACTIVIDAD: MODELOS DE MASCULINIDAD EN LA VIDA REAL

Duración: 20-30 minutos. **Material:** ninguno.

Analizaremos a hombres famosos y a chicos populares de nuestras instituciones y grupos que actualmente son muy deseados socialmente. Se presentarán brevemente y se filtrarán a través de los 3 modelos de masculinidad.

- ¿Puedes identificar a los chicos populares y atractivos que son dominantes y alternativos

Con los personajes de las películas, podemos mostrar casos claros de Masculinidad Tradicional Dominante (MTD) y pedir que se refleje cómo tratan a los demás.

- ¿Cómo son los hombres más exitosos, los que más atraen, los que son considerados líderes y populares?"

Hay que tener en cuenta que los tres modelos presentados son "tipos ideales", y que los chicos y hom-

Tolerancia cero contra la violencia

Todos los actos violentos tienen consecuencias negativas para las víctimas y para la cultura del grupo. Todas las situaciones violentas afectan a las víctimas, y la falta de comportamientos preventivos les hace especialmente vulnerables para poder superar aquellas experiencias en las que se quedan solas. No podemos trivializar y decir que algunas de estas situaciones no son para tanto: las acciones "menores" preparan el terreno para la violencia más grave. Además, no tendremos las capacidades necesarias para las situaciones más difíciles si no actuamos ante cualquier situación. **El objetivo es violencia cero.**

Ninguna agresión puede justificarse ni trivializarse. A menudo oímos frases como "hay que entender por lo que está pasando", "esa persona es que es un bruto", "a veces no se dan cuenta de lo que hacen". No podemos dejar que eso permanezca en la mentalidad colectiva: debemos trabajar contra esas concepciones, **porque de lo contrario las víctimas aceptan la violencia que sufren y las personas espectadoras no ven la necesidad de hacer siempre algo;** además, las personas agresoras se sienten reforzadas y no ven la gravedad de sus actos, lo que hace que esos comportamientos sean más habituales en el futuro.

Violencia cero significa no aceptar, no trivializar y no justificar ninguna forma de violencia. Cero violencia significa **en todos los espacios y momentos**, no sólo en clase o con las personas adultos, sino, y especialmente, cuando las personas jóvenes están solas, durante el tiempo de ocio, en la biblioteca, el patio, el gimnasio, los baños, etc.

Amistad

Es clave reflexionar críticamente sobre lo que significa realmente la amistad: está ligada a la libertad, la diversidad, la heterogeneidad, el apoyo, la violencia cero, la solidaridad, el crecimiento recíproco, la diversión para todas las personas. Si hacen lo contrario de eso, no actúan desde la amistad.

Tener amistades hace que sea mucho menos probable ser víctima, porque una persona está menos a menudo sola cuando alguien intenta meterse con ella, y porque las amistades te defienden y protegen rápidamente, y rechazan el comportamiento de la otra persona. Nos merecemos las mejores amistades, aquellas que son igualitarias y divertidas; libres y emocionantes; leales y deseadas.

La amistad es un sentimiento que no se puede enseñar, sólo se puede construir si se practica. Los profesionales pueden fomentar la amistad creando espacios dialógicos y libres donde se pueda desarrollar en los entornos educativos en la dinámica diaria de las instituciones o de los grupos, donde el diálogo igualitario y la igualdad de las diferencias sean la base de la ayuda, el apoyo y la interacción mutua y constante.

Actuando de forma proactiva (con entornos de aprendizaje dialógico) y reactiva (defendiendo a quien es maltratado), las personas jóvenes crean redes de apoyo y solidaridad que tienen un enorme impacto protector sobre la violencia que se produce en ese grupo. De este modo, un gran grupo de personas se posiciona en contra de cualquier forma de violencia, construyendo amistades libres, y no prestando atención a las personas acosadoras y dominantes: todo ello hace que las personas agresoras se sientan desanimadas y fuertemente rechazadas en sus acciones no dialógicas y violentas. Las personas educadoras pueden ayudar a la juventud a entender que las personas que no te hacen sentir seguridad y libertad a ti o a otras personas, no son verdaderas amistades.



ACTIVIDAD: DEFINIR LA AMISTAD

Duración: 20 minutos. **Material:** ninguno.

Debatiremos en torno a algunas interacciones inventadas entre amigxs. Es clave destacar cuáles son los valores y acciones que las amistades muestran entre sí, para tener un concepto fuerte y claro para que las personas jóvenes puedan saber cuándo alguien no está actuando desde la amistad. Luego, trataremos de completar esta tabla con lo que significa en acción ser o no ser amigx, tratando de pensar en situaciones concretas.

• ES AMISTAD SI...

Respetar y celebrar tus intereses y gustos personales en cuanto a la forma de vestir, la música...

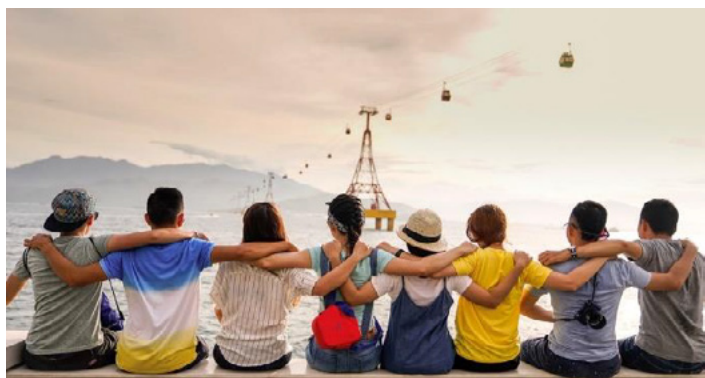
• NO ES AMISTAD SI...

Presiona para enrollarse con alguien que no quieres.

"No es no": aprender a consentir

Existe un consenso social de que "no es no". Sin embargo, a veces la gente dice: "sólo el sí es sí", y eso no siempre es cierto. Cuando no somos libres de decir lo que realmente pensamos, podemos decir un sí que no es realmente cierto, por lo que ese sí sigue siendo un *no*.

Es importante que las personas educadoras y profesionales tengan una actitud clara que refuerce la importancia del consentimiento (9). Podemos dialogar con la juventud en torno al consentimiento y al "no es no", con el objetivo de que aporten argumentos que refuercen el consentimiento y rechacen las actitudes que no lo respetan. **Es fundamental que los argumentos que justifican el no consentimiento** (como "vistiendo así, esa persona busca problemas", "dicen que no pero en el fondo quieren decir que sí", "no les molesta si no dicen nada") **sean discutidos críticamente y rechazados socialmente.**



Violencia de segundo orden (aisladora) - Proteger a quienes protegen

La violencia de segundo orden (SOS) o aisladora es el acoso que sufren las personas upstanders. Se trata de un fenómeno habitual en las situaciones de violencia: las personas valientes que defienden y acompañan a las víctimas sufren **diferentes formas de represalias**: pueden ser ataques personales, la difusión de rumores falsos sobre ellas, violencia física. Esta violencia de segundo orden también es perpetrada por las personas acosadoras y quienes les apoyan, pero a su vez puede ser perpetuada por las personas espectadoras pasivas que transmiten rumores sobre la vida personal de quienes dan la cara. La razón por la que se ejerce esta violencia de segundo orden o aisladora es **desincentivar las actitudes upstanders y aislar a las víctimas** para que las personas acosadoras puedan seguir realizando sus comportamientos discriminatorios y violentos. Lo hacen enviando el mensaje de que cualquiera que se atreva a enfrentarse a ellos sufrirá una mala experiencia.

Esto tiene consecuencias muy negativas para las víctimas iniciales, para las personas *upstanders* y para toda la comunidad, porque la ley del silencio se impone junto con la ley de *lxs bullies*. El concepto de violencia de segundo orden o aisladora nos **ayuda a entender las dificultades que muchas personas tienen en teoría y en la práctica para ser upstanders**: en definitiva, temen las posibles represalias que sufrirán y que les llevarán a convertirse en víctimas. La única manera de evitar que esto ocurra es **crear redes de solidaridad** que sean más poderosas y fuertes que las acciones violentas, para que las víctimas directas y de segundo orden se apoyen, y para que toda la comunidad tenga un compromiso común que no tolere en absoluto la violencia.

Es importante abrir **espacios de diálogo frecuentes** con la juventud para que puedan hablar y denunciar situaciones,

para garantizar, además, la protección de las personas defensoras como grupo. Esto también puede reforzar a *upstanders* y fomentar más habilidades para defenderlas posteriormente de cualquier tipo de ataque que puedan sufrir. De este modo, se involucra a más personas en las redes de apoyo que se crean de manera informal pero que tienen un gran impacto en la prevención de la violencia.

ACTIVIDAD: PROTEGER A QUIENES DEFIENDEN

Duración: 20 minutos. **Material:** ninguno.

Identifique situaciones concretas en las que haya habido violencia de segundo orden o aisladora hacia las personas *upstanders*. Piensa en las formas en que tu institución puede promover la ayuda hacia ellas.

Para saber más:

Flecha, R. (2021). Second-order sexual harassment: Violence against the silence breakers who support the victims. *Violence against women*, 1077801220975495.

Puigvert, L., Vidu, A., Melgar, P., & Salceda, M. (2021). BraveNet Upstander Social Network against Second Order of Sexual Harassment. *Sustainability*, 13(8), 4135.

Referencias

- Villarejo, B., López, G., & Cortés, M. (2020). The Impact of Alternative Audiovisual Products on the Socialization of the Sexual-Affective Desires of Teenagers. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938887>
- Ruiz-Eugenio, L., Puigvert, L., Ríos, O., & Cisneros, R. M. (2020). Communicative Daily Life Stories: Raising Awareness About the Link Between Desire and Violence. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938880>
- Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839-843. [doi:10.1177/1077800414537221](https://doi.org/10.1177/1077800414537221)
- Gómez, J. (2015). *Radical Love: A Revolution for the 21st Century*.
- Torras-Gómez, E.; Puigvert, L.; Aiello, E.; Khalfaoui, A. (2020). Our Right to the Pleasure of Falling in Love. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03068>
- Ríos-Gonzalez, O., Peña Axt, J. C., Duque Sanchez, E., & De Botton Fernández, L. (2018). The language of ethics and double standards in the affective and sexual socialization of youth. Communicative acts in the family environment as protective or risk factors of intimate partner violence. *Frontiers in Sociology*, 19(3). [doi:10.3389/fsoc.2018.00019](https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00019)
- Ríos-González, O.; Ramis-Salas, M.; Peña-Axt, J.C.; Racionero-Plaza, S. (2021). Alternative Friendships to Improve Men's Health Status. The Impact of the New Alternative Masculinities' Approach. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18, 2188. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042188>
- Racionero, S., Ugalde, L., Puigvert, L. & Aiello, E. (2018). Reconstruction of Autobiographical Memories of Violent Sexual-Affective Relationships through Scientific Reading on Love. A Psycho-Educational Intervention to Prevent Gender Violence. *Frontiers in Psychology*, 9(1996). [doi:10.3389/fpsyg.2018.01996](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01996)
- Flecha, R.; Tomás, G.; Vidu, A. (2020). Contributions from psychology to effective use and achievement of sexual consents. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00092>

Módulo 5. Participación de la comunidad: El modelo dialógico de prevención y resolución de la violencia

Cambiar los procesos de socialización sólo es posible si todos los agentes se implican y actúan de forma coherente.

Toda la comunidad (incluyendo las familias, el barrio, las entidades sociales, etc.) juega un papel clave en la mejora de la convivencia juvenil.

Las instituciones educativas pueden construir comunidades que no toleren la violencia y donde las interacciones sean dialogantes, respetuosas, solidarias y deseadas. La investigación ha demostrado que, de las posibilidades de participación de la comunidad en las instituciones educativas, las formas más efectivas para el éxito de los estudiantes son:

1. Participación decisiva: participan en la toma de decisiones relevantes en la institución, como las normas. Las asambleas son un gran ejemplo de participación decisiva.

2. Participación evaluativa: pueden intervenir para evaluar y así mejorar las interacciones en la comunidad, implicándose en los procesos educativos o en la propia institución.

3. Participación educativa: participan en algunas de las actividades y acciones educativas ordinarias de la institución, y también asisten a oportunidades particulares

de formación. La institución gana más recursos humanos para apoyar el aprendizaje.



48

¿Cómo podemos facilitar la participación de la comunidad?

Todas las personas que estén dispuestas a mejorar la educación que recibe la juventud pueden participar en la institución. Para evitar tener siempre las mismas personas o perfil de participantes en la comunidad, y aumentar la diversidad, aquí se describen algunos consejos:

- **Ser flexible** en horarios, espacios e intereses.
- **Buscar y fomentar la participación de aquellas personas y familias que tradicionalmente no han tenido voz en estos espacios**, como las minorías o las familias no

académicas. Esto ayudará a la coherencia y a la superación de prejuicios y estereotipos hacia estos colectivos.

- Deje claro que el diálogo igualitario estará presente, y que **los argumentos de todas las personas serán escuchados porque son únicos.**
- Las asambleas y reuniones **no sólo** deben **ser informativas, sino que deben incluir la toma de decisiones o formación.**
- **Utilizar un lenguaje sencillo**, evitar los tecnicismos sobre la organización escolar o los procesos de aprendizaje.
- Las reuniones y las asambleas deben organizarse de manera que **fomenten que todas las personas tengan la oportunidad de hablar**, tal vez haciendo algunos grupos más pequeños para discutir cosas específicas.
- **Las reuniones deben ser productivas** y estar bien preparadas. Para evitar que nadie tenga la sensación de estar perdiendo el tiempo, hay que discutir los temas y las decisiones clave.
- **Difundir al máximo** dentro de la comunidad, utilizando el mayor número de canales y recursos posibles: aprovechar las conversaciones informales cuando se presentan en la institución, los recursos digitales, las entidades del barrio y sus recursos, etc.
- **Valorar la participación existente y mejorar desde ese punto.** Evitar un lenguaje de la queja porque eso desmotiva y desanima la participación.
- **Partir de la idea que la comunidad es necesaria para mejorar la calidad educativa.**

Tres modelos de resolución de conflictos

Existen 3 modelos principales de resolución de conflictos:

- El **modelo disciplinario** se basaba en las jerarquías y en el papel de la **autoridad (el profesorado), que es el encargado de mantener la convivencia. En este modelo, las normas son establecidas por este colectivo, sin la participación del alumnado ni de las familias, y se aplican de arriba abajo, de forma vertical.** Para garantizar el cumplimiento de las normas, se imponen sanciones a quienes las incumplen. Estas medidas disciplinarias muchas veces etiquetan a algún alumnado como conflictivos, violentos o rebeldes, reforzando así los estereotipos y las bajas expectativas hacia su cambio; además, no hay reflexión hacia el cambio, y el alumnado pierde oportunidades de aprendizaje.
- El **modelo de mediación** supone un avance en algunos aspectos: incluye el diálogo durante la resolución del conflicto. Las personas expertas, que pueden ser profesionales o estudiantes, median imparcialmente en el conflicto entre las partes y sugieren soluciones según una norma preestablecida por la autoridad.

Limitaciones:

- Este modelo sólo actúa ante el conflicto existente, no trabaja en su prevención.
- La responsabilidad de la convivencia se centra en unas pocas personas, las que median.
- A veces las soluciones son aportadas por las personas que median y no se ajustan realmente a las partes; o, peor aún, no tienen en cuenta algunas situaciones en las que se produce violencia, y en las

que la imparcialidad no es una opción, no existen dos lados de la historia.

- El **modelo dialógico** implica a toda la comunidad a través de un diálogo constante que permite averiguar las causas de los conflictos para resolverlos desde la propia comunidad, mucho antes de que aparezcan. Por lo tanto, este enfoque se **centra en la prevención**, a través de la creación de un ambiente de colaboración en el que las personas participan en la creación de las normas, así como en la forma de resolver los conflictos; esto crea mucha más comprensión y sentido para todas las personas involucradas.



Modelo dialógico de prevención y resolución de la violencia

El modelo dialógico (1) es un modelo de resolución de conflictos tanto preventivo como reactivo **basado en el diálogo como principal herramienta para superar las desigualdades y la violencia. Es clave el consenso de las normas de convivencia por parte de todas las partes implicadas, especialmente el alumnado.**

La responsabilidad y la capacidad de generar un buen clima no se limita a ninguna autoridad o persona experta, ya que

conciene a todo el alumnado, profesionales y miembros de la comunidad. **La idea es superar las posiciones de poder y abrir un camino hacia relaciones más igualitarias.**

El diálogo es central en todo el proceso de creación de la norma y en su implementación, siguiendo los planteamientos de la ética procedimental y la democracia deliberativa (2). La ética procedimental **establece que la eficacia en las decisiones o acuerdos no depende tanto de su contenido, sino principalmente en el proceso que llevó a ellas: el consenso.** A medida que haya más personas diversas, aparecerán más argumentos y, en consecuencia, habrá más posibilidades de obtener normas que sean válidas para todas las personas. La democracia deliberativa se basa en la idea de que el diálogo y el consenso son más eficaces que la votación y la confrontación de opiniones diferentes. Esto es así porque en las votaciones se contraponen diferentes posturas y se establece democráticamente la más votada; sin embargo, en una deliberación, es a través de los argumentos cómo es posible que se modifique la postura inicial de alguien.

Pautas para la creación consensuada de normas de convivencia

Para que todas las normas sean respetadas por todas las partes, es esencial que el alumnado, el profesorado, las personas educadoras y profesionales, y la comunidad, estén de acuerdo con ellas. Es posible organizar un proceso específico para establecer un consenso en torno a una norma o un conjunto de normas dentro de toda la comunidad educativa. Hay que tener en cuenta ciertas condiciones para que este modelo dialógico funcione en la creación de cada norma:

- 1. Debe tener una relación directa con un aspecto importante en la vida de la juventud:** esta conexión nece-

saría puede hacerse mediante normas que les ayuden a resolver problemas reales de convivencia. Normalmente, las propuestas del profesorado o los profesionales de la educación se basan en nuestra percepción externa de las necesidades (como la puntualidad o el cuidado del material); sin embargo, debe ser relevante para la juventud.

2. Tiene que haber un apoyo claro en toda la sociedad: que todos estén de acuerdo y apoyen, al menos en teoría, que esta norma es esencial para la buena convivencia, dentro y fuera de la institución. Por ejemplo, aunque difiramos en los estilos de vestir, todos podemos estar de acuerdo en oponernos a las agresiones motivadas por un uso de la ropa que "no corresponde al género".

3. Esta regla se debe romper con frecuencia, aunque cuente con el apoyo verbal de toda la sociedad: por desgracia, es habitual que algunas personas se burlen o critiquen a otras por sus elecciones de ropa.

4. Debe responder a un comportamiento que sea posible erradicar: la norma debe especificar claramente el comportamiento conflictivo, para que sea fácilmente identificable y posible de cambiar.

5. Con la superación de este conflicto, la comunidad da un ejemplo a la sociedad, a las familias, a las personas educadoras y a la juventud: con el consenso de una norma, no sólo se resuelve este conflicto en particular, sino que la comunidad ve reforzada la capacidad de resolver cualquier conflicto futuro, lo cual es un gran punto de partida para construir normas y entender que el entendimiento y la mejora son posibles.

7 pasos para crear una norma

¿Cómo podemos garantizar el diálogo y la participación de toda la comunidad en la creación de normas? Para decidir y respetar la norma, se ofrece un proceso dialógico que puede durar algunas semanas, basado en 7 pasos:

1. Organizar una Comisión Mixta para debatir y ofrecer una norma a la comunidad. Puedes llamarla Comisión Mixta de Violencia Cero, Comisión Mixta de Convivencia, etc. Esta comisión se crea para garantizar que todos los agentes estén representados en el proceso de consenso de la norma basado en la búsqueda de los mejores acuerdos, donde la clave está en los argumentos y razones que dan las personas, y no en el estatus o posición que tienen en la institución o comunidad.

2. Presentar la propuesta de norma en una junta de profesorado o personas educadoras y en una asamblea con toda la comunidad, ambas con la mayor participación posible. ¿Por qué? Para abrir espacios democráticos en los que todo el mundo tenga la oportunidad de escuchar y/o participar en la creación de las normas, aunque no todas las personas vayan a participar.

3. Los miembros de la Comisión Mixta difunden la norma, llegando a cada grupo o clase donde los representantes de los grupos recogerán los comentarios, las reflexiones y los mecanismos para garantizar el cumplimiento de la norma. Esto es esencial para garantizar que tenga una relación directa con la vida de la juventud.

4. Lxs representantes de la clase o grupo debaten para concretar la norma y su aplicación, con el apoyo de los miembros de la Comisión Mixta. Las diferentes percepciones recogidas se ponen en común para llegar a una propuesta común.

5. Se organiza una Asamblea, en la que lxs representantes de los grupos explican al profesorado, a las personas educadoras, a las familias y a la comunidad los resultados de sus deliberaciones. También se recoge la valoración de todos estos agentes, llevándola a los grupos o clases con la presencia de la persona educadora y un miembro de la Comisión Mixta.

6. Toda la comunidad vela por el cumplimiento de las normas y su continua revisión. La Comisión Mixta y lxs representantes de los grupos lideran esta acción. Este cumplimiento y revisión colectivos son necesarios para que todas las personas sean responsables y se impliquen en la norma.

7. Todo este proceso va acompañado de una formación realizada a través de tertulias dialógicas (3) y otras actividades acordadas. ¿Por qué? Para garantizar que todas las personas puedan comprender la profundidad e importancia de todos los conceptos que justifican este modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (ética procedimental, democracia deliberativa, diálogo igualitario, etc.).

Para saber más:

Flecha, R (ed.) (2015). *Acciones educativas exitosas para la inclusión y la cohesión social en Europa*. Berlín: Springer.

Referencias

1. Villarejo-Carballido, B., Pulido, C.M., de Botton, L., Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 918. doi:10.3390/ijerph16060918
2. Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
3. López de Aguilera, G.; Torras-Gómez, E.; García-Carrión, R. & Flecha, R. (2020) The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings, *Language and Education*, DOI:10.1080/09500782.2020.1801715

ACTIVIDAD: CREACIÓN DE NORMAS PARA LA VIOLENCIA CONTRA LA VIOLENCIA LGBTIQ+FÓBICA

Las personas participantes en la actividad pueden compartir, teniendo en cuenta lo que se ha explicado, un buen ejemplo de violencia contra la juventud LGBTIQ+ que ocurra o pueda ocurrir en su institución. Juntas, dibujarán los primeros pasos para resolverlo siguiendo el modelo dialógico de prevención y resolución de la violencia.

Módulo 6. Estrategias exitosas para combatir la violencia contra las personas LGBTIQ+ y lograr un impacto social

En el siguiente módulo, destacaremos algunas intervenciones, estrategias o materiales basados en evidencias científicas para la prevención de la violencia: algunas de ellas están más vinculadas a la intervención de las personas espectadoras (bystander intervention) o están más directamente dirigidas a personas o jóvenes LGBTIQ+. Pueden ser buenos ejemplos de otras prácticas que se están llevando a cabo, que siguen una base rigurosa y que muestran buenos signos de impacto social en la reducción del acoso o la violencia.

1. Alianzas Gay-Hetero (Gay-Straight Alliances)

Una Alianza Gay-Hetero o Alianza de Género y Sexualidad (GSA, de ahora en adelante, por sus siglas en inglés) es un grupo o club dirigido por estudiantes o basada en la comunidad, que se encuentra en escuelas secundarias, colegios y universidades, principalmente en los Estados Unidos, Canadá o Países Bajos, cuyo objetivo es proporcionar un entorno seguro y de apoyo a los niños, adolescentes y jóvenes LGBTIQ+, así como a sus aliados heterosexuales cisgénero. En los centros de enseñanza primaria y secundaria, las GSA están supervisadas por un profesor responsable. Las primeras GSA se crearon en la década de 1980.

La GSA apoya a la juventud LGBTIQ+ de muchas maneras. Entre ellas se encuentran las **campañas digitales y el apoyo** o incluso las **acciones físicas** con los clubes en los institutos y colegios. Hay varias publicaciones de organizaciones promotoras como *GSA Network* o *COC Netherlands* para ayudar a estudiantes y profesores a empezar una.

Las GSA virtuales en acción: Caja de herramientas de organización digital

En 2020, la Red GSA lanzó las "GSA virtuales en acción", un conjunto de herramientas para organizar eventos o formaciones digitales manteniendo la diversión de los eventos físicos.

El kit de herramientas proporciona los pasos para que la juventud comience a crear una Comunidad Virtual GSA y lleven sus clubes a la red. También ofrece ayuda a jóvenes y clubes existentes para dar un paso más en su activismo y apoyarles en la creación de un espacio online seguro.

Especialmente cuando los estudiantes están en un entorno de aprendizaje remoto, se está convirtiendo en una necesidad mover la Red GSA en línea. Además, algunas escuelas tienen administraciones muy estrictas que no permiten a los estudiantes tener clubes o mover sus clubes di-

gitalmente porque les preocupa la seguridad del entorno. El kit de herramientas proporciona plataformas seguras para realizar las reuniones, formas comprensibles de involucrar a los antiguos miembros y atraer a otros nuevos, y lo más importante, cómo tener cuidado con la privacidad personal en el mundo digital.

VIRTUAL GSAS IN ACTION: DIGITAL ORGANIZING TOOLKIT



Además, en el kit de herramientas todo el mundo puede encontrar información muy importante, como el importante papel de los aliados heterosexuales, o cómo pueden involucrar y apoyar a más jóvenes LGBTQI+. Con varias preguntas y respuestas, diagramas y preguntas para evaluar el riesgo de apostar por uno mismo o por un club GSA, recursos y detalles de contacto, el kit de herramientas específico es una publicación muy importante para todo el mundo. Como decíamos, es un conjunto de herramientas educativas para que los y las aliadas heterosexuales se levanten y apoyen a la comunidad, enseñando sobre las for-

mas de opresión que hay que aprender y desaprender para ser un mejor defensor.

Este kit de herramientas es una guía paso a paso para que todos se eduquen a sí mismos y a los demás, para que contacten con jóvenes trans, queer, no binarios, no conformes, negros, indígenas y de color y les muestren que se preocupan, que son conscientes de lo que está pasando y que pueden marcar la diferencia; también, para afirmar que están ahí para cualquier cosa que puedan necesitar.

Por último, pero no por ello menos importante, en la caja de herramientas se recuerda que algunas personas pueden tener privilegios que otras no tienen. Y especialmente durante una reunión o evento digital estos privilegios se amplían. Esta caja de herramientas ayuda al facilitador a establecer relaciones de confianza y una dinámica que se centra en las necesidades de aquellos que con demasiada frecuencia son dejados de lado entre los participantes, que a menudo son LGBTQI+ e indígenas y personas de color.

Para saber más:

Visite la página web del programa:
<https://www.gsanetwork.com>

2. LARM - Material didáctico para las escuelas

LARM es un conjunto de materiales didácticos sobre los derechos LGBT+ dirigidos a estudiantes de 12 a 16 años. La UE considera "jóvenes" a partir de los 15 años, pero aun así es importante centrarse también en los estudiantes en las etapas iniciales de la adolescencia. Con una intervención temprana, se crea una mayor

probabilidad de cambio exitoso y sostenible, por lo que es muy relevante centrarse también en este grupo de edad. Además, dar a la infancia y juventud el lenguaje para hablar de la discriminación y el acoso aumentará su nivel de comprensión de estos temas. Aunque el material está dirigido a estudiantes de 12 a 16 años, puede transferirse y aplicarse fácilmente también a estudiantes de 15 a 18 años.

LARM tiene dos objetivos principales:

1. Facilitar y hacer más accesible al profesorado la enseñanza sobre el género, el cuerpo y la sexualidad como parte de la educación sanitaria y sexual obligatoria.
2. Enseñar al estudiantado acerca de normas, derechos, identidad, minorías, medios de comunicación y activismo.

El segundo propósito es especialmente importante en el contexto actual, ya que se centra en la concienciación y los cambios estructurales, y en las **normas, los derechos y la discriminación, y en cómo ser alguien activo, informado y honrado que contribuya a un entorno positivo (en línea) para todas las personas**, independientemente del género, la identidad de género y la expresión de género.

En lugar de centrarse en la sexualidad y/o la identidad de género de la minoría, el material se centra en las normas de la sociedad, a las que todas las personas pueden sentirse sujetas, en mayor o menor medida. De este modo, son las normas de la sociedad las que se pide que el alumnado analice de manera crítica, en lugar de la identidad o la sexualidad de un grupo minoritario.



Al utilizar LARM, el alumnado analiza primero las normas y estructuras de la sociedad, y **después elaboran su propia campaña a favor de la diversidad y la igualdad de derechos**. Desde el punto de vista de la sociedad, es de suma importancia que **el alumnado cultive las habilidades democráticas necesarias para promover los derechos propios y de los demás**. LARM apoya el desarrollo de estas habilidades.

LARM se basa en varias asignaturas escolares, como ciencias sociales, salud y educación sexual, historia, religión, informática y diseño. El material consta de siete módulos:

1. Introducción al material y a LGBT
2. Normas y derechos en la sociedad contemporánea
3. Género, cuerpo e identidad
4. Minoría y mayoría
5. Violaciones y discriminación
6. Una ruptura con las normas existentes
7. Cómo empezar tu campaña LARM

El material consiste en diferentes tipos de ejercicios, que enseñan al **alumnado a utilizar diferentes formas de discusión y expresión**. En algunos ejercicios tienen

que leer o escribir, pero como los ejercicios se realizan en grupo, es posible que participe alumnado con dislexia u otros problemas de aprendizaje. Las películas de animación desempeñan un papel fundamental en todo el material, pero dado que son muy expresivas tanto auditiva como visualmente, los alumnos con discapacidades auditivas y visuales pueden participar en el trabajo. Algunos ejercicios requieren que los alumnos caminen o se pongan de pie, pero pueden adaptarse fácilmente a los alumnos con discapacidades físicas. Así pues, LARM es un material didáctico muy inclusivo.

LARM se centra en dos áreas principales:

- Normas más que individuos.
- Acciones más que tolerancia.



Normas más que individuos significa centrarse en las normas y no en las personas que rompen estas normas. Se centra en las estructuras sociales limitantes, es decir, en las expectativas que todo el mundo cumple, que en algunos casos limitan la identidad, el sentido de sí mismo, las opciones y el comportamiento de las personas LGBT+. Ser crítico con las normas en un sentido práctico significa ampliar el foco, para que más personas puedan influir en las normas, y señalar cómo ciertas estructuras afectan a todos en forma de expectativas (sociales).

Actuar más que tolerar no significa mostrar especial compasión, piedad o tolerancia hacia las personas que sufren acoso o discriminación. Significa más bien analizar quiénes son los perjudicados por las estructuras sociales limitantes, que contribuyen a que tengan menos privilegios y derechos en comparación con las demás. Al analizar y hablar sobre qué y quiénes son considerados "normales" y, por tanto, tienen el poder y la responsabilidad de cambiar las normas que nos afectan a todos, el alumnado se ve capacitado para emprender acciones contra ello. Adoptar un enfoque centrado en la acción significa ponerse en movimiento, en lugar de aceptar simple y pasivamente a las minorías sin pensar demasiado en el poder y la responsabilidad de la mayoría.

Para saber más:

Visite <https://larmlgbt.dk/teachers> para obtener una amplia explicación del programa y recursos para profesorado y profesionales.

El material se basa en la siguiente literatura científica, toda ella de origen escandinavo:

- I normens öga. Brade (ed) (Sverige, 2008)

- Seksualitet i skolen. Røthing & Bang Svendsen (eds) (Norge, 2009)
- Normkritisk pedagogik. Bromseth & Darj (eds) (Sverige, 2010)
- Åbne og lukkede døre. Kirk, Scott, Siemen & Wind (eds) (Dinamarca, 2010)
- Skola i normer. Martinsson & Reimers (eds) (Norge, 2014)
- Køn, seksualitet og mangfoldighed. Hansen & Nielsen (eds) (Dinamarca, 2016)
- Upassende opførelse. Ananda Lodahl (Dinamarca, 2018)

LARM se desarrolló en 2018 y 2019, y comenzó a implementarse en las escuelas en el otoño de 2019. Sin embargo, cuando la pandemia golpeó en marzo de 2020 el uso de LARM se detuvo abruptamente. Por lo tanto, actualmente no existen evaluaciones de la implementación del programa. Sin embargo, las evidencias anecdóticas muestran respuestas positivas entre estudiantes y profesores.

3. MOVISIE - Hacerlo para obtener un impacto óptimo

Doing it for Optimal Impact (Hacerlo para tener un Impacto Óptimo) es un folleto neerlandés con orientaciones para profesorado de secundaria o trabajadores juveniles sobre cómo tratar los temas LGBTI en la escuela, basado en metodologías científicamente validadas. Incluye consejos para reducir de forma más eficaz la discriminación de las personas LGBT mediante información, formación y talleres.



El folleto de 64 páginas se basa en una revisión de más de 400 documentos académicos basados en evidencias, además de una serie de entrevistas con expertos.

Basándose en las evidencias (científicas) existentes, la guía esboza 7 enfoques para fomentar la aceptación de la comunidad LGBTI:

1. Compartir historias: ¿cómo es ser LGBTI?
2. Intercambiar y escuchar las historias de los demás;
3. Cine y teatro sobre historias de LGBTI;
4. Crear una asociación positiva con el colectivo LGBTI;
5. Establecer normas positivas predicando con el ejemplo;
6. Creación de cooperación entre jóvenes LGBTI y no LGBTI;
7. Estimular la autoconciencia y el autocontrol.

Cada uno de los enfoques se analiza en detalle: junto a las referencias científicas, la guía explica por qué, cuándo y cómo se emplea mejor el enfoque, ofreciendo consejos y actividades a lo largo del camino. Se invita a quienes lo quieren implementar a combinar dos o más enfoques

en función de su grupo y, por supuesto, del tiempo y los recursos de que dispongan.

Resulta interesante que el folleto también hable de las competencias del educador ideal y de quienes trabajan con jóvenes. Entre ellas destacan: tener un conocimiento actualizado de la terminología, las formas de discriminación y ejemplos; un desarrollo profesional continuo; tener la capacidad de tranquilizar a las personas y proporcionarles un entorno de confianza; y una estrecha conexión con el grupo objetivo.

El folleto completo, disponible en neerlandés, puede consultarse [aquí](#). A continuación, se ofrecen más detalles sobre uno de los enfoques (*story-telling*, contar historias) y un ejemplo de cómo estos consejos y conocimientos pueden informar la práctica diaria.

Contar historias: abordar los estereotipos y crear empatía

Contar historias es una poderosa herramienta para sensibilizar y educar sobre los temas LGBTIQ. Tal y como se indica en ***Doing It For Optimal Impact***, la investigación ha demostrado que abordar y aprender sobre los temas LGBTIQ a través de la lente de las experiencias vividas puede ayudar a crear comprensión y empatía. En otras palabras: leer o escuchar las experiencias de las personas LGBTIQ puede ayudar a abordar los estereotipos implícitos y explícitos. Esto crea un espacio para un diálogo significativo y un respeto mutuo.

Sin embargo, contar historias también es complejo. ¿Cómo encontrar personas dispuestas a compartir sus historias? ¿Y cómo crear un espacio seguro para que lo hagan? Para estas y otras muchas preguntas, *Doing It*

For Optimal Impact ofrece una guía reflexiva. Una pequeña selección se muestra a continuación:

¿Qué debes hacer?

- Facilite al máximo la conexión de su público con la persona y su historia. Puedes utilizar ilustraciones (fotos, vídeos), incluso humor cuando sea apropiado.
- Sea claro en su lenguaje. Si se trata de una historia sobre una persona trans*, asegúrate de que se nombra. Parte del objetivo es asegurarse de que la gente se sienta cómoda utilizando estos términos.
- Naturalmente, estas historias tendrán elementos negativos. Sin embargo, es importante incluir también los aspectos positivos. ¿Qué apoyo recibieron las personas, cómo superaron las dificultades, qué papel desempeñaron los demás para que se sintieran bien?
- Anima a los oyentes a hacer preguntas, pero entiende y acepta que puedes no tener todas las respuestas.

¿Qué no debes hacer?

- Intenta que el público se identifique con la persona o personas que cuentan las historias. Puede ser inspirador ver a personas muy independientes, que no se preocupan por "parecer y sonar como los demás". Pero a muchos les resultará más fácil entender a alguien que se parece más a ellos (en apariencia, formas de hablar, etc.). Entiende a tu público: ¿qué les puede funcionar?
- La empatía puede ser más difícil para jóvenes para quienes una imagen "dura" o "fuerte" es muy importante, especialmente en grupo. También puede ser más difícil para personas con baja autoestima, o con personas que ya están lidiando con problemas perso-

nales importantes. En estos casos, hay que pensar detenidamente si la narración de historias es algo que se quiere llevar a cabo.

Más allá de las historias: Cómo ser un aliado

Las secciones 5 y 6 de este folleto tratan sobre el establecimiento de normas sociales positivas (lo que la sociedad considera "correcto" e "incorrecto") y la creación de cooperación en torno a esas normas. Cuando la sociedad tiene ideas positivas sobre la comunidad LGBTQ+, es mucho más fácil que la gente se convierta en defensora activa. Cuando la sociedad considera que hay algo malo o extraño en ser LGBTQ+, es mucho más difícil, no sólo para la juventud, sino también para los trabajadores juveniles, los profesores y otras personas.

Los estudios demuestran que las declaraciones o testimonios de personas "famosas" (celebridades, políticos) tienen un impacto significativo, al igual que el arte (películas, canciones, exposiciones públicas). Puedes utilizarlos como referencias para una conversación de grupo, para ayudar a los jóvenes a ver cómo las voces más importantes de la sociedad intentan conseguir apoyo. También puedes utilizarlo como punto de partida para establecer normas sobre cómo se habla de los temas LGBTQ+ en tu propio grupo.

Por último, el aprendizaje cooperativo puede utilizarse para que los jóvenes trabajen o "aprendan" con personas LGBTQ+, por ejemplo, planteándoles una serie de retos o haciéndoles participar en el mismo equipo en un juego. Este enfoque puede ser muy eficaz cuando a los jóvenes les resulta difícil hablar o expresarse sobre estos temas: en su lugar, se les da la oportunidad de ponerlo en práctica y dejar de lado sus diferencias. Para que este enfoque fun-

cione, es importante que quede claro quién es (y quién no es) LGBTQ+; de lo contrario, tendrá poco efecto.

4. Programa KiVa contra el acoso escolar

Este programa fue desarrollado en la Universidad de Turku, Finlandia, y representa un **programa antiacoso basado en evidencias**. El programa se centra en la lucha contra el acoso en las escuelas y proporciona materiales y herramientas que ayudan a tal objetivo. KiVa parte de un **paradigma social del acoso, reconociendo que los testigos pueden reducir el estatus social y el poder de los acosadores actuando en apoyo de las víctimas y en desaprobación del acoso**, y por lo tanto reducir su motivación para acosar.

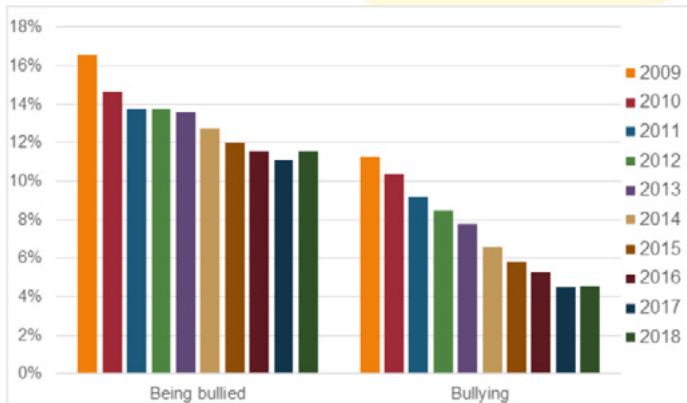
El programa KiVa se basa en tres pilares:

- 1. Prevención.** Trabajar en la reducción de los incidentes de acoso escolar evitando que se produzcan. Para ello, se han diseñado diferentes juegos y lecciones dirigidas al alumnado.
- 2. Intervención.** En este caso, el objetivo principal es la infancia que se han visto implicada en casos de acoso. El objetivo es proporcionarles técnicas y herramientas basadas en soluciones para hacer frente al acoso.
- 3. Seguimiento.** El seguimiento se proporciona como una herramienta a la escuela que permite evaluar la situación actual y el progreso de cualquier institución (escuela) encuestando tanto al personal como a los estudiantes.

Basado en la evidencia

La eficiencia y eficacia del programa se ha estudiado rigurosamente y los resultados concluyen que el programa

KiVa **mostró una reducción significativa del acoso homófobo-transfóbico y de la violencia escolar** (Salmivalli, 2011). Los **elementos de KiVa son comunes con las medidas efectivas contra el acoso escolar LGBTIfóbico de artículos científicos**. Además, se han medido otros aspectos y el programa ha sido eficaz, en el gusto por la escuela, la motivación académica y el rendimiento (Salmivalli, 2012). Debido a los impactos positivos de este programa, aparece en varias escuelas en Finlandia y en el resto de Europa (Países Bajos, Estonia, Italia y Gales).



La reducción en la perpetración de acoso y en ser víctima de acoso se ha visto ya tras el primer año de aplicación del programa. El gráfico muestra el efecto del programa después de cada año de aplicación en las tasas de acoso o de ser acosado.

El programa proporciona los materiales en los siguientes formatos:

- Manuales para profesorado
- Juegos en línea, videoclips, chalecos, carteles
- Guía y cartas informativas para familiares
- Gráficos de presentación,
- Encuestas en línea para estudiantes y personal
- Formularios que se utilizarán en las conversaciones con la persona acosada y quien ha acosado

- Instrucciones sobre cómo aplicar el programa correctamente

Referencias:

1. Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011) Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411.
2. Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. (2012). KiVa Anti-Bullying Program: Implications for School Adjustment. In G. Ladd & A. Ryan (Eds.), *Peer Relationships and Adjustment at School*. Charlotte, NC: Information Age Publishing

Para saber más:

Granero Andújar, A., & Manzano León, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para enfrentar el bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense De Educación*, 29(4), 943-958. <https://doi.org/10.5209/RCED.54346>

