

Acoso y discriminación de estudiantes diversos: experiencias en la educación media en Uruguay

Cecilia Rocha
Anne-Marie Urban
Diana Ortiz
Verónica Frisancho
Jimena Pandolfi

División de Género y Diversidad

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-02584

Acoso y discriminación de estudiantes diversos: experiencias en la educación media en Uruguay

Cecilia Rocha
Anne-Marie Urban
Diana Ortiz
Verónica Frisancho
Jimena Pandolfi

Julio 2022

Catalogación en la Fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del

Banco Interamericano de Desarrollo

Acoso y discriminación de estudiantes diversos: experiencias en la educación media
en Uruguay / Cecilia Rocha, Anne-Marie Urban, Diana Ortiz, Verónica Frisancho,
Jimena Pandolfi.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 2584)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Bullying-Uruguay. 2. Middle school students-Violence against-Uruguay. 3. Cultural
pluralism-Uruguay. I. Rocha, Cecilia. II. Urban, Ann-Marie. III. Ortiz, Diana. IV.

Frisancho, Verónica. V. Pandolfi, Jimena. VI. Banco Interamericano de Desarrollo.

División de Género y Diversidad. VII. Serie.

IDB-TN-2584

Códigos JEL: I24

Palabras clave: Acoso, discriminación, diversidad, educación media, acoso escolar,
género, LGBTQ, afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2022 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.






ACOSO Y DISCRIMINACIÓN DE ESTUDIANTES DIVERSOS: experiencias en la Educación Media en Uruguay



Julio 2022



Autores: Cecilia Rocha, Anne-Marie Urban, Diana Ortiz, Verónica Frisancho y Jimena Pandolfi.

Con contribuciones de Joana Techera, Sofia Machado, Gabriela Núñez (MIDES), Verónica Massa (ANEP), y Valentina Torre, Lucia Pérez Chabaneau, María José Flor Agreda, Alejandro Herrera, Sarait Cárdenas Rodríguez y Juanita Ardila Hidalgo, (Consultores, BID).

Tabla de contenido

Listado de acrónimos	04
Resumen ejecutivo	05
■ 1. Introducción	07
1.1 Justificación	07
1.2 Objetivos del estudio	09
1.3 Estructura del documento	09
■ 2. Conceptos clave y metodología del estudio	11
2.1 Metodología	11
2.2 Experimento de marco	12
2.3 Experimento de marco	13
2.4 Aspectos éticos	13
■ 3. Diagnóstico de la convivencia, el acoso y la discriminación en la educación media	15
3.1 Características e identidad de los estudiantes en la muestra	15
3.2 Diagnóstico cuantitativo y cualitativo de la convivencia y la discriminación	20
3.3 Efectos del acoso, agresión y discriminación sobre los estudiantes	38
3.4 Estrategias de defensa, mecanismos de respuesta y apoyos	46
■ 4. Buenas prácticas para el abordaje el acoso y la agresión en centros educativos	54
4.1 Análisis de intervenciones prometedoras	54
4.2 Intervenciones específicas a nivel global y en ALC	56
■ 5. Conclusiones y Recomendaciones	61
5.1 Resumen de principales hallazgos	61
5.2 Recomendaciones	64
■ 6. Referencias	69
Anexos	74

Listado de acrónimos

ALC	América Latina y el Caribe
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CAP	Consejo Asesor Pedagógico
CDEM	Convivencia y educación media
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP-UTU	Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay
CODICEN	Consejo Directivo Central
CPD	Centros Promotores de Derechos
DDHH	Derechos Humanos
DESC	Derechos económicos, sociales y culturales
DNPS	Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (MIDES).
DSIE	Dirección Sectorial de Integración Educativa
GLSEN	The Gay, Lesbian and Straight Education Network (La Red Educativa Gay, Lesbiana y Heterosexual)
GSA	Gay-Straight Alliances (Alianzas Hetero-Gay)
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
LGBT+	Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans + otras identidades sexuales y de género.
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
OBPP	Olweus Bullying Prevention Program (Programa de Prevención de Acoso Olweus)
OSIG	Orientación sexual e identidad de género
UTU	Centro Educativo Técnico Profesional

Resumen ejecutivo

El objetivo de este estudio, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, es visibilizar las acciones de discriminación en los centros de educación media de Uruguay para mitigar y prevenir acciones de agresión y acoso hacia estudiantes, especialmente aquellas poblaciones tradicionalmente discriminadas como las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans + y con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas (LGBT+), personas afrodescendientes, migrantes y en situación de discapacidad.

Más de la mitad de las personas encuestadas reportó haber presenciado comentarios negativos o insultos entre estudiantes, citando como los principales motivos el color de la piel y/o tipo de pelo, la orientación sexual o identidad de género, y la ascendencia étnico-racial.

Por su parte, aquellas personas pertenecientes a alguno de los grupos vulnerados se sienten más inseguras dentro del centro educativo que el resto, particularmente las personas en situación de discapacidad, LGBT+ y afrodescendientes. Además, estos mismos grupos poblacionales sufren agresiones y/o acoso en mayor proporción y con más frecuencia que el resto del estudiantado. La población trans, estudiantes con orientación sexual no-heteroconforme, personas inmigrantes y mujeres son quienes viven experiencias de acoso o abuso en mayor proporción.

Así también, las percepciones sobre qué es discriminación difieren entre estudiantes y adultos y, según si forma parte de un grupo discriminado o vulnerado. Los actos de discriminación en los centros educativos afectan no sólo al trabajo escolar y el involucramiento del estudiante, sino que tiene afectaciones en el bienestar personal.

Reducir las acciones discriminatorias es trabajar en un mejor desempeño escolar a corto plazo, pero también en la reducción de las brechas de goce de derechos, y por tanto en una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria. Las experiencias en edades tempranas se traducen en marcos de futuro, en cualquier ámbito de la vida adulta. Los efectos de la discriminación son difícilmente reversibles y tienen efectos duraderos, por lo que la detección prematura y la actuación correcta es central.

El desarrollo de nuevas iniciativas, así como el refuerzo de políticas públicas existentes para la prevención y atención de la problemática tratada son clave. Es necesario que toda la comunidad educativa junto a las familias y sociedad en general trabajen al unísono.



1.

1. Introducción

1.1 Justificación


Existe creciente evidencia de que la diversidad y la inclusión estimulan el desarrollo y facilita una mayor innovación (Steele & Derven, 2015), pero ciertos grupos de personas han sido históricamente vulnerados y enfrentan obstáculos para acceder a sus derechos, lo que conlleva menores logros educativos y mayor riesgo de sufrir violencia, entre otros (Ibid).

Las diferencias en las experiencias educativas a temprana edad se traducen en diferencias en el ejercicio de derechos en el futuro, ya sea en el trabajo, en cuanto a seguridad social u otros casos (Chetty, 2011). Las brechas asociadas a desventajas iniciales, como la pertinencia a un grupo tradicionalmente discriminado, comienzan temprano y tienen efectos de largo plazo y difícilmente reversible (Torche, 2014). Por este motivo, es necesario tomar acciones durante la niñez y juventud, para reducir estas brechas de goce de derechos. Hacer visible estas cuestiones es necesario para establecer políticas públicas pertinentes para prevenir y atender a las brechas existentes.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) busca fomentar la inclusión de las poblaciones diversas en la región, tales como personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero + otras orientaciones sexuales e identidades de género (LGBT+), afrodescendientes, pueblos indígenas y personas con discapacidad, bajo el entendido de que la igualdad de oportunidades y la equidad son fundamentales para garantizar la dignidad humana y desarrollo económico y social (BID, 2019).

América Latina y el Caribe (ALC) es una de las regiones más desiguales del mundo, sin embargo, Uruguay se ha destacado por ser uno de los países con mayor inclusión social e igualdad en la región. Se han adoptado una serie de normativas contra la discriminación que incluyen la Ley 17.677 sobre la Incitación al odio, desprecio, violencia o comisión de estos actos contra determinadas personas (2003), la Ley 17.817 de Lucha contra el racismo, la xenofobia, la discriminación y toda forma conexas de intolerancia (2004), y la modificación del Reglamento de Medicina Transfusional (Decreto N.º 81/999) en diciembre de 2020 para eliminar la inhabilitación discriminatoria de donantes “hombres que hayan tenido relaciones sexuales con otro hombre”. De forma complementaria, el marco jurídico nacional





establece instrumentos específicos para abordar determinados tipos de discriminación basada en orientación sexual e identidad de género, personas trans, afro descendencia, personas migrantes y personas en situación de discapacidad (Ver Anexo 1). Asimismo, la Ley General de Educación (18.437) de 2008 establece que la educación es un derecho humano fundamental¹ y el enfoque de convivencia que orienta el trabajo de la Dirección de Derechos Humanos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) considera que la reproducción de diversas formas de discriminación limita el objetivo de la inclusión y la calidad de los aprendizajes (Viscardi y Alonso, 2013:220).

Estudios internacionales evidencian que el clima de convivencia escolar está asociado al logro escolar, la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos, los tipos de comportamiento, y el ausentismo (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997). Un clima de convivencia escolar positivo está asociado con menor aceptación de estigmas entre los estudiantes (Townsend et al., 2017).

En Uruguay, la Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos (Barbero, et al, 2010) indicó que la mayor razón por la cual surgían conflictos en los centros era por motivos relacionados con la sexualidad (37%) y la estética (36%). Por su parte, los datos del Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014-2016 sugieren que la convivencia escolar positiva entre pares, y entre estudiantes y docentes, se relaciona con un mayor logro académico (INEED, 2016).

Aunque estos estudios han ampliado el entendimiento de la dinámica de la convivencia y discriminación en los centros educativos, sus hallazgos confirman la necesidad de seguir profundizando el conocimiento de este tema para brindar pistas para la toma de decisión de política pública.

El presente estudio fue realizado en 2019 para visibilizar la discriminación a través de acciones tales como acoso y agresión hacia grupos poblacionales en centros de enseñanza media en Uruguay, con el fin de informar a medidas para mitigar y prevenir la discriminación y mejorar la convivencia en estos ámbitos. Este estudio fue una iniciativa conjunta del Banco Interamericano de Desarrollo y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) con el financiamiento de la Fundación Dreilinden², y contó con la participación y aprobación de la Administración Nacional de Educación Pública a través de su Dirección de Derechos Humanos. Los resultados del estudio fueron originalmente diseminados en los sitios web de MIDES y ANEP en febrero de 2020.

¹ <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

² Una organización alemana sin fines de lucro, que promueva la aceptación social de la diversidad sexual y de género a través de donaciones, inversión social y la creación de redes (<https://dreilinden.org/>).



1.2 Objetivos del estudio

El objetivo general del estudio fue analizar la convivencia en los centros educativos de enseñanza media en Uruguay, con énfasis en las situaciones de acoso, agresión y discriminación que tienen lugar en este ámbito. Se buscaba conocer el fenómeno particularmente para los estudiantes LGBT+, afrodescendientes, migrantes y en situación de discapacidad dados los patrones de exclusión de estas poblaciones y su prioridad en las políticas públicas y marco legal en Uruguay. Se buscó también identificar buenas prácticas de abordaje del acoso, agresión y discriminación, que contribuyan al diseño e implementación de políticas públicas orientadas a promover una mejor convivencia e inclusión en los centros educativos.

1.3 Estructura del documento

El documento empieza con la presentación de las bases conceptuales y metodológicas (sección dos), seguido de la exposición de los resultados obtenidos en el estudio (sección tres), que además describe las respuestas políticas e institucionales asociadas con la convivencia y discriminación. La sección cuatro presenta prácticas internacionales para el abordaje del acoso y la agresión en centros educativos y finalmente, la sección cinco plantea las principales conclusiones del estudio y aporta recomendaciones de política pública para contribuir a lograr mejoras en los fenómenos analizados en el país.



2. Conceptos clave y metodología del estudio

2.1 Bases conceptuales

El **Recuadro 1** presenta los conceptos básicos usados en el estudio para analizar las dinámicas escolares de convivencia, acoso y agresión que afecta de forma desproporcionada a grupos diversos del estudiantado.

Recuadro 1: Definiciones principales

Convivencia escolar: relaciones interpersonales que acontecen en los centros educativos cotidianamente; involucra las interacciones entre todos los participantes de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, otros funcionarios, autoridades del centro educativo, familias y comunidad) (Viscardi, N. y Alonso, N. 2013).

Discriminación: cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales de las personas. La discriminación se origina en prejuicios y estigmas sobre ciertos grupos de personas que circulan en la sociedad y contribuye a la desigualdad y exclusión social en varios sectores o entornos (ILGA, 2015; Morales, 2012).

Agresión. Una acción que tiene la intención de hacer daño a otra persona ya sea de forma verbal, física, relacional u otras formas. (Chaux, 2003).

Acoso. Comportamiento negativo repetitivo e intencional (desagradable o hiriente) de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse (Olweus, 1993).

Acoso o agresión discriminatoria: conducta verbal o física que denigra o muestra hostilidad hacia un individuo debido a su ascendencia étnico-racial, género o identidad de género, origen nacional, edad, discapacidad, orientación sexual, entre otros (Quizhpe Larco et al., 2019).

Percepción de inseguridad. Hace relación a la sensación de temor y que tiene que ver con el ámbito subjetivo de la construcción social del miedo generado por la violencia directa o indirecta (Carrión, 2007).



Este estudio presta especial atención en analizar la discriminación basada en prejuicios o estigmas asociados a:

- *Expresiones o identidad de género*, dirigida hacia personas que se expresan o actúan de una manera percibida como masculina o femenina y que no es conforme con comportamientos socialmente aceptados (en cuanto a su vestimenta, formas de hablar y moverse, etc.), o que se definen como varón o mujer en tal forma que difiere de su sexo asignado al nacer;
- *Orientación sexual*, dirigida hacia quienes sienten una atracción emocional, afectiva y sexual por personas de su mismo género o por más de un género;
- *Ascendencia u origen étnico-racial*, dirigida hacia personas de diferente origen étnico-racial, o que comparten ciertas características con ellas; de manera frecuente vinculado a minorías como afrodescendientes o indígenas, así como basada en el color de piel y tipo de pelo;
- *Condición de migrante*, dirigida hacia personas que tienen procedencia histórico-familiar o que nacieron en un país diferente a Uruguay;
- *Discapacidad*, dirigida hacia personas en situación de discapacidad física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual o psíquica).

2.2. Metodología

Para el estudio se empleó una estrategia que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. El componente cuantitativo se basa en los datos recogidos mediante la encuesta Convivencia y Discriminación en la Enseñanza Media (Encuesta CDEM, BID-MIDES de 2019). La encuesta fue autoadministrada a 5.995 estudiantes de todos los niveles de enseñanza media, tanto mujeres como varones, en 95 liceos (públicos y privados) y escuelas técnicas de todo el país seleccionados aleatoriamente por el Instituto Nacional de Estadísticas de las localidades de más de 10.000 habitantes en el país.

El componente cualitativo consistió en la realización de grupos focales y entrevistas. Los grupos focales se hicieron con: a) estudiantes mayores de 15 años; b) estudiantes LGBT+³; y c) adultos referentes de los centros. Las entrevistas se hicieron a autoridades de los centros educativos de 5 centros educativos públicos en 5 departamentos del país. En total se realizaron 14 grupos focales y 11 entrevistas.

El trabajo de campo se desarrolló en los meses de junio y julio de 2019 (para más detalles sobre la selección de la muestra y los instrumentos, [ver Anexo 2](#)).

³ El objetivo de realizar grupos focales específicos con estudiantes LGBT+ responde a la necesidad de conocer mejor la situación de un grupo discriminado en los centros educativos y sobre cuya experiencia existe poca evidencia.

2.3 Experimento de marco

Una de las metas de este estudio fue contribuir al desarrollo de mejores prácticas para la recolección de información auto reportada sobre orientación sexual e identidad de género (OSIG). Si bien este estudio garantizó el completo anonimato de los participantes, la naturaleza sensible de las preguntas podría llevar al subreporte debido a estigmas internos, por ejemplo.

Una hipótesis que este estudio buscó poner a prueba fue que normalizando las identidades diversas de los estudiantes a través de un manejo del tema que transmite mayor apoyo y seguridad se puede fomentar un reporte de autoidentificación más veraz. Estudios previos han identificado un efecto importante en el uso de marcos sobre las repuestas a encuestas de opinión pública (ver Chong and Druckman, 2007, y Ardanaz et al., 2013). Sin embargo, los autores no conocen un estudio que haya utilizado esta técnica para medir los efectos sobre preguntas de autoidentificación.

Para poner a prueba esta hipótesis, se implementó un experimento dentro de la encuesta, que permitió comparar el reporte sobre OSIG utilizando un marco neutral en vez de un marco más positivo hacia estudiantes con identidades diversas o minorías.⁴ Los resultados se presentan en el **Recuadro 2**.

2.4 Aspectos éticos

En Uruguay, los estudios de poblaciones menores de edad (menos de 18 años) realizados en centros educativos de educación media requieren la aprobación de las autoridades de la ANEP y el consentimiento informado de los jóvenes (Trajtenberg y Eiser, 2014). Este estudio cumplió con ambos requisitos.

Esta investigación se ciñe a la normativa uruguaya sobre protección de datos personales (Ley 18.331). Los datos reportados son anónimos, confidenciales y con fines científicos de investigación. Para garantizar el anonimato y la confidencialidad, los cuestionarios de las encuestas y los registros de los grupos de discusión no permiten identificar individualmente a los participantes.

La participación en el estudio fue completamente voluntaria, tanto para los centros educativos sorteados en la muestra como para los participantes individuales. Los grupos focales con estudiantes LGBT+ se realizaron fuera de los centros educativos, en locales que aseguraran condiciones de seguridad y privacidad para los participantes, y con el apoyo para el reclutamiento de organizaciones sociales integrantes del Consejo Nacional de la Diversidad Sexual en el territorio.

⁴ Para hacer esto, se aleatorizó la utilización del marco a nivel individual, con una probabilidad de obtener el marco neutral de 0,2⁴.



3. Diagnóstico de convivencia, el acoso y la discriminación en la educación media

3.1 Características e identidad de los estudiantes en la muestra

3.1.1 Características básicas de los estudiantes y de sus hogares. Según la información recogida por la encuesta, la edad promedio de los participantes fue 14,8 años. El 51,2% fueron mujeres, el 57,8% vivieron en el interior del país, y el 61,7% asistió a centros educativos públicos. La mayoría de quienes participaron (59,3%) se encontraban en los grados del nivel media superior.

Tabla 1: Estudiantes en la muestra, según grupos poblacionales. País urbano, 2019

Grupo		CDEM 2019
Sexo	Mujeres	51,2%
	Varones	48,8%
Edad (promedio)		14,8
Región	Interior	57,8%
	Montevideo	42,2%
Tipo de centro	Liceo Privado	16,7%
	Liceo Público	61,7%
	UTU	21,6%
Nivel	Media básica	40,7%
	Media superior	59,3%
Grado	1º	22,4%
	2º	19,9%
	3º	17,1%
	4º	17,0%
	5º	11,7%
	6º	11,9%

Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

El 96,7% de las personas encuestadas nació en Uruguay. Del 3,3% que declaró haber nacido en otro país, la mayoría nació en Argentina (25,3%), Estados Unidos (20,8%), España (13,3%), Venezuela (8,8%) y Brasil (6,9%). Aproximadamente 6 de cada 10 de las personas migrantes se encuentran viviendo en el país desde hace menos de un año (Tabla Anexo 2).

3.1.2 Identidad de los estudiantes

La autoidentificación es uno de los métodos ampliamente usados en ALC para captar información sobre la pertenencia o la identificación de una persona con un grupo étnico-racial específico (Morrison et al., 2017) u otro grupo de la población con características compartidas (tales como personas en situación de discapacidad o LGBT+). La autoidentificación reconoce el derecho de decidir cómo identificarse y también de elegir no revelar características específicas personales⁵.

El módulo de autoidentificación tuvo como objetivo realizar una medición de la proporción de los encuestados que se identifican como parte de diversos grupos poblacionales, según su ascendencia étnico-racial, situación de discapacidad, identidad de género y orientación sexual. Además de permitir una mejor caracterización del estudiantado en Uruguay, esta información permite hacer un análisis sobre la correlación entre la pertenencia a diversas poblaciones y las diferencias en las percepciones y experiencias escolares en términos de convivencia, acoso/agresión y discriminación.



Ascendencia étnico-racial

La mayoría de los y las estudiantes autoidentificaron su ascendencia étnico-racial como “blanca,” el 15,5% como afrodescendiente, y el 13,5% como indígenas (Tabla 2). Al comparar esta información con los datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), se observa que la proporción de estudiantes con ascendencia minoritarias es mayor entre los encuestados del estudio en comparación con la información antecedente. La ECH es contestada por una persona referente del hogar quien asigna la identificación con una ascendencia étnico-racial del resto de los miembros. La encuesta CDEM pone en evidencia cómo la percepción de los y las adolescentes en este tema dista de aquella realizada por sus adultos responsables.

⁵ Aunque esta aproximación puede resultar en una subestimación (particularmente en contextos culturales donde la aceptación de la diversidad es más baja), es reconocida como el método más efectivo por los gobiernos y la sociedad civil.

Tabla 2: Ascendencia étnico-racial de los estudiantes (respuesta múltiple). País urbano, 2019

Ascendencia étnico-racial	% de estudiantes
Blanca	69,1%
Afro o negra	15,5%
Indígena	13,5%
Asiática o amarilla	4,6%
Otra	7,3%

Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES



Personas en situación de discapacidad

Del total de estudiantes, un 7% declaró vivir con algún tipo de discapacidad. Las dificultades visuales son las que más prevalecieron entre estudiantes, seguidas por las dificultades intelectuales.⁶

Tabla 3: Porcentaje de estudiantes en situación de discapacidad (respuesta múltiple). País urbano, 2019

Tipo de discapacidad	% de estudiantes
Total (algún tipo)	7,0%
Autocuidado	0,5%
Física	0,9%
Auditiva	1,7%
Intelectual	2,2%
Visual	3,6%

Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Identidad de género

En relación con la identidad de género, el 1,9% de las personas no identificó su identidad ya fuera porque prefirió no responder a la pregunta o porque no estaba seguro de su identidad de género.

De las que respondieron, el 99% reportó ser cisgénero, lo cual significa que su identidad de género coincide con su sexo asignado al nacer. El 0,7% declara tener una identidad de género trans, y el 0,2% tener una identidad de género distinta a las categorías presentadas (mujer, mujer trans, varón, varón trans) (**Ver tabla 1 del Anexo 3**).

⁶ Las preguntas sobre situación de discapacidad fueron adaptadas de las preguntas del Grupo de Washington sobre las Estadísticas de Discapacidad (www.washingtongroup-disability.com) que se basa en las siguientes áreas de funcionalidad: visual, auditiva, física, intelectual, y habilidad de cuidar a sí mismo.



Orientación sexual

El 17,5% de las personas encuestadas no identificó su orientación sexual. Del total de estudiantes que respondieron, el 16,2% no se identificó como heterosexuales. El porcentaje es mayor en mujeres que en hombres (18,4% y 10,8% respectivamente). La diferencia se explica principalmente por la mayor proporción de mujeres que se identificó como bisexual.

Tabla 4: Porcentaje de estudiantes que reportaron sobre su orientación sexual, según sexo y nivel educativo. País urbano, 2019

Orientación sexual	Sexo		Nivel Educativo		Total
	Mujeres	Varones	Educación Media básica	Educación Media Superior	
Heterosexual	78,3%	89,7%	83,4%	84,2%	83,8%
Bisexual	16,5%	4,4%	10,1%	11,4%	10,7%
Gay/Lesbiana	1,9%	2,4%	1,7%	2,7%	2,1%
Otras	3,2%	3,5%	4,8%	1,7%	3,4%

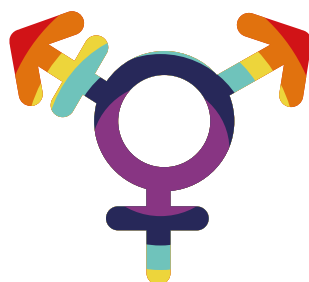
Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES



Compartir la Identidad de Género y Orientación Sexual

Ocho de cada diez estudiantes que declararon tener una orientación sexual distinta a la heterosexual lo habían compartido con otra persona. A medida que aumenta la edad, la tasa crece: mientras que el 72% de estudiantes de 13 años que se auto reconocieron como lesbianas, gays o bisexuales declaró haber compartido con alguien más su orientación, esta cifra se elevó al 95% y al 100% entre los estudiantes 19 y 20 años, respectivamente (ver [Tabla 2 del Anexo 3](#)). Entre los estudiantes que reportaron haberle contado a alguien sobre su orientación sexual, el 71,7% se lo contó un amigo fuera del centro educativo, el 58,8% a su madre, y el 50% un amigo dentro del centro educativo (ver [Tabla 3 del Anexo 3](#)).

En cuanto a la identidad de género, siete de cada diez estudiantes que declararon tener una identidad trans u otra identidad no cisgénero, reportaron haber contado su identidad de género a otra persona. En este caso, el porcentaje parece no tener relación con la edad del estudiante.



Recuadro 2: Efectos marco en las tasas de prevalencia y no respuesta en preguntas sensibles

Efectos marco en temas sensibles

El autoreporte de temas sensibles o controversiales en una encuesta puede verse afectado por la forma en la que se presenta la información o se plantea la pregunta.⁷ Los protocolos éticos y de privacidad rigurosos reducen los sesgos introducidos por los marcos provistos en preguntas sensibles. Sin embargo, la susceptibilidad frente a algunas preguntas puede persistir por estigmas externos (interacción con el encuestador) o internos.

El experimento dentro de la encuesta

El Estudio de Convivencia y Discriminación en Educación Media se realizó bajo una aplicación anónima y online. Además de los altos niveles de confidencialidad provistos, se exploraron formas alternativas de introducir preguntas de autoidentificación de poblaciones LGBT+ con el fin de reducir estigmas internos y fomentar el reporte veraz.

A través de una aleatorización a nivel individual realizada en campo, se asignó el 80% de la muestra a un cuestionario con una introducción neutral a las preguntas de autoidentificación LGBT+:

“Las siguientes preguntas abordan temas personales y sensibles sobre tu identidad. Recuerda que tus respuestas son confidenciales y que nadie podrá asociarlas contigo. Por favor, responde con la mayor honestidad posible.”

El 20% restante recibió el cuestionario de tratamiento con un marco más positivo y compasivo:

“Las siguientes preguntas abordan temas personales y sensibles sobre tu identidad. Tus respuestas son importantes para nosotros pues nos permitirán seguir trabajando para garantizar que todas las personas tengan los mismos derechos, sin importar su origen étnico-racial, religión, o identidad. Recuerda que tus respuestas son confidenciales y que nadie podrá asociarlas contigo. Por favor, responde con la mayor honestidad posible.”

La aleatorización aseguró la comparación de ambos grupos en términos de sus características. Así, las diferencias en el reporte y casos de no respuesta se podrían atribuir a la variación de marcos provistos.

Efectos del marco positivo sobre tasa de prevalencia y no respuesta por nivel educativo

Los marcadores en las **Figuras 1 y 2** indican el coeficiente estimado para el indicador del tratamiento (es decir, un marco positivo) sobre las tasas de reporte de identidad LGBT+ y la tasa de no respuesta, respectivamente. En ambos casos, las líneas verticales que atraviesan los marcadores denotaron un intervalo de confianza al 95%.

⁷ Chong y Druckman (2007), “A Theory of Framing and Opinion Formation in Competitive Elite Environments”, *Journal of Communication* 57, pp. 99-118.

Figura 1. Efecto del tratamiento en la prevalencia⁸

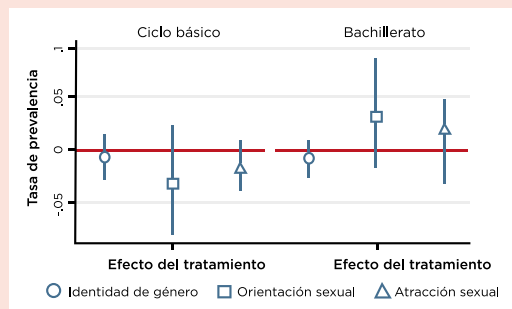
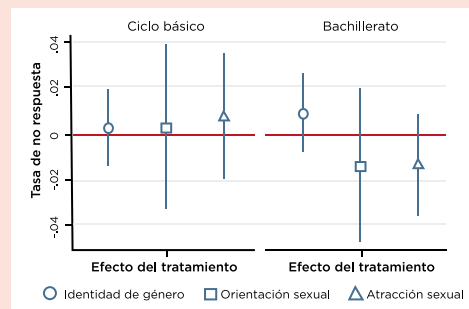


Figura 2. Efecto de tratamiento en la no respuesta



El uso de un marco positivo no tuvo un impacto significativo sobre el reporte o la disposición a responder sobre la identidad de género, orientación o atracción sexuales en el ciclo básico. Entre estos alumnos más jóvenes, las tasas de autoidentificación no heterosexual fueron más bajas que en el de la media básica, y el efecto nulo de los marcos sugiere que no se trata de un subreporte por estigmas internos, sino que podría responder a un poco conocimiento de las etiquetas ofrecidas. Sin embargo, el marco sí tiene un rol modesto (y casi significativo) a nivel educación media superior, tanto sobre el reporte de orientación sexual no heterosexual (ver Figura 1) como sobre la disposición a responder las preguntas de orientación y atracción sexual (ver Figura 2).

Conclusión

Los estigmas internos parecen jugar un rol entre estudiantes de educación media superior, quienes probablemente dispongan de mayor conocimiento de la carga de las etiquetas asignadas a patrones de comportamiento que no están comúnmente asociados con personas heterosexuales. Elegir una etiqueta para autoidentificarse puede ser internamente más costoso para los adolescentes, quienes probablemente se encuentren aun definiendo y aceptando su propia identidad de género, orientación sexual y patrones de atracción sexual.

3.2 Diagnóstico cuantitativo y cualitativo de la convivencia y la discriminación

En esta sección, se presenta los resultados del estudio en relación con temas de convivencia y discriminación, incluyendo el acoso y la agresión, y el efecto que pueden tener sobre el involucramiento escolar y bienestar estudiantil en los centros educativos de enseñanza media en Uruguay.

⁸ Para la estimación de prevalencia definimos indicadores dicotómicos de identidades u orientaciones no heteronormativas.

3.2.1. Percepciones sobre el clima general de convivencia en los centros educativos

Para caracterizar el clima general de convivencia en los centros educativos y el entorno escolar el estudio analizó, primero, cómo los referentes educativos y estudiantes entienden y valoran la convivencia en sus centros y diferentes aspectos de una buena convivencia escolar (Viscardi y Alonso 2013), incluyendo la existencia de espacios de participación estudiantil, la percepción de seguridad en los centros educativos, y estar expuestos a un clima amigable. Posteriormente, se expone la opinión de estudiantes y adultos qué factores influyen en el clima escolar. Por último, se exponen las visiones estudiantiles y adultas sobre la discriminación, en particular como problema de convivencia.



Concepción y valoración general de la convivencia escolar

Del componente cualitativo del estudio se desprende que los estudiantes asociaron la convivencia a dos elementos: (i) la buena relación entre quienes habitan el centro educativo (como respeto, tolerancia, saber escuchar y comunicarse, pasar bien con los compañeros y no pelearse), y (ii) la dinámica de relación que tiene lugar en espacios y actividades que se desarrollan más allá del aula y las actividades curriculares. Los adultos conceptualizaron la convivencia como la existencia de comunicación, respeto, compañerismo, sinceridad, y empatía entre los actores de la comunidad educativa.

Los principales conflictos de convivencia que identificaron los y las estudiantes es entre pares y en la forma de agresiones o acoso de tipo verbal (peleas, insultos, y “molestarse” unos a otros). También aparecieron referencias a conflictos entre estudiantes y adultos, como por ejemplo discusiones, lejanía, poca empatía de profesores hacia estudiantes, y desvalorización de los aportes estudiantiles.

“-Pero al mismo tiempo ¿ven que las peleas no es algo generalizado? o ¿pasa puntualmente?

... no es tanta pelea de manos, que lleguen a las manos, pero es más verbal.

sí, es más verbal.

como agresiones verbales más que otras.

a veces tipo la verbal se la toman como joda. Un día yo venía caminando allá y me empezaron a gritarme de la ventana” (Estudiantes Rivera)

Como aspectos positivos, los estudiantes mencionaron la solidaridad entre pares, la iniciativa de resolver en colectivo los problemas del centro, y sentirse libres para tomar decisiones en ese ámbito.

Otro punto destacado como elemento positivo por los/as estudiantes fue el desarrollo de iniciativas estudiantiles de diversa índole (sobre todo culturales y recreativas). De la misma manera, valoraron propuestas curriculares (debates)

y extracurriculares (talleres) impulsados por docentes, por ejemplo, para problematizar temáticas como la equidad de género y la discriminación.

Los adultos desarrollaron un discurso de valoración de la convivencia escolar predominantemente positivo. Solo emergieron referencias a dificultades de convivencia ya avanzada la conversación, al recuperar ejemplos concretos que denotaron su existencia.



Espacios de participación

Los y las estudiantes encuestados declararon que los centros educativos cuentan con espacios y actividades para que los estudiantes se expresen. El 57,1% afirmó que los centros educativos les permiten expresar y compartir sus opiniones y el 46,7% que habilitan y promueven asambleas estudiantiles. Sin embargo, sólo el 35% señaló que los acuerdos alcanzados en estos espacios son respetados. Al explorar diferencias entre el interior del país y Montevideo, se observó que en el interior (23,1%) declararon en mayor medida que en Montevideo (18,6%) no tener actividades de promoción de participación en sus centros (ver Tabla 4 del Anexo 3).



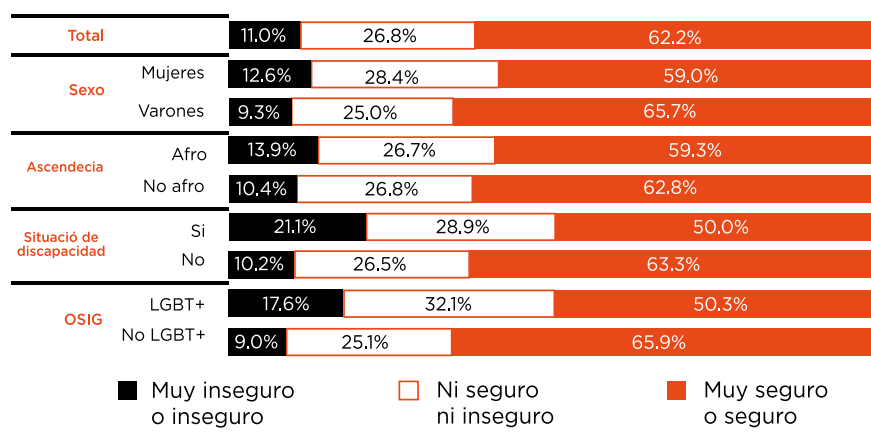
Percepción de seguridad dentro de los centros

La encuesta muestra que la mayoría de los y las estudiantes se sintió seguro o muy seguro la mayor parte del tiempo dentro de su centro educativo (62,2%). Sin embargo, 11% declaró sentirse “muy inseguro o inseguro” dentro de su centro educativo y 26.8% ni seguro ni insegura.

El porcentaje de mujeres que se sintieron muy inseguras o inseguras (12,6%) fue superior al de los varones en la misma situación (9,3%). Asimismo, el porcentaje de estudiantes que se sintió muy inseguro o inseguro fue más alto que el promedio global entre estudiantes en situación de discapacidad (21,1%), LGBT+ (17,6%) y afrodescendientes (13,9%) (Grafico 1).



Gráfico 1: Estudiantes según percepción de seguridad en el centro educativo y grupos poblacionales. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES, 2019

En general, los baños fueron el lugar del centro educativo que los estudiantes reportaron evitar con mayor frecuencia por sentirse inseguros o incómodos/as (Ver Tabla 6 del Anexo 3). Sin embargo, el sentimiento de inseguridad o incomodidad en los espacios del centro educativo varía significativamente según subgrupos poblacionales. En particular, un cuarto de las mujeres encuestadas había evitado las clases de educación física o gimnasia, proporción significativamente mayor a sus pares varones (15,5%). Asimismo, los estudiantes LGBT+ presentaron mayores niveles de percepción de inseguridad o incomodidad, muy por encima del promedio global en el salón de clase (38%), las clases de educación física o gimnasia (31%) y los corredores y escaleras (29,4%) (Ver Tabla 6 del Anexo 3).



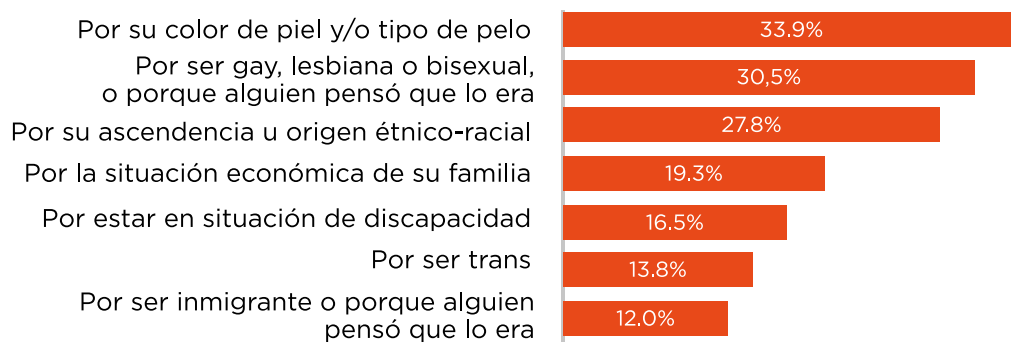
Percepción de agresión verbal e insultos en el entorno escolar

El 20% del estudiantado presenció en su centro educativo que una persona adulta hizo comentarios negativos o insultó a un estudiante, mientras que un 56,5% de los estudiantes declaró haber presenciado comentarios negativos o insultos por parte de un estudiante a otro par (Ver Tabla 7 del Anexo 3).

Cuando se preguntó por los motivos de esos comentarios o insultos, los estudiantes que presenciaron alguna agresión verbal por parte de otros estudiantes reportaron como principal razón el color de la piel y/o tipo de pelo (33,9%), seguido de ser gays, lesbiana o bisexual, (30,5%), y la ascendencia étnico-racial (27,8%) (Gráfico 2).

Entre los estudiantes que reportaron haber presenciado comentarios negativos o insultos por parte de una persona adulta en el centro educativo, los principales motivos mencionados fueron la ascendencia étnico-racial (8,5%) y el color de la piel y/o tipo de pelo (8%), seguidos de ser gay, lesbiana o bisexual (6,7) (Ver Tabla 8 del Anexo 3).

Gráfico 2: Estudiantes que han presenciado agresión verbal o insultos según percepción de motivos (respuesta múltiple). País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES, 2019



Factores que influyen en la convivencia escolar

Los estudiantes participantes del componente cualitativo del estudio coincidieron en que la confianza y el conocimiento mutuo entre los actores de la comunidad educativa es un factor favorable a la convivencia. En cambio, señalaron como factores negativos condiciones estructurales y de organización del funcionamiento cotidiano de los centros (por ejemplo, la higiene, las características y condiciones del edificio, la cantidad de estudiantes por clase y ciertos procedimientos administrativos), así como dinámicas pedagógicas y contenidos curriculares inadecuados para los intereses de los adolescentes, y que se convierten en importante fuente de desmotivación.

Los adultos, por su parte, destacaron problemas que son externos al centro y que responden al del entorno comunitario y familiar de los estudiantes: la “falta de valores”; las dificultades de los jóvenes; y familias que no transmiten pautas de comportamientos adecuadas a los adolescentes, o no apoyan ni dan seguimiento a las actividades escolares de sus hijos. En contextos socioeconómicos de mayor privación se añadieron las limitaciones para cubrir las necesidades básicas de salud, alimentación y seguridad de los jóvenes.

Los adultos también citaron algunos factores internos a los centros educativos que conducen a dificultades de convivencia, como la falta de tiempo de los docentes para dedicarse a cultivar el vínculo con los estudiantes; el menor compromiso de algunos referentes adultos con su tarea; la sobrecarga de demandas que recae sobre los centros educativos; y el uso de celulares y redes sociales por parte de los estudiantes.

Los adultos asociaron las dificultades de convivencia a conflictos “típicos” de la adolescencia, y presentaron el problema como un desafío que impone la presencia de sujetos diversos en el centro y la necesidad de “adaptación”, sin embargo, las raíces estructurales del fenómeno (Riedemann y Stefoni, 2015) no fueron mencionadas. En ocasiones, por ejemplo, se planteó la cuestión en términos

de si los estudiantes “diferentes” lograban o no integrarse a la institución o si generaban o no problemas, particularizando el problema, en lugar de reflexionar sobre cómo dinámicas internas de la institución podrían habilitar la reproducción de la discriminación.



La discriminación como problema de convivencia

Los participantes del componente cualitativo entendieron la discriminación como un tipo de conflicto de convivencia y la conceptualizaron como falta de aceptación y respeto de las diferencias entre las personas. Sin embargo, hay algunas diferencias en el abordaje del tema entre adultos y estudiantes.

Los estudiantes jerarquizaron el problema en mayor medida que los adultos. La narrativa usada por los adultos enfatizó términos como la empatía, la tolerancia, e integración en la definición del problema. Los adultos tuvieron una noción más acotada de qué es un hecho discriminatorio, en especial en comparación con la de los estudiantes que son objeto recurrente de acoso o agresiones. Por otro lado, los estudiantes reconocieron que existe cierta subjetividad a la hora de identificar un acto discriminatorio. Por ejemplo, una misma frase o dicho puede ser una broma o una agresión verbal según cómo se formule, el contexto en que se manifieste y la forma de entenderlo de quien lo recibe.

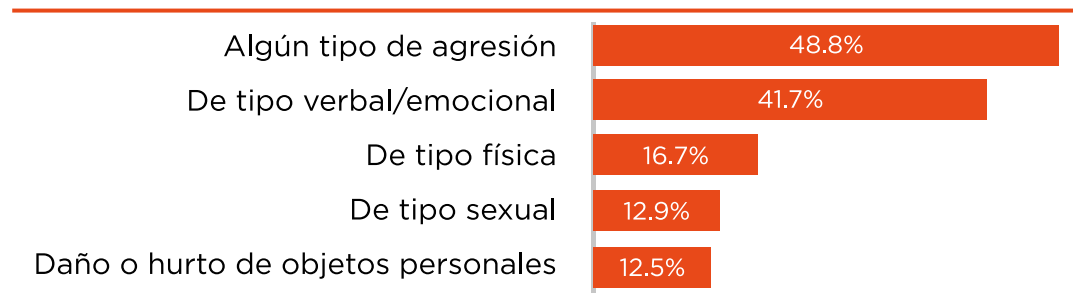
“Tengo una compañera que tuvo un problema con una profesora (...). Porque se equivocaba el apellido todo siempre y todo el mundo se reía, y entonces tomó como que la estaba agrediendo. Pero nosotros realmente no sabemos, no vamos a meternos en la mente de alguien para ver si realmente lo hizo de gusto o no. Pero yo vi varias clases que realmente lo decía mal su apellido y todo el mundo se reía y entonces tomó una atribución con la otra persona, ¿entendés?” (Estudiantes G5).

Los estudiantes consideraron que la discriminación está muy presente en sus centros educativos –esto fue así en especial para los participantes de los grupos LGBTQ+ –, pero a la vez reconocieron que en la actualidad hay más apertura a la diversidad que en el pasado debido a los cambios culturales y legales. Los referentes educativos consideraron que los adolescentes y jóvenes ahora son más abiertos y se sienten más cómodos para abordar estos temas que los adultos.

3.2.2 Experiencias de acoso y agresión en los centros educativos

Según los resultados de la encuesta, aproximadamente 1 de cada 2 estudiantes vivió alguna situación de acoso o agresión en el ámbito escolar. El tipo de acoso o agresión más común fue el verbal o emocional, seguido en orden descendente por el físico, el sexual, y los daños o el hurto de objetos personales (**Gráfica 3**).

Gráfico 3: Estudiantes según vivencia de diferentes tipos de acoso o agresión durante el último año (respuesta múltiple). País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

El **recuadro 3** detalla los hechos que fueron considerados como expresiones de los distintos tipos de acoso y/o agresión en del centro educativo incluidos en el cuestionario.



Recuadro 3: Diferentes tipos de acoso y/o agresión

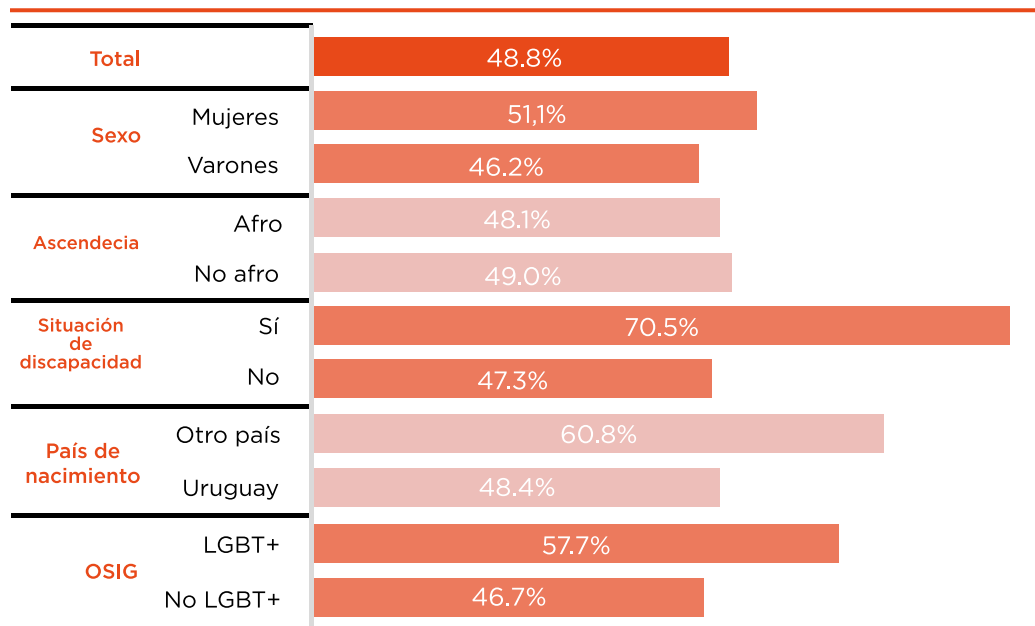
Tipo de acoso o agresión	Expresión de acoso o agresión
Verbal	Agredir verbalmente (insultos, amenazas, burlas, ridiculización)
	Ignorar o excluir intencionalmente
	Propagar rumores, vídeos, audios o fotos sexuales
	Obligar a hacer cosas no deseadas (traer dinero, hacer los deberes, quitar la merienda)
Físico	Agredir físicamente (empujar, golpear, patear, etc.)
	Amenazar con un arma (palo, navaja, pistola, etc.)

Tipo de acoso o agresión	Expresión de acoso o agresión
Sexual	Hacer comentarios o gestos incómodos de tipo sexual
	Tocar partes íntimas sin consentimiento
	Hacer alguna acción sexual sin consentimiento
Daño o hurto de objetos personales	Robar o dañar intencionalmente las pertenencias
	Robar o dañar intencionalmente herramientas de ayuda (audífonos, lentes, muletas, bastón, silla de ruedas, etc.)

Fuente: elaboración de las autoras, basada en las preguntas sobre victimización en los centros educativos en la Encuesta CDEM, BID-MIDES.

Las personas en situación de discapacidad reportaron un altísimo nivel de acoso y agresión (70,5%) con relación a sus pares sin discapacidad (47,3%). Asimismo, los estudiantes inmigrantes y LGBT+ fueron más propensos que sus pares nacidos en Uruguay o autoidentificados como heterosexuales a ser objeto de acoso y/o agresión (**Gráfico 4**).

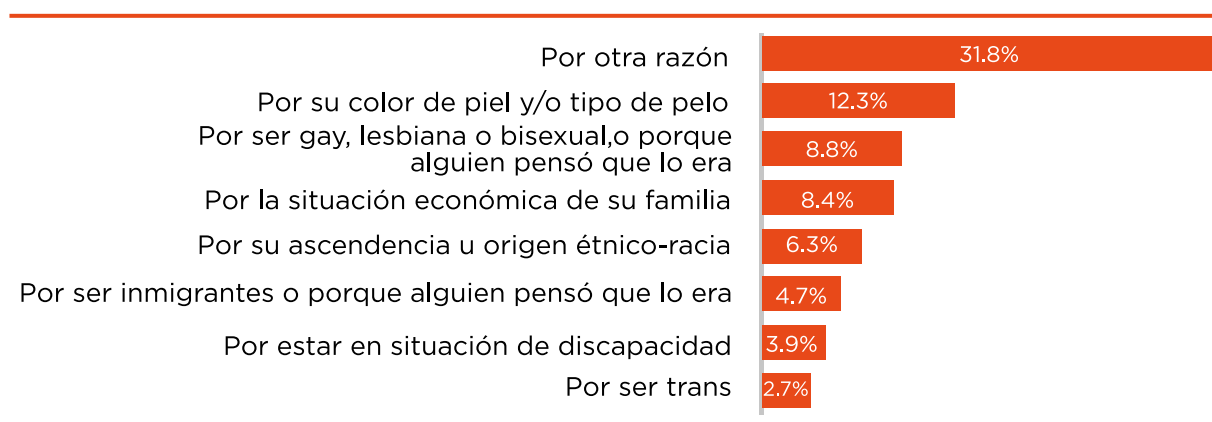
Gráfico 4: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión durante el último año y grupos poblacionales. País Urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Frente a la pregunta sobre el motivo percibido de la agresión o el acoso, el 47% de los estudiantes que tuvieron estas experiencias mencionaron motivos basados en estigmas o prejuicios como el color de piel y/o tipo de pelo (12,3%); ser gay, lesbiana o bisexual (8,8%); y la situación económica de su familia (8,4%). Sobresale que casi el 32% de estos estudiantes indicaron que fue “por otra razón” lo cual sugiere que, en esos casos, o se percibe que responden a características de personalidad y otras características observables, o no se percibe como un acto discriminatorio (Gráfico 5).⁹

Gráfico 5: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión durante el último año y motivos percibidos. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

En los grupos focales, la orientación sexual fue un tema asociado con los motivos percibidos de la discriminación. Los estudiantes respondieron que las relaciones afectivo-sexuales entre varones generan más rechazo que aquellas que se dan entre mujeres. Esta diferencia puede responder a los estereotipos tradicionales de género, y en particular, a los comportamientos esperados de los varones desde la perspectiva de la masculinidad hegemónica,¹⁰ que implica una reafirmación rígida de la virilidad –en especial durante la adolescencia– que exige diferenciarse de todo lo femenino y contribuye a la homofobia (Cáceres y Salazar, 2013; García, 2010; Connel, 1997; Olavarria, 2005). Los grupos focales LGBT+, en particular, hicieron alusión a que las personas trans afrontan mayores dificultades para expresar su identidad que otras identidades diversas.

⁹ Las respuestas correspondientes a la categoría “por otra razón” reportados por los encuestados se pueden agrupar en tres grupos: (i) la agresión es “normal” o forma de resolución de conflictos naturalizadas; (ii) la agresión representa una “broma” o “ganas de molestar a los demás”; y (iii) otros motivos como el aspecto físico y la vestimenta, forma de ser o pensar, ser mujer, o rendimiento escolar, entre otros.

¹⁰ La masculinidad hegemónica se refiere a un conjunto particular de prácticas y normas sociales que se consideran “masculinas” y que son dominantes en la sociedad y retienen el control social (O’Brien, 2009).

Entre los estudiantes que participaron en los grupos focales, no hubo acuerdo con relación a la frecuencia de la discriminación basada en la ascendencia étnico-racial. Muchos participantes, tanto estudiantes como autoridades, minimizaron la presencia del acoso o agresión discriminatoria basada en esta pertenencia étnica o racial a través de discursos de “mitigación” del racismo (Riedemann y Stefoni 2015), que se manifestaron, por ejemplo, al haber señalado que la expresión “negro” es usada de manera amistosa o que los casos discriminatorios son “hechos aislados”.

Recuadro 4: Experiencias discriminatorias por ascendencia étnico-racial

“- Y si pensamos en discriminación ¿qué es lo primero que se le viene a la cabeza?, ¿qué es la discriminación? o ¿qué piensan?

- Diferente color.

Sí

Diferente color, ascendencia étnico racial...

Yo creo que sobre eso no hay tanto...

No he escuchado que los critiquen; se basa más en la orientación sexual...

- Yo he escuchado en alguna clase que dicen: Negro esto... o lo otro..." (Grupo focal estudiantes 4).

"Sí, pero lo mismo con los dichos de los chiquilines “qué negro”, no hemos tenido problema en ese sentido. (...) que se dicen negros, pero es como natural. No hemos tenido conflictos con respecto a eso" (Autoridades).

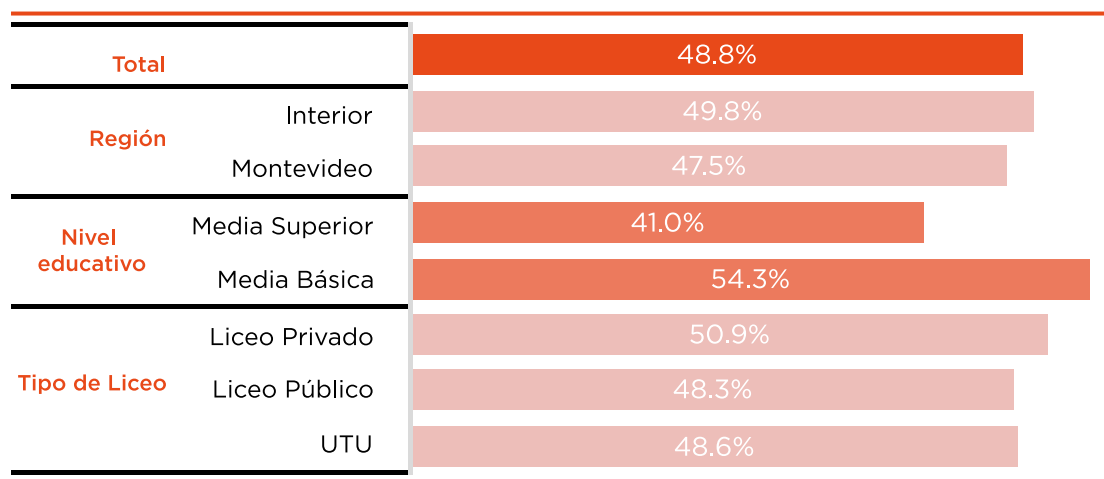


Experiencias de acoso y agresión según nivel educativo

Durante el tránsito por educación media básica se observó una mayor proporción de vivencias de situaciones de acoso y/o agresión (54,3%) que en la educación media superior (41%), sin encontrarse diferencias estadísticamente significativas según región o tipo de centro educativo al que se asiste (**Gráfica 6**). Esto coincide con la percepción estudiantil y adulta a partir del componente cualitativo del estudio, según la cual los conflictos de convivencia responderían al menor grado de “madurez” de los estudiantes.

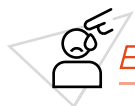
Las diferencias según nivel educativo se observaron también para cada tipo del acoso/agresión analizada, con diferencias más pronunciada en la agresión física (Ver Tabla 9 del Anexo 3).

Gráfico 6: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión durante el último año y características de los centros. País Urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Sin embargo, los participantes LGBT+ de los grupos focales expresaron sentirse más cómodos en ciertos tipos de centros educativos (públicos sobre privados, escuelas técnicas sobre liceos) y ofertas curriculares (orientaciones humanísticas y artísticas en contraste con las científicas, por ejemplo) que definieron como más “amigables” para la diversidad. También señalaron, en general, que en los centros educativos más grandes se sintieron más libres y menos expuestos a la discriminación porque en estos disminuye el microcontrol social que se ejerce entre quienes circulan por la institución cotidianamente (asociaron el mayor anonimato a que “nadie se mete con nadie” o que “cada uno hace la suya”).

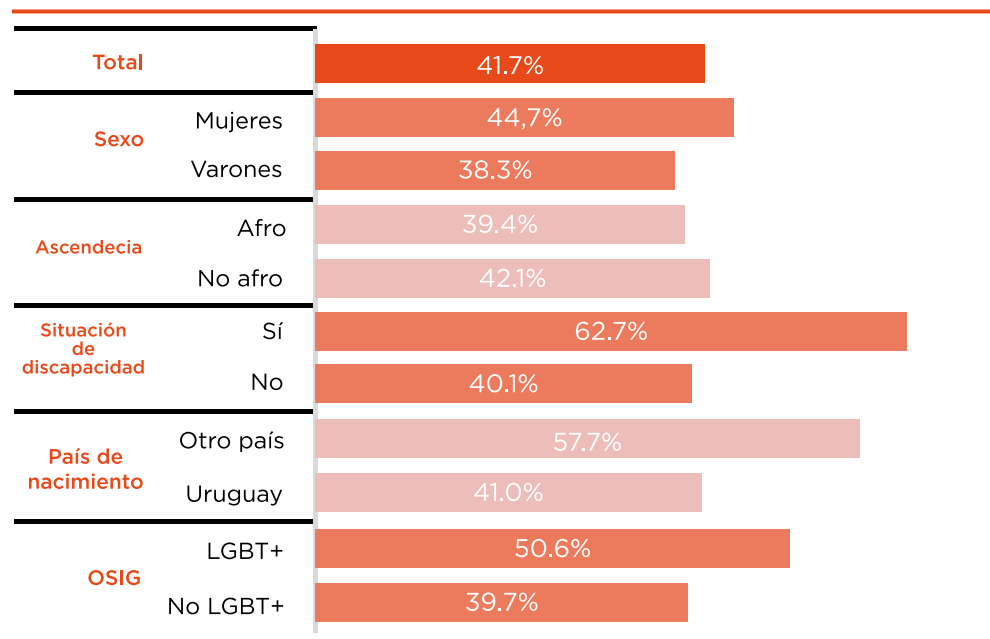


Experiencias de acoso y agresión según tipo: características específicas

Acoso y agresión verbal. El 41,7% de estudiantes respondieron haber sido objeto de alguna agresión en 2019 con lo cual vivieron por lo menos un episodio de agresión verbal. De este grupo, el 38,3% indicó haber sufrido tres o más experiencias en el último año (Ver Tabla 10 del Anexo 3).

Los grupos de estudiantes reportaron haber experimentado el acoso y la agresión verbal en distinta magnitud. Los estudiantes en situación de discapacidad sufrieron este tipo de agresión en mayor proporción (62,7%) que sus pares sin problemas de discapacidad (40,1%). Asimismo, los estudiantes inmigrantes, LGBT+, y las mujeres se encontraron relativamente más expuestos a episodios de acoso y agresión verbal que el promedio global (Gráfico 7). Son estos grupos también los que durante el último año experimentaron este tipo de acoso y agresión con mayor frecuencia (Ver Tabla 10 del Anexo 3).

Gráfico 7: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión verbal durante el último año y grupos poblacionales. País urbano, 2019

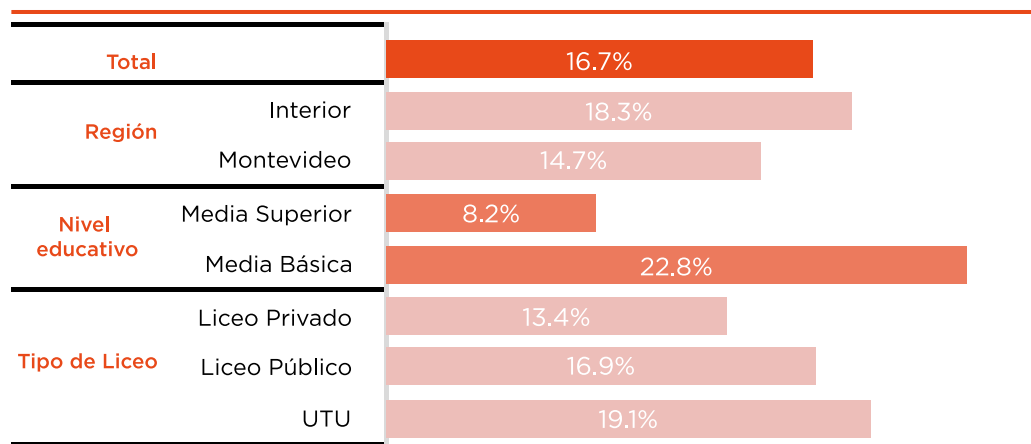


Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Acoso y/o agresión física. El 16,7% de los y las estudiantes reportó acoso o agresión física; casi la mitad de ellos vivieron solamente una experiencia de este tipo (Ver [Tabla 11 del Anexo 3](#)).

Se observaron diferencias significativas en la incidencia relativa de agresión física según el tipo de centro educativo y región: fue más elevada entre estudiantes de educación media básica y entre las UTU (centros educativos técnicos profesionales), así como más frecuente en el interior del país (**Gráfico 8**).

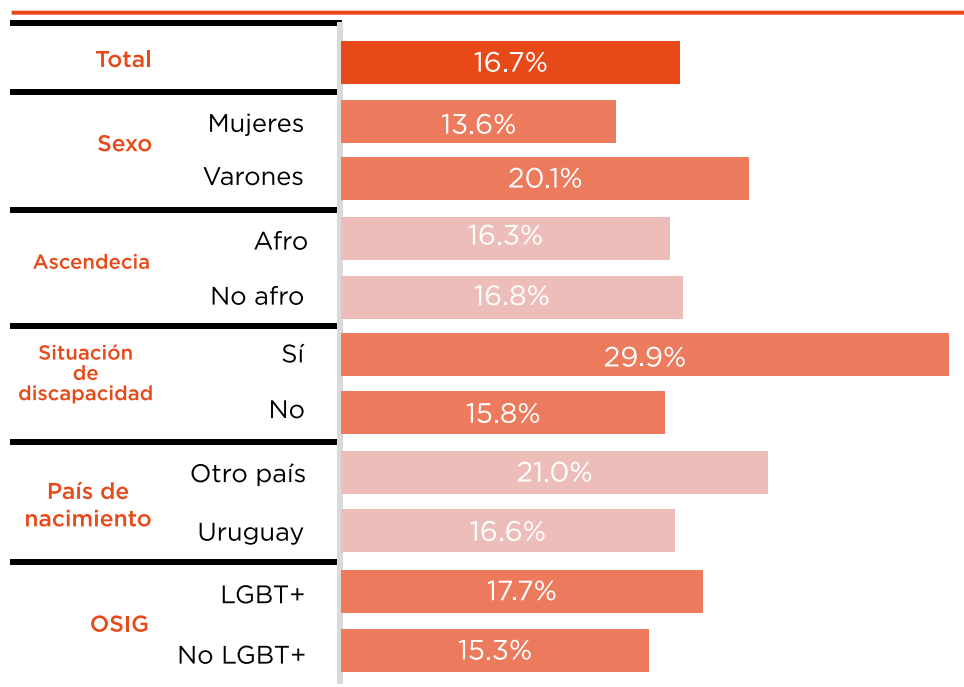
Gráfico 8: Estudiantes según vivencia de acoso o agresión física durante el último año y características de los centros. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

El acoso y/o agresión física los padecieron en mayor proporción los y las estudiantes en situación de discapacidad (29,9%), y los estudiantes varones (20,1%) **(Gráfico 9)** quienes, junto con los estudiantes inmigrantes y afrodescendientes, son quienes reportaron experimentar este tipo de agresión o acoso con mayor frecuencia en el último año **(Ver Tabla 12 del Anexo 3)**.

Gráfico 9: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión física durante el último año y grupos poblacionales. País urbano, 2019

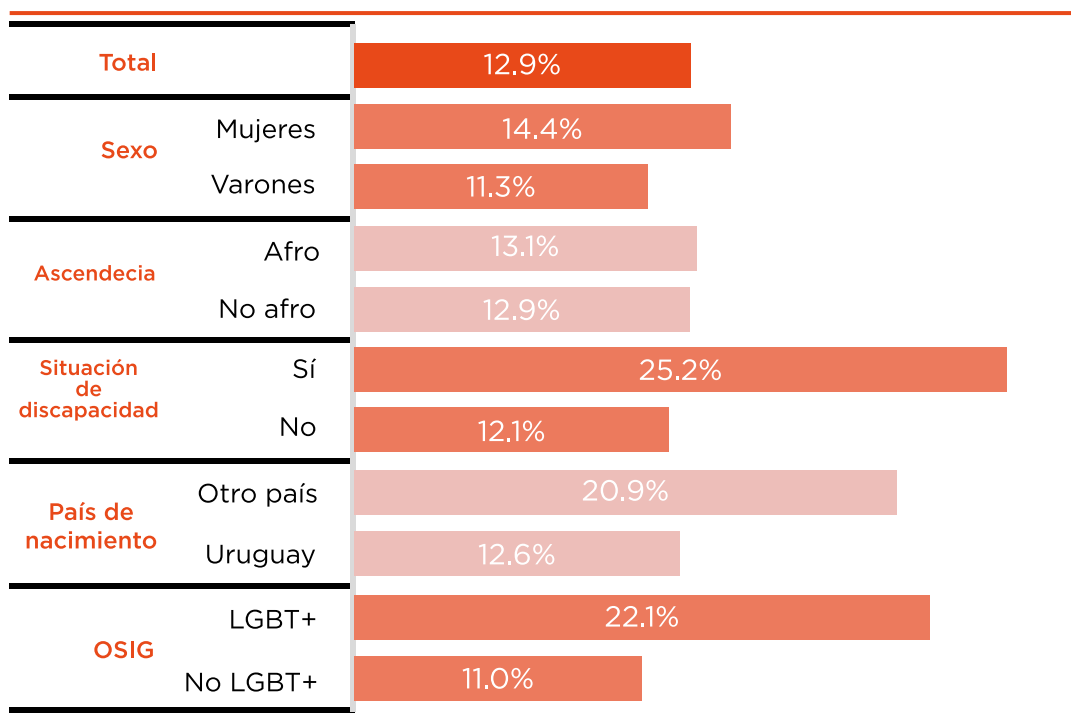


Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Acoso y/o agresión sexual. El tipo de acoso y/o agresión que los estudiantes reportaron en menor proporción fue el acoso y/o agresión sexual (12,9%). Sin embargo, el 42,4% de aquellos que reportaron haber sido objeto de acoso o agresión sexual lo han experimentado tres o más veces **(Ver Tabla 13 del Anexo 3)**. En términos relativos, las mujeres estuvieron más expuestas que los varones (14,4% vs 11,3%) a este tipo de agresión **(Gráfico 10)**.

El acoso y/o agresión sexual fueron relativamente más prevalentes entre aquellos en situación de discapacidad, estudiantes LGBT+ e inmigrantes. Estos grupos reportaron sufrir este tipo de agresión con mayor frecuencia en el último año **(ver Tabla 14 Anexo 3)**.

Gráfico 10: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión de tipo sexual durante el último año y grupos poblacionales. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Daños o hurto de objetos personales. Entre aquellos que estuvieron expuestos a algún tipo de acoso o agresión, el 12,5% reportó daño a sus objetos personales. La frecuencia con la que se experimentó fue de una vez para el 47,7% de los estudiantes, dos veces para el 19,2% y tres veces o más para el 33,1 (ver [Tabla 15 Anexo 3](#)).

Los estudiantes en situación de discapacidad y los estudiantes que nacieron en un país distinto a Uruguay reportaron mayores tasas de incidencia de este tipo de agresión con relación a sus pares (ver [Tabla 16 Anexo 3](#)).

A diferencia de los otros tipos de agresión o acoso analizados en el estudio, en este caso se encontró una diferencia entre centros públicos y privados: en liceos privados (17,3%) ocurrió en mayor medida que en liceos públicos (11,3%) o en UTU (12,3%).





Otras expresiones de acoso y/o agresión discriminatoria

Los estudiantes que participaron de los grupos focales LGBT+ señalaron que la discriminación también ocurre con frecuencia a través de microagresiones¹¹, hechos más sutiles, indirectos y menos visibles que los revelados en la encuesta, pero que se perciben como más graves por su mayor recurrencia. Como ejemplos de este tipo de agresiones se mencionan:

Violencia nulificadora (Segato, 2003): que opera a través de silencios, rumores, exclusión intencionada, o negación del otro como sujeto.

Reforzamiento del ejercicio disciplinario sobre estudiantes LGBT+: cuando las normas del centro se aplican con mayor rigor a ellos y/o se les vigila sobremanera con una actitud de sospecha, especialmente en lo referido a la sexualidad.

Falta de información y circulación de mensajes negativos sobre diversidad de género y orientación sexual: que constriñen las posibilidades de construcciones identitarias disidentes al impedir que los adolescentes cuenten con recursos simbólicos y culturales para nombrar sus sentimientos y experiencias, contribuyendo a reforzar la sensación de que lo que les pasa no es “normal” (Rojas et al., 2019; Rands, 2009; Grossman et al., 2009; Sempol, 2011; Rocha, 2014).

- **Clasificación y fijación forzada de identidades diversas;** que ocurre de dos formas y, en general, por parte de adultos referentes: (i) presionándolos a que digan “qué son” y “expliquen” a los demás sobre su identidad de género u orientación sexual; y (ii), diagnosticándolos en clave sanitarista, llamando a sus familias y derivándolos a psicólogos o psiquiatras por “tener un problema”.

Asimismo, destacan el peso de la discriminación institucional, aquella que emerge de las disposiciones y cultura organizacional que rige el funcionamiento del centro educativo. Este tipo de discriminación afecta especialmente a personas trans por ejemplo en cuanto al uso del nombre por el que ellas quieren ser llamadas y no por su nombre registral.

En contraste, los adultos participantes en el estudio no se refirieron a las microagresiones y aspectos institucionales como instancias de discriminación. Entre ellos prevaleció la idea de que la discriminación se despliega en la forma de casos emergentes, hechos puntuales y graves que involucren agresión

¹¹ Las microagresiones son agresiones cotidianas y puntuales, que pueden ser verbales, conductuales o ambientales, intencionales o no, que expresan hostilidad o desprecio hacia miembros de grupos oprimidos (Nadal, 2008: 235).

física o agresión verbal muy fuerte entre estudiantes e incluyen la denuncia de los involucrados o la disolución de un conflicto grave. Esta diferencia en la comprensión de qué es un hecho discriminatorio puede ayudar a comprender por qué los adultos consideraron que hay menos discriminación en sus centros educativos que los estudiantes (ver sección 3.2.1).

3.2.3 Caracterización de la agresión/acoso escolar

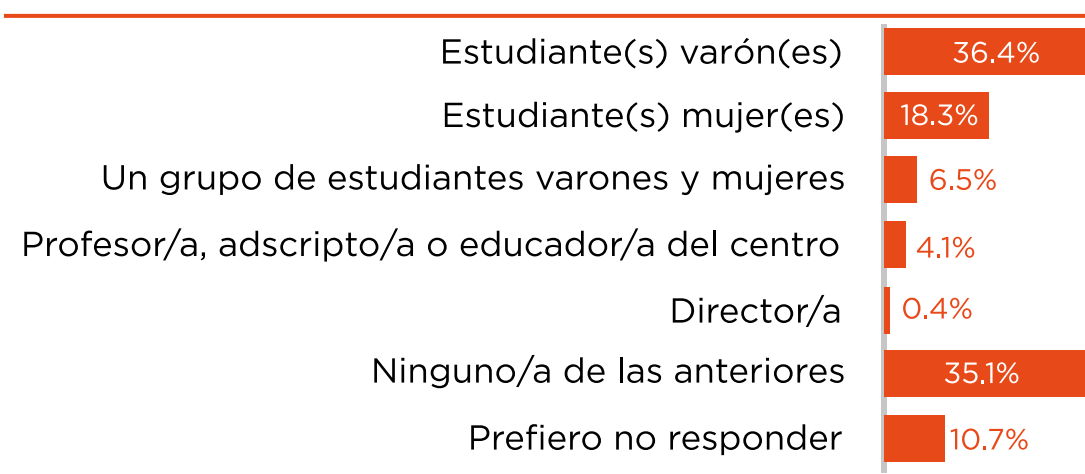


Quiénes ejercen acoso y/o agresión


Los y las estudiantes que sufrieron algún tipo de acoso o agresión declararon que este fue ejercido por estudiantes varones (36,4%), mientras que el 18,3% reportó a una mujer como la agresora. El 6,5% de los afectados por la agresión reportó a un grupo mixto de estudiantes varones y mujeres, mientras el 4,1% a un profesor adscrito o educador, sin especificar género. Estas tendencias se repitieron entre los diferentes tipos de acoso o agresión (Gráfico 11).

Cabe destacar el alto porcentaje de respuesta en la categoría “ninguno de las anteriores” en esta y otras preguntas en esta sección. El componente cualitativo del estudio sugiere que estas respuestas se deben a dificultades de interpretación de los estudiantes por (i) su dificultad para responder por la última experiencia debido a la vivencia cotidiana de situaciones similares; (ii) la inclusión de vivencias fuera del centro educativo en su respuesta; y (iii) el temor a reportar agresiones ejercidas por adultos.

Gráfico 11: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión durante el último año según el agresor. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES



Es preciso destacar que, tanto en el caso del acoso o agresión física como sexual, los agresores fueron principalmente otros estudiantes. En el caso del acoso físico, 45,2% de los estudiantes declararon que este fue realizado por estudiantes varones, 20,7% por estudiantes mujeres y 9,0% por un grupo mixto. En el caso del acoso o agresión sexual, 40,5% de las víctimas declararon que fue perpetrado por estudiantes varones, 20,7% por estudiantes mujeres y 10,9% por un grupo de estudiantes mixto (ver Tabla 17 Anexo 3).

En los grupos focales también se encontró que la agresión y el acoso de tipo discriminatorio fue más común entre estudiantes, y en menor medida de adultos hacia estudiantes. Sin embargo, los estudiantes consideraron que cuando estos hechos son perpetrados por adultos, la situación adquiere mayor severidad. Esta percepción se acentuó en los grupos focales LGBT+, tanto cuando los adultos fallaron en protegerlos como cuando actuaron como parte de la discriminación que sufren.

"(...) fueron los tres peores años de mi vida sujeto de discriminación, donde me acosaban en los baños, donde en la salida, yo vivo a tres cuadras del liceo, tenía que salir corriendo porque en la esquina siempre alguien me esperaba para pegarme, nunca me pegaron por suerte. Pero siempre había alguien para pegarme, compañeros que me trataban mal en clase, me decían un montón de cosas y profesores que no hacían nada y asistían a la discriminación y no reaccionaban lo tomaban como algo normal". (Grupo focal LGBT+ 4).

Los participantes LGBT+ expresaron que las actitudes adultas tienen consecuencias emocionales más intensas sobre ellos que la de otros estudiantes; por ejemplo, puede llevarlos a llorar y deprimirse, o a enojarse y reaccionar violentamente. Además, en los centros educativos, los adultos tienen la prerrogativa de imponer medidas disciplinarias sobre los estudiantes y son quienes los evalúan y califican. Esta asimetría de poder coloca a los estudiantes en una posición de mayor vulnerabilidad frente a los adultos que los discriminan, e inhibe la denuncia de estos hechos.

En los grupos focales estudiantiles se planteó que los compañeros que ejercen actos de acoso y/o agresión lo hacen en general cuando están en grupo o frente a otros compañeros, y no solos. Esto sugiere que cuando se trata de un tipo de acoso y/o agresión discriminatoria, "el mensaje" llega a todos quienes lo presencian, no solo a su objeto directo. Asimismo, se extrae que estas agresiones son usadas para buscar prestigio entre los compañeros (por ejemplo, "hacerse ver" o "hacerse los graciosos").

Considerando la mayor representación de los varones como ejecutores de las agresiones y el acoso y lo recién dicho sobre la dinámica grupal, se puede concluir

que el fenómeno también está atravesado por la lógica de la construcción de la masculinidad, en particular cuando se trata de actitudes y comportamientos sexistas y homofóbicos.



Lugares donde ocurre

Los resultados de la encuesta y de los grupos focales indican que los estudiantes consideraron que los baños son los lugares más evitados por sentirse incómodos o inseguros. Entre los estudiantes que padecieron algún tipo de acoso o agresión las aulas son el lugar en donde el acoso o agresión ocurrió con mayor frecuencia (33,1%). El 9,9% reportó que la agresión ocurrió en los pasillos, corredores o escaleras; y el 9,6% en el patio. Nuevamente, hay un porcentaje alto que respondió “ninguna de las anteriores” (33,2%). Esta tendencia se replicó en todos los tipos de centros educativos sin distinción (ver [Tabla 19 Anexo 3](#)).

Es preciso resaltar que el acoso y/o agresión física sucede más frecuentemente en el patio (15,8% vs. 10,6% para los demás tipos de acoso) y que el acoso o agresión sexual se da en mayor proporción en los alrededores del centro educativo (4,5% vs 3,0% para los demás tipos) (ver [Tabla 18 Anexo 3](#)).

En los grupos focales estudiantiles predominó la percepción de que la agresión o acoso de tipo discriminatorio ocurre en cualquier lugar y momento, incluso ante la mirada adulta. Esto ofrece una posible explicación al alto porcentaje de respuestas en la categoría “ninguna de las anteriores,” por la dificultad de precisar un agresor o un evento específico.

Algunos de los participantes que fueron objeto recurrente de agresiones y acoso discriminatorios elaboraron respuestas detalladas acerca del lugar y momento en el que ocurrieron dichas agresiones, porque es un tema en el que piensan cotidianamente y en función del cual han organizado su forma de circular en el centro educativo día a día. Para estos estudiantes, el baño es visto como un lugar especialmente inseguro que los expone en mayor medida a recibir agresiones graves de sus pares, por estar ocultos de la mirada de los adultos. Los grupos focales LGBT+, además, expresaron que el momento de ir al baño es muy estresante, porque pone en juego tensiones relativas a su visibilidad – cómo mostrarse y qué mensaje están dando a otros-, ansiedades respecto a su propia tramitación identitaria, y preocupaciones por generar incomodidad a otros estudiantes.

A tono con los resultados de la encuesta, los grupos focales reafirmaron que los estudiantes LGBT+ se sienten inseguros en las clases de educación física u otras instancias vinculadas a lo deportivo. La particularidad de estos ámbitos reside en que involucran el uso del cuerpo y suelen estructurarse con base a lógicas generalizadas de división de actividades (por ejemplo, que los varones juegan al fútbol y las mujeres al vóleybol).

La forma más evidente de discriminación que tiene lugar en este espacio es la incomodidad y ansiedad que genera tener que ubicarse o ser ubicado en clave genérica, para quienes no quieren estar en el grupo de varones o las mujeres.

También se observa que la propia lógica del espacio, al remarcar la diferencia de género, indirectamente opera como un marco habilitante para el mayor despliegue de agresiones entre estudiantes. Estas agresiones se presentan más comúnmente que en otros momentos bajo la forma de acoso, como agresiones que ocurren con mayor sistematicidad, de forma repetida. También se registran agresiones de tipo verbal y emocional orientadas por ansiedades de fijación identitaria hacia estudiantes diversos y por el miedo al “contagio del estigma” (Goffman, 1980), por el cual los estudiantes evitan estar cerca o trabajar con estos estudiantes por miedo a que los otros compañeros duden de su propia identidad.

3.3. Efectos del acoso, agresión y discriminación sobre los estudiantes

En esta sección, se intenta conectar la experiencia educativa en un entorno escolar adverso y la vivencia de situaciones de acoso y/o agresión discriminatoria con el desempeño escolar y el bienestar individual. Se hace especial énfasis en la situación de los estudiantes afrodescendientes, en situación de discapacidad, LGBT+, e inmigrantes.

3.3.1 Involucramiento de los y las estudiantes en las tareas del centro educativo

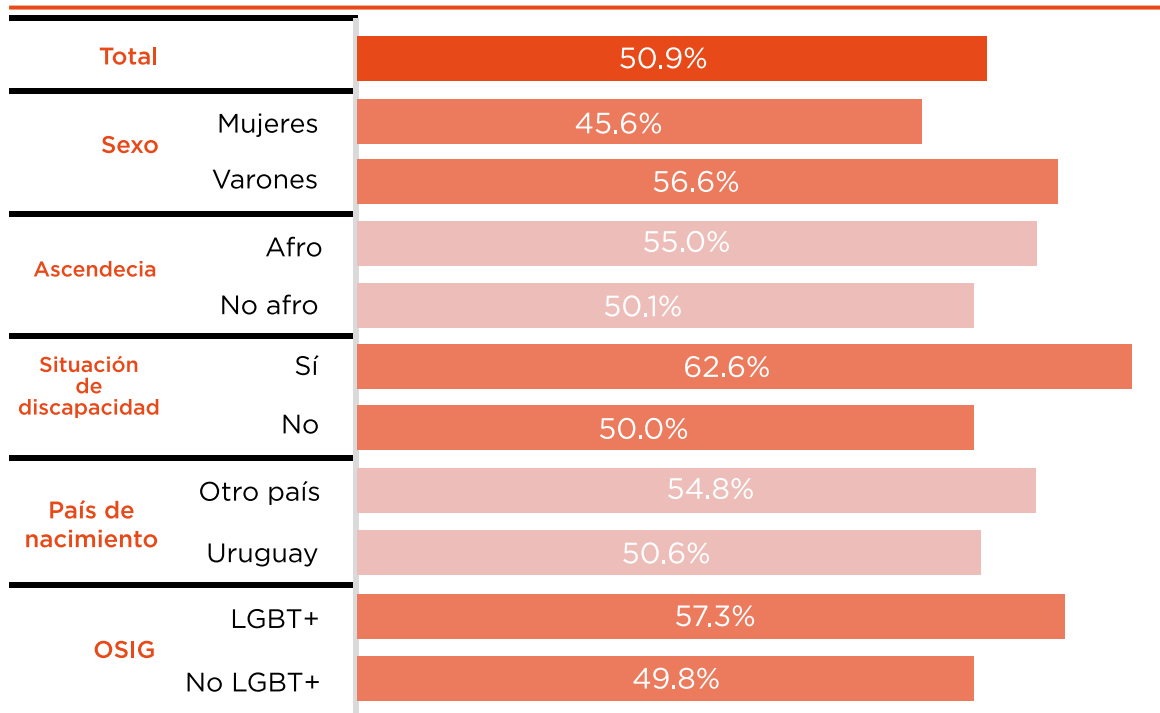
El nivel de involucramiento es el conjunto de actitudes y afecciones de un estudiante hacia su entorno escolar. Así, se refiere a los sentimientos y percepciones que tiene un estudiante hacia el centro de aprendizaje, profesores y compañeros, así como también a las acciones, esfuerzo o participación de los estudiantes en las actividades relacionadas con el centro (Hart et al., 2011). Esto se aproximó a partir de la escala de involucramiento de estudiantes en centros educativos (SESQ, por sus siglas en inglés) y se realizó un análisis estadístico que permitió resumir la información en un indicador.¹²

Los resultados de la encuesta mostraron que en general entre los estudiantes, los varones tuvieron niveles de involucramiento más bajos que las mujeres; el 56,6% vs 45,6% en dicha situación. Asimismo, los estudiantes en situación de

¹² El análisis factorial usa la correlación y variabilidad entre las diferentes preguntas de la escala SESQ (*Student Engagement and Satisfaction Questionnaire*) para resumir la información contenida en todas las preguntas en un indicador que va de cero a uno. Posteriormente, a partir de la distribución de dicho indicador, se identificó a aquellos estudiantes que se encontraban por encima de la mediana de la muestra global como aquellos quienes tienen un nivel de involucramiento alto.

discapacidad tuvieron los niveles más bajos de involucramiento relativo a sus pares sin discapacidades. El mismo patrón se encontró entre los estudiantes LGBT+ y afrodescendientes con relación a sus pares **(Gráfico 12)**.

Gráfico 12: Estudiantes que reportaron bajo nivel de involucramiento según grupos poblacionales. País urbano, 2019

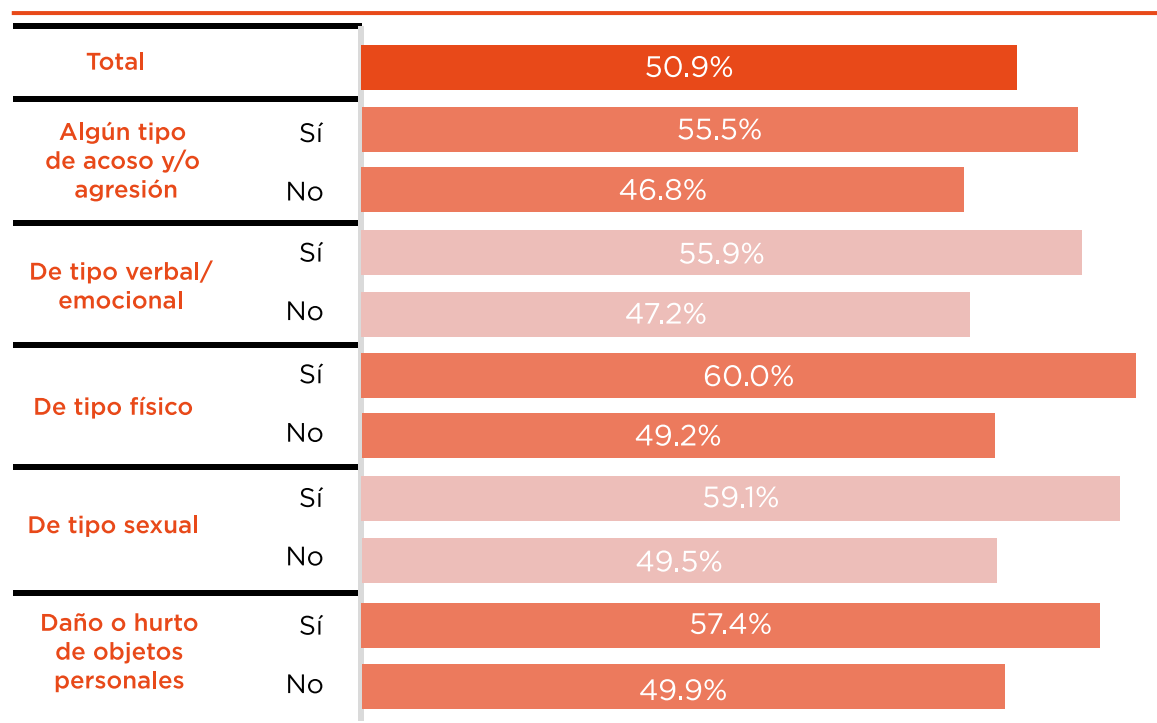


Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Haber sido víctima de acoso o agresión parece estar relacionado con menores niveles de involucramiento. El 55,5% de las personas que sufrieron acoso o agresión en el centro educativo reportaron un nivel de involucramiento bajo **(Gráfico 13)**.



Gráfico 13: Estudiantes que reportaron bajo nivel de involucramiento, según vivencia de acoso y/o agresión y tipo. 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

3.3.2 Relaciones sociales dentro del centro

El grado de las relaciones sociales dentro del centro educativo se calculó a través del número de amigos/as y amigas de los estudiantes. Los resultados indicaron que solo el 3% de los y las estudiantes consideró que no tenían ningún amigo y/o amiga. Este porcentaje fue relativamente más alto para personas que viven con algún tipo de discapacidad (5,6%), estudiantes afrodescendientes (5,1%) y aquellos con origen nacional distinto a Uruguay (5%) (ver Tabla 20 Anexo 3).

Más aun, mientras el 78,3% del total de los estudiantes declaró tener más de tres amigos y/o amigas; sólo el 64,2% de los estudiantes en situación de discapacidad y el 71,6% de los estudiantes LGBT+ reportó tener más de tres amigos.

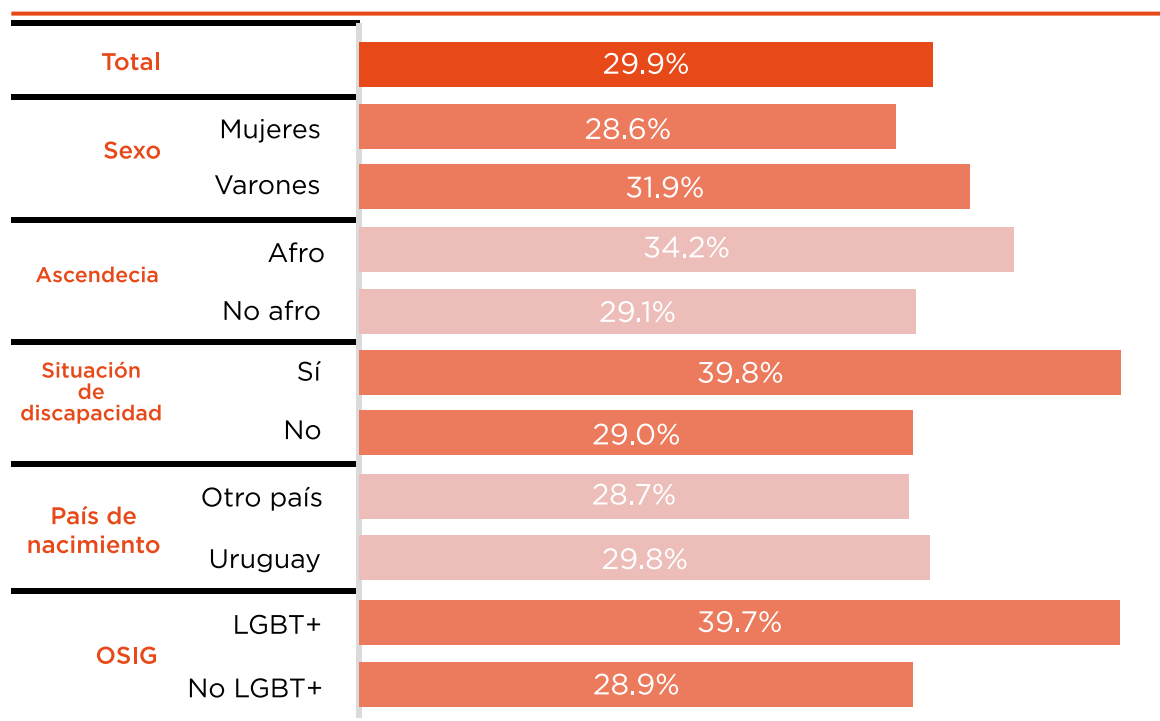
Esta tendencia al mayor aislamiento también se observó en la forma en la que los estudiantes realizan sus trabajos escolares. Los estudiantes en situación de discapacidad y LGBT+ son los grupos que reportaron realizar sus trabajos escolares en equipo en menor proporción (62,6% y 71,2% respectivamente, versus el 78,7% del promedio). Asimismo, ambos grupos reportaron en mayor proporción realizar sus tareas escolares solos, a pesar de que preferirían haberlo hecho acompañados. Mientras el 5,7% de los estudiantes trabajaban de esta

manera, el 12,7% de estudiantes con una discapacidad, 9% de las personas migrantes y 8,5% de estudiantes LGBT+ trabajan solos, aunque su preferencia hubiera sido hacerlo acompañados (ver Tabla 21 Anexo 3).

3.3.3 Ausentismo

Con relación a los niveles de ausentismo, 30% de los/las estudiantes declaró que durante las últimas dos semanas no asistió al centro educativo o se retiró antes de que se finalizara el horario sin el permiso de una persona adulta responsable. Este porcentaje fue más alto para los varones en general (32%), y aún más alto para estudiantes afrodescendientes (34,2%), LGBT+ (39,7%), y en situación de discapacidad (39,8%) (Gráfico 14). Esto concuerda con otros estudios similares según los cuales los estudiantes con origen étnico-racial minoritario y estudiantes en situación de discapacidad presentan tasas de ausentismo escolar más altas que sus pares (García y Weiss, 2018).

Gráfico 14: Estudiantes que reportaron ausentismo según grupos poblacionales. País urbano, 2019



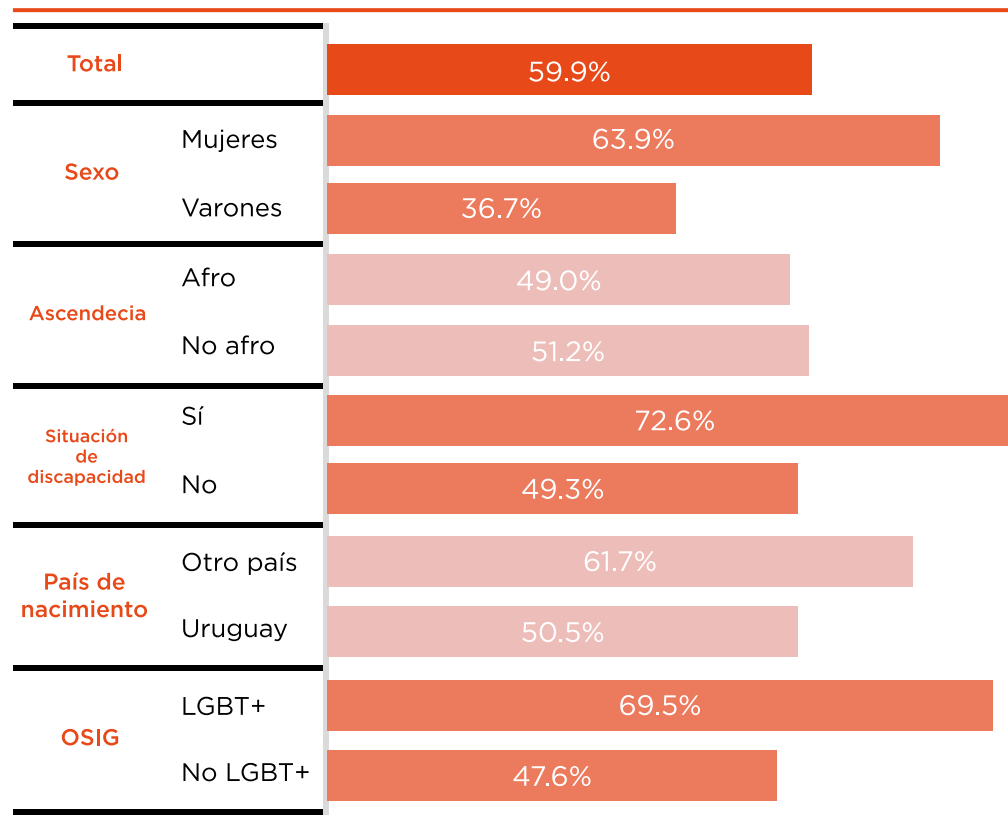
Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Haber sufrido algún tipo de agresión parece estar relacionado con mayores tasas de ausentismo (32,3%). Las tasas fueron similares para todos los tipos de agresión excepto la sexual; en este caso, el 39% de los afectados reportó ausentismo (ver Tabla 22 Anexo 3).

3.3.4 Bienestar estudiantil: Depresión y autoestima

Los resultados de la encuesta mostraron que los niveles de síntomas de depresión reportados, y con ello la tendencia a la depresión,¹³ variaron entre grupos poblacionales. En este sentido, hay una tendencia más alta a síntomas de la depresión entre estudiantes en situación de discapacidad (72,6%), LGBT+ (69,5%), las mujeres (63,9%), y los inmigrantes (61,7%) **(Gráfico 15)**.

Gráfico 15: Estudiantes con alta tendencia a la depresión según grupos poblacionales. País urbano, 2019

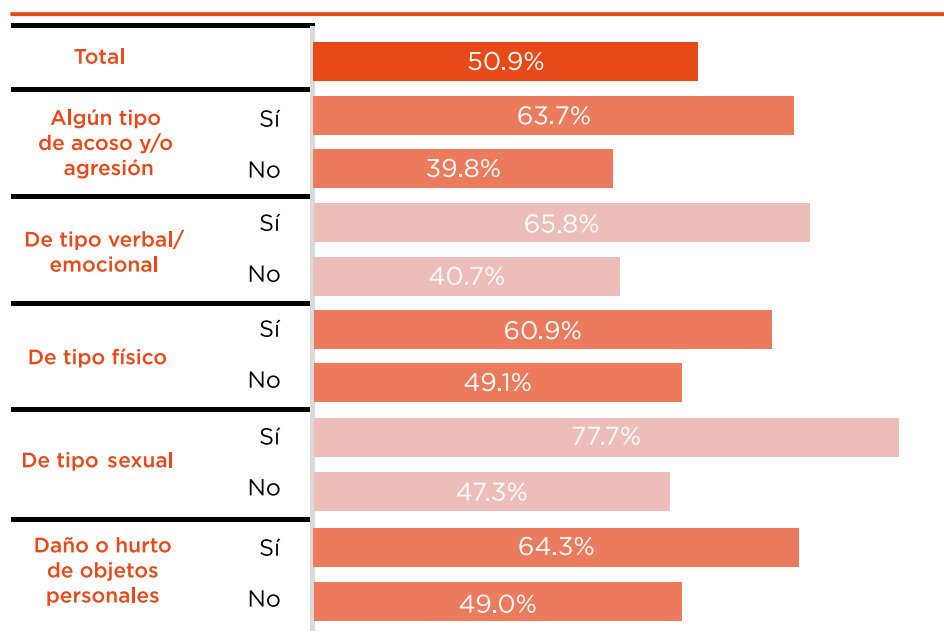


Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

De la misma manera, los y las estudiantes que reportaron haber experimentado algún tipo de acoso y/o agresión también tuvieron una mayor tendencia hacia la depresión (63,7%). Cuando se desagrega el tipo de acoso y/o agresión, se observó que quienes experimentaron acoso y/o agresión sexual son quienes tuvieron mayores tendencias a la depresión (77,7%) **(Gráfico 16)**.

¹³ Para aproximar los niveles de síntomas depresión se utilizó [la escala de depresión del Centro de Estudios Epidemiológico \(CES-D\) \(Radloff, 1977\)](#). Se realizó un análisis factorial, el cual usa la correlación y variabilidad entre las diferentes preguntas de la escala, con el fin de resumir la información de todas las variables en un indicador que va de cero a uno. Posteriormente, se identificó a aquellos estudiantes que se encontraban por encima de la mediana de la muestra global como quienes demuestran mayores síntomas y con ello una alta tendencia a la depresión.

Gráfico 16: Estudiantes con alta tendencia a la depresión según vivencia de acoso y/o agresión y tipo. País urbano, 2019



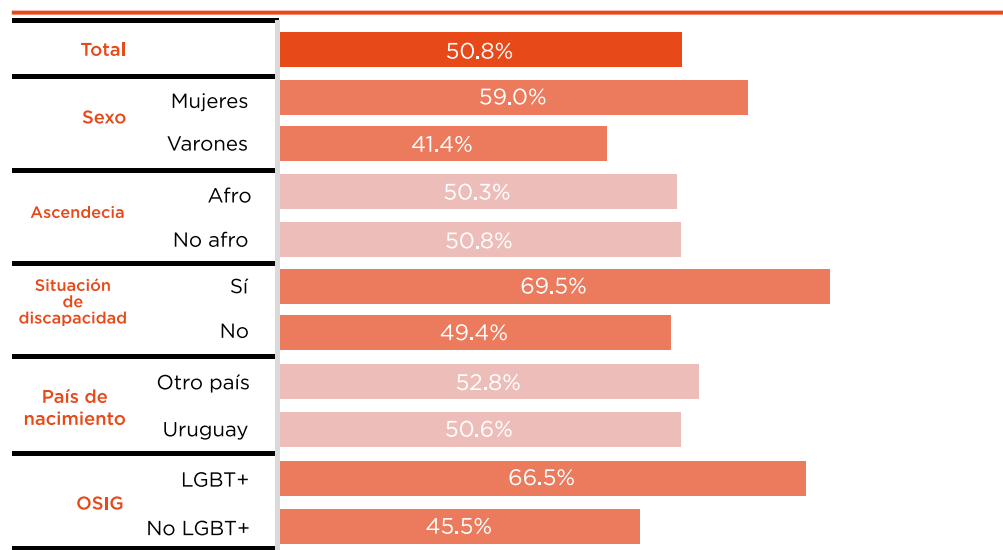
Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

En cuanto a la propensión a la autoestima baja¹⁴ se encontró que los estudiantes en situación de discapacidad, estudiantes LGBT+, y las mujeres tuvieron los porcentajes más altos (**Gráfico 17**).



¹⁴ Para aproximar los niveles de autoestima se utilizó la escala de autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1965). Se realizó un análisis factorial, el cual usa la correlación y variabilidad entre las diferentes preguntas de la escala, con el fin de resumir la información de todas las variables en un indicador que va de cero a uno. Se identificó a aquellos estudiantes que se encontraban por debajo de la mediana de la muestra global como quienes demuestran bajos niveles de autoestima.

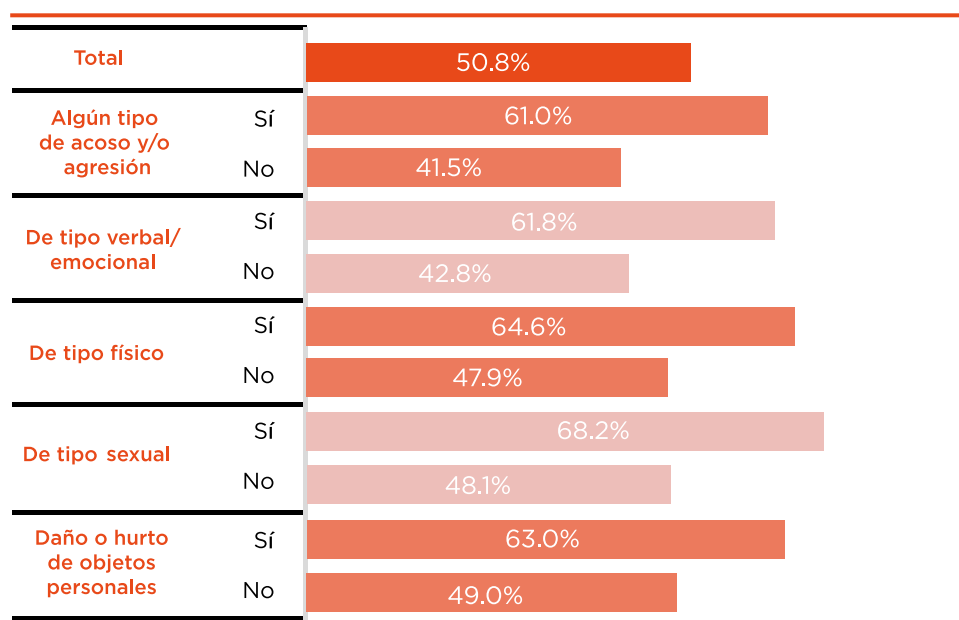
Gráfico 17: Estudiantes que reportaron bajo nivel de autoestima según grupos poblacionales. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Los estudiantes que experimentaron algún tipo de acoso y/o agresión también tuvieron una mayor tendencia hacia la baja autoestima (61%). Sobresalen los estudiantes que fueron objeto de casos de acoso y/o agresión sexual (68,2%) y acoso y/o agresión física (64,6%) (**Gráfico 18**).

Gráfico 18: Estudiantes que reportaron bajo nivel de autoestima, según vivencia de acoso y/o agresión y tipo. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Recuadro 5: Las consecuencias de la discriminación desde el punto de vista de los estudiantes LGBT+

Los estudiantes de los grupos focales LGBT+ coincidieron en señalar que la discriminación que viven en el ámbito escolar afecta su calidad de vida, y además les genera malestar emocional y psicológico (estrés, agresividad, angustia, culpa, ira, depresión, etc.) y físico (por ejemplo, por no poder ir al baño o por recibir agresiones físicas).

En especial, resaltaron que la discriminación pone en riesgo su trayectoria educativa porque muchas veces usan estrategias de afrontamiento tales como no asistir a ciertas actividades escolares, dejar de cursar un año, cambiarse de institución o pensar en dejar de estudiar (**ver sección 3.4**).

"Lo que pasó con (nombra una mujer trans), ella empezó a ir al liceo como mujer con pantalones justos y la directora llamo a la policía y le dijo a la madre que la llevara al psiquiatra porque estaba enfermo. Y de ahí (nombra estudiante trans) no pisó nunca más un liceo, ella tiene un miedo, o una fobia de cómo me voy a enfrentar a eso de nuevo. Tuvo que retirarse del liceo para seguir estudiando. Es complicado..." (Grupo focal LGBT+ 4).

Antecedentes de investigación en el tema muestran que las experiencias que viven en el entorno escolar pautan el propio recorrido identitario de las personas, así como las posibilidades que tienen de visibilizar sus identidades, en clave de proyectos personales y de reconocimiento y autovaloración (Prevert, Navarro, Bogalska-Martin, 2012:12; Rocha 2014: 66-73). En muchos testimonios de estudiantes LGBT+ recogidos en este estudio se encontraron manifestaciones relacionadas con tener que decidir entre continuar con la trayectoria educativa o vivir su identidad de género/orientación sexual abiertamente.

"Bueno yo tuve que esperar salir de la escuela para asumir mi identidad. Y así mismo salí de la escuela, mi primer día de liceo, mi madre fue y me peló. Sí. Fue retriste. Me peló. Retriste ese día. Y fui al liceo igual, ¿no? Maquillada, todo, pero con el pelo corto. Después, le tuve que decir, porque en realidad cuando la segunda vez que me... que me iba a cortar el pelo, yo ya me había dado como un ataque, y no, no pude... se lo tuve que contar. Pero fue muy fuerte, muy fuerte." (Grupo focal LGBT+ 1).
"(...) en el (nombra liceo) fue cuando me di cuenta de que era homosexual, es un liceo diverso y te hace entender que a nadie le va a importar lo que seas. El liceo me ayudo a identificarme a mí mismo" (Grupo focal LGBT+ 3).

3.4 Estrategias de defensa, mecanismos de respuesta y apoyos

Esta sección presenta los resultados del estudio referidos a: (1) las estrategias que desarrollan los estudiantes cuando viven situaciones de agresión, (2) acoso y discriminación; los mecanismos de respuesta y apoyos que reciben ante estos hechos; y (3) los recursos y políticas institucionales disponibles en los centros educativos para el abordaje y prevención de estas problemáticas, y qué tanto perciben estudiantes y adultos que son usados en la práctica.

3.4.1 Reacciones y estrategias de los estudiantes

La encuesta indagó acerca de las reacciones de los estudiantes durante la agresión, y la última vez que experimentaron una situación de este tipo. Se encontró que 24% de los estudiantes declararon haberlo tomado como una broma; 21,6% respondió de la misma forma, 17% pidió a la persona que lo agredió que parara, y 9,1% declaró haber quedado paralizada/o.

Se destaca que el 43,2% dijo no haber tenido ninguna de las reacciones presentadas en la encuesta al momento de la agresión. Las discusiones en los grupos focales sugieren que muchos estudiantes intentaron ignorar las agresiones o las internalizaron (**Gráfico 19**).

Gráfico 19: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión durante el último año según reacción ante la misma. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

En cuanto a los distintos tipos de agresión y/o acoso, sobresale que en el tipo sexual la reacción más habitual fue tomarlo como una broma (30,2%); mientras que para el acoso y/o agresión de tipo físico la respuesta fue también física (29,5%) (ver [Tabla 23 Anexo 3](#)).

Se encontró también que la proporción de estudiantes en situación de discapacidad (18,6%), mujeres (11,8%), y LGBT+ (11,4%) que declararon haber quedado paralizados frente a cualquier tipo de acoso o agresión fue mayor que los demás grupos (ver Tabla 24 Anexo 3). Entre quienes tomaron la agresión como una broma, fue mayor el porcentaje en los estudiantes que nacieron en otro país (40%) y los varones (28,1%). La proporción más alta de aquellos que respondieron de la misma manera que la agresión fue la de los varones (25,8%) y los estudiantes afrodescendientes (24,8%).

Frente a la pregunta de si luego de la agresión y/o acoso pensaron en tomar alguna acción, el 32,8% declaró no haber pensado en tomar ninguna medida, lo que puede sugerir entre otras cosas que no vieron alguna alternativa o que no se sintieron motivados para actuar. El 23,2% respondió haber hablado con alguien acerca de lo ocurrido, el 10,7% declaró intentar cambiar debido a la situación, y el 8,7% optó por evitar mostrarse como se es (ver Tabla 25 Anexo 3).

Al desagregar las acciones adoptadas según grupos de estudiantes, únicamente se encuentran diferencias significativas para los estudiantes LGBT+ y los estudiantes en situación de discapacidad. Ambos indicaron no haber pensado en tomar alguna medida (28,6% de los estudiantes LGBT+ y 26% de quienes están en situación de discapacidad), evitar mostrarse como son (16,8% y 14%, respectivamente), y faltar a clase (8,6% y 11,9% respectivamente). Es llamativo el alto porcentaje de encuestados que dijeron no hacer nada o haber tomado acciones individuales en lugar de pedir ayuda a otras personas, en particular a adultos referentes educativos (ver Tabla 25 Anexo 3). Estas tendencias de respuesta fueron similares para afrodescendientes y estudiantes migrantes, aunque los resultados no son estadísticamente significativos (ver Tabla 25 Anexo 3).

Los grupos focales mostraron que los estudiantes LGBT+ habían tomado la opción de “evitar mostrarse como son” modificando las propias expresiones de género y gestionando lo que dicen a otros sobre su orientación sexual, por ejemplo, a través de estrategias de “*passing*”¹⁵. Sin embargo, consideraron que esto es una respuesta más típica entre estudiantes de menor edad quienes pueden estar en proceso de definir su orientación o identidad, o no se animan a expresarla.

“Hay mucha gente que se oculta por miedo a que le traten distinto, ser homosexual es tener cierto nivel de batalla; para seguir tu camino, vivís escondido a la sombra de otros y es bueno que intentés ser alguien libre, porque en la sociedad pasan muchas cosas raras, más en el liceo, la hora pasa muy lento, antes pasaba mucho más lento, antes mucho más cuando no hablaba. Ahora me superé a mí y ya no me callo”. (Grupo focal LGBT+ 4).

¹⁵ Conjunto de estrategias que una persona despliega en con el objetivo de ocultar o minimizar el riesgo eventual de expresar una orientación sexual o identidad de género diversa (Johnson, 2002).

De los otros grupos focales se desprende que los estudiantes optaron por no hacer nada o resolver el problema por sí solos cuando percibieron que no tendrían respuestas o que recibirían respuestas inadecuadas o insuficientes de parte de los adultos. Cuando la agresión proviene de un adulto, los estudiantes dijeron sentirse menos empoderados y propensos a denunciar por temor a represalias.

Otra estrategia individual mencionada en los grupos focales fue modificar la forma de transitar el entorno educativo. Por ejemplo, si perciben que los baños son lugares inseguros, los estudiantes afectados mencionaron decidir no ir al baño en todo el horario escolar o buscan ir acompañados de un amigo o amiga que vigile.

En el apartado cualitativo del estudio se recuperaron ejemplos de estrategias individuales y grupales propositivas: organizar talleres, hacer intervenciones artísticas o reunirse para hacer peticiones.

“Sí, en realidad yo ese tema lo abarqué desde un lugar mío propio, que tengo yo como militante y eso, de que bueno, fui al centro estudiantil al otro día con una carpeta, con volantes que explicaban qué era una persona trans, y cuál eran las cinco características que tenemos todas las personas, de nuestro sexo biológico, de nuestra identidad de género, de nuestra orientación sexual, de nuestra expresión de género (...) Y bueno ta (...) yo di como un taller a mi profesor. (Grupo focal LGBT+ 1).

3.4.2 Mecanismos de respuesta y apoyo

Las percepciones sobre los mecanismos de apoyo que están disponibles para los estudiantes que viven situaciones de agresión y/o acoso y discriminación en sus centros educativos varían para diferentes grupos de estudiantes. En la encuesta se relevó información sobre las estrategias individuales, grupales e institucionales que están disponibles y sobre su efectividad, desde la perspectiva de los propios estudiantes y referentes educativos.



Percepción de los referentes educativos frente a problemas entre estudiantes

En promedio, el 45% de los estudiantes que presenciaron la respuesta de adultos frente a un conflicto entre estudiantes reportaron que personas adultas del centro educativo tuvieron una intervención activa. Sin embargo, 12.9% manifestó que los referentes educativos no se enteraron, el 9,6% lo ignoraron, y el 7,5% no supo cómo resolverlo (ver Tabla 26 Anexo 3).

Es interesante destacar que en el caso de estudiantes en situación de discapacidad y LGBT+, la proporción que afirmó que las personas adultas del centro educativo ignoraron el problema fue mayor: 14% y 14,8%, respectivamente (ver Tabla 27 Anexo 3).

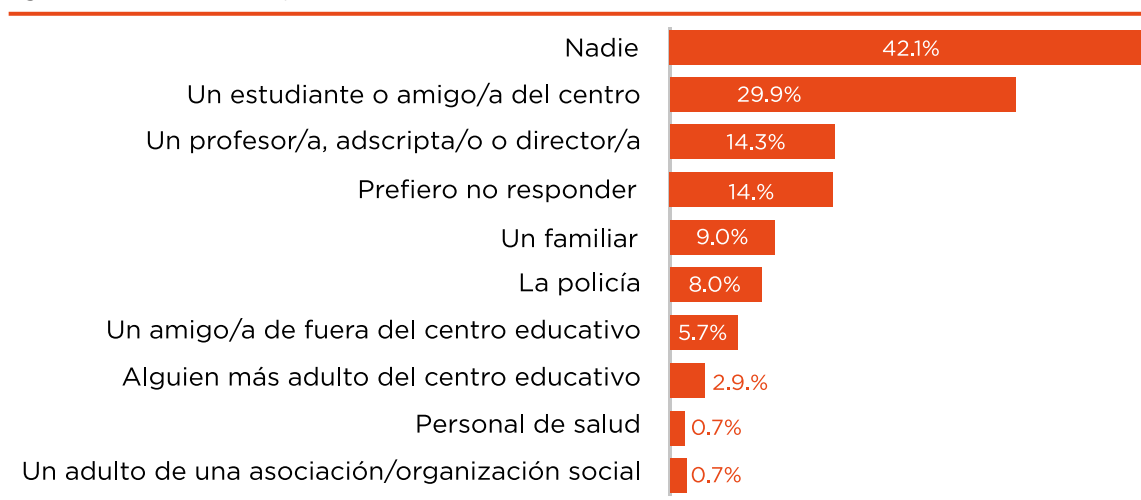


Apoyo a los estudiantes afectados

A quienes vivieron una situación de acoso y/o agresión se les preguntó quién o quiénes los ayudaron después del incidente. El 42% expresó no haber recibido ayuda de nadie. En los casos en que recibieron ayuda, los apoyos más mencionados fueron de otros estudiantes o amigos del centro educativo (29,2%); personal del centro educativo (14,3%); o un familiar (9%). Cabe destacar que en muy pocos casos se mencionó al personal de salud y la policía (**Gráfico 20**).

Las mujeres declararon en mayor proporción que los varones haber recibido ayuda de sus familias (11,3% comparado con el 5,9%). Por su parte, los estudiantes LGBT+ afirmaron haber sido ayudados por compañeros de clase en mayor proporción que el resto (9% comparado con 4,8%) (ver [Tabla 28 Anexo 3](#)).

Gráfico 20: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión según quién(es) los/as ayudó. País urbano, 2019




Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES



Estrategias de abordaje por parte del centro educativo en conflictos de convivencia y casos de discriminación

Los grupos focales y entrevistas sugieren que los centros educativos desarrollan el mismo tipo de estrategia de abordaje y prevención para casos de discriminación que para otros problemas de convivencia. Esta estrategia combina intervenciones disciplinarias con talleres y actividades de sensibilización.

La intervención disciplinaria es la principal. Se caracteriza por activarse ante situaciones consideradas graves, emergentes, y se aplica a estudiantes directamente involucrados con acciones como sanciones para quien agredió. Estas son acciones que se orientan a disipar el conflicto puntual que las desencadenó, e implicar, en última instancia, a un integrante del equipo de dirección del



centro como actor determinante, aunque los casos suelen ser “derivados” por los docentes primero a otros funcionarios de la institución, como adscriptos o educadores.

En ocasiones, estas intervenciones se combinan con otras de diálogo. Cuando esto ocurre, en general, la intervención disciplinaria suple la insuficiencia del diálogo para resolver el conflicto. Los problemas considerados muy graves (por ejemplo, violencia física) se tratan en espacios específicos para la resolución de conflictos. El más común es el Consejo Asesor Pedagógico (CAP), integrado por docentes representantes de los profesores, los estudiantes y la dirección. Asimismo, en estos casos se suele llamar a familiares de los involucrados.

Los adultos valoraron positivamente este tipo de intervención. Entre los estudiantes, la percepción fue mixta y muchos cuestionaron su efectividad porque perciben que luego de su aplicación, hechos similares se repiten.

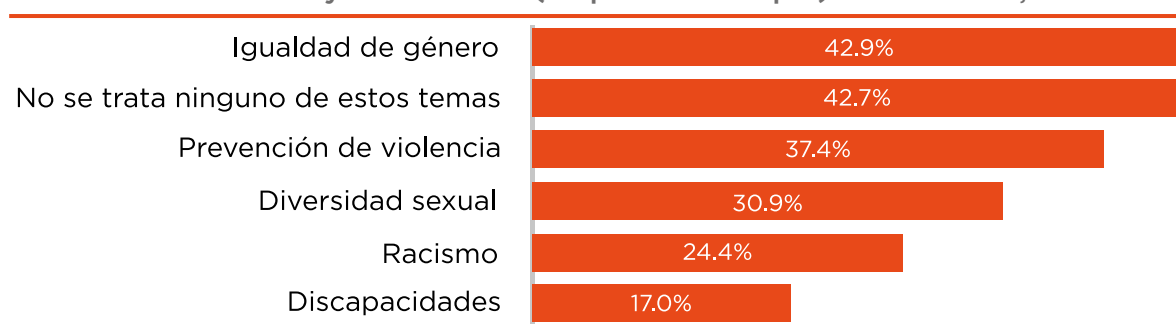
Una limitante de este tipo de abordaje es que puede dar lugar a la culpabilización o revictimización de quien fue objeto de discriminación. Por ejemplo, algunos estudiantes LGBT+ mencionaron que la dirección del centro educativo llama a sus familias para decirle que hay un problema con ellos que genera la situación.

Los talleres y actividades de sensibilización se caracterizan por ser intervenciones puntuales que no integran una línea de trabajo articulada con otras actividades orientadas a abordar el problema de la discriminación de forma integral. Estos talleres parten de un diagnóstico frente a situaciones de discriminación particulares en el centro educativo y regularmente carecen de una perspectiva que permita entender el problema de discriminación y hostigamiento como un fenómeno más profundo y complejo. En resumen, estas actividades son impulsadas en general como iniciativa personal de adultos comprometidos con el tema más que como parte de un proyecto institucional; en ocasiones involucran la participación de actores comunitarios, otros organismos gubernamentales u organizaciones sociales.

Los participantes en el estudio valoraron positivamente estas instancias como espacios donde pueden conversar de “otras cosas” que les preocupan, temas integrales y de “educación emocional” que trascienden lo curricular. Pero plantearon que para ser más efectivas deberían aparecer antes y sostenerse a largo de toda la trayectoria educativa, además destacaron la necesidad de más recursos (personales y temporales).

Con relación a la realización de talleres y actividades de sensibilización, los encuestados afirmaron que en sus centros educativos el tema más tratado fue la igualdad de género, seguidos en orden por la prevención de la violencia, el racismo y la discapacidad (**Gráfico 21**). Sin embargo, el 42,7% de los estudiantes manifestaron que ninguno de estos temas se trabajó.

Gráfico 21: Porcentaje de estudiantes que afirma en el centro se abordan temas sobre discriminación y convivencia (respuesta múltiple). País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-MIDES

Del análisis cualitativo sobre las estrategias se destaca que más allá de la pauta general de intervención reseñada, el abordaje predominante en cada caso depende del referente educativo que esté presente. Las reacciones varían desde ignorar el hecho (en general, en los casos menos explícitos, como un insulto disimulado), hasta aprovechar la situación como una oportunidad de aprendizaje colectivo, en la que se debate lo sucedido en el grupo. Los estudiantes expresaron que los adultos con actitudes positivas y proactivas en estos temas son referentes de confianza para ellos.

"Y hay docentes y docentes. Hay docentes que actúan con la mayor de la corrección, lo toman en su justa medida, no maximizan el problema ni lo aminoran, digamos. Pero hay otros docentes que no lo manejan adecuadamente." (Autoridades)

Según los estudiantes participantes, los adultos minimizan, naturalizan y externalizan las causas de las situaciones de discriminación. Muchos adultos, por su parte, se sintieron impotentes para atender los problemas por varias razones: (i) los consideran externos al centro educativo; (ii) no tienen suficiente formación en la materia; (iii) la rigidez de la organización de las instituciones educativas no les provee las herramientas necesarias; o (iv) la sobrecarga de demandas que deben atender. Las autoridades agregaron que en centros grandes es difícil monitorear la actuación cotidiana de todo el funcionariado, y no un mandato institucional para instar a que los docentes se formen en estos temas. Los referentes educativos coincidieron en la importancia del fortalecimiento de la formación y sensibilización en temas de igualdad y discriminación, y destacaron el desarrollo de talleres y actividades de sensibilización puntuales. Sin embargo, afirmaron que la participación en los mismos en su mayoría depende de la voluntad del personal educativo, más que de una línea de trabajo institucional. Así también, mencionaron que la ausencia de tiempo para la planificación y la alta rotación del personal entre centros dificultan la posibilidad de que los docentes inviertan tiempo en temas que no son estrictamente curriculares.



Repuestas de políticas e institucionales

El recurso más valorado por los participantes fue el equipo multidisciplinario (integrado por profesionales como educadores sociales y psicólogos), pero plantearon que eran insuficientes para la demanda existente. Los programas socioeducativos que el sistema educativo desarrolla en conjunto con otros organismos gubernamentales (por ejemplo, Centros Promotores de Derechos) fueron en general bien valorados.

El análisis cualitativo sugirió que hay heterogeneidad en los recursos que tienen los centros educativos para la inclusión de grupos diversos (por ejemplo, baños inclusivos para personas trans y edificios accesibles para estudiantes en situación de discapacidad). Asimismo, sugirió que los territorios afrontan desafíos diferenciales en su posibilidad de elaborar mejores estrategias para la prevención y abordaje, por ejemplo, en cuanto a diversidad sexual.

Los Centros Promotores de Derechos fueron una estrategia del MIDES implementada desde 2016 hasta 2020 que buscó promover más y nuevas prácticas vinculadas a la protección de los derechos económicos sociales y culturales (DESC), civiles y políticos en tanto factores de protección para la permanencia y continuidad educativa de los estudiantes en el sistema educativo formal. También, se buscó favorecer la participación del centro educativo y su entorno, y fomentar el vínculo con la comunidad y las redes locales buscando articular los distintos agentes formativos (familia, barrio, servicios de salud, proyectos educativos no formales, medios de comunicación, entre otro). Las acciones se realizaron en acuerdo con cada comunidad educativa, repensando y potenciando las prácticas desde un enfoque de derechos. En el proceso de diseño programático del MIDES 2020-2024, su Dirección Socioeducativa creó el Programa Enlace Educativo, el cual es una estrategia nacional que tiene el objetivo de contribuir a la protección de la población en situación de exclusión educativa. Este programa se enfoca en promover la inclusión educativa de los grupos en los que se encuentran mayores barreras para acceder y permanecer en los ciclos educativos desde un enfoque territorial. Para llevar a cabo este programa se identifican las situaciones de exclusión educativa que requieren abordajes diferenciales desde las políticas sociales en clave de mejora de las condiciones sociales integrando todas las dimensiones de la exclusión educativa. El Programa Enlace Educativo que se desarrolla en conjunto con dos Líneas de acción estratégicas: *Entornos Educativos Inclusivos*, y *Tramas y Gramáticas Comunitarias*.



4. Buenas prácticas para el abordaje el acoso y la agresión en centros educativos

Los problemas asociados con la convivencia, incluyendo las agresiones y el acoso discriminatorio, en las escuelas son una problemática extendida a nivel global. Por esta razón, se han creado distintas intervenciones que buscan dar respuesta y mitigar la incidencia de la discriminación en los centros educativos. Aunque la evidencia sobre qué tipo de intervenciones son efectivas es aún limitada, las evaluaciones disponibles permiten identificar buenas prácticas o prácticas prometedoras que ofrecen insumos valiosos para futuras intervenciones de política pública que pueden ser desarrolladas en Uruguay y otros países de ALC.

4.1 Análisis de intervenciones prometedoras

Se encontraron nueve intervenciones enfocadas en combatir el acoso en centros educativos cuyos resultados fueron evaluados. Seis de las intervenciones tratan el acoso en formal amplio, no específicamente el acoso basado en la discriminación. Estos incluyen: (i) tres programas para reducir la incidencia del acoso, así como la victimización por acoso en el ámbito escolar¹⁶ que fueron implementados fuera de América Latina, en Finlandia (Kärnä et al., 2011), Italia (Gaffney, et al., 2019) y los EE. UU. (Olweus, 1993); (ii) tres programas implementados en América Latina. Dos de ellos en México (Dinamia, 2018; Romero et al., 2010) y el otro en Chile (Varela, 2011) dirigidos a reducir la violencia en el ámbito educativo. Los otros tres programas evaluados se enfocaron en reducir el acoso y violencia hacia estudiantes LGBT+ en los EE. UU. (GLSEN, 2007; Kosciw et al., 2005) (ver Recuadros 6 y 7 para los detalles).

¹⁶ La victimización por acoso ocurre como consecuencia cuando una persona está expuesta a acoso de forma repetida sobre un espacio de tiempo, y puede traer problemas de salud adversos tales como ansiedad y depresión (Olweus 1993).



Estos programas buscan combatir la discriminación y el acoso a partir de cuatro tipos de aproximaciones. La primera es de carácter universal, e incluye intervenciones dirigidas a todas las personas que son parte del entorno educativo de los estudiantes. Esto significa que los programas contienen estrategias enfocadas en estudiantes, profesores, familias, y la comunidad en general para crear conciencia sobre problemas relacionados con el acoso y agresión, en lugar de apuntar solo a una población específica.

El segundo tipo de aproximación es el que se enfoca únicamente en los estudiantes, con intervenciones como ejercicios y discusión en clase sobre cómo responder ante situaciones de acoso y discriminación. A pesar de que todos los programas con intervenciones universales incluyen componentes dirigidos a estudiantes, pocos se enfocan en quienes ejercen y quienes se ven afectados por el acoso al mismo tiempo. Estos programas se enfocan en estudiantes, independientemente sean estos autores, víctimas o testigos del acoso, en algunos casos brindando un espacio para que el estudiantado comparta sus experiencias relacionadas con el acoso y para que busquen apoyo de forma anónima. En particular, hacerlo de manera anónima en un espacio en línea hace que los estudiantes estén más dispuestos a compartir sus experiencias, lo cual puede ser incómodo durante discusiones en el aula (Joinson et al., 2010).

El tercer tipo de enfoque es en el que se llevan a cabo actividades de prevención de acoso dirigidas a las familias. A la par de las actividades con los estudiantes y profesores en el centro educativo, se envían folletos o cartas a las familias con información sobre acoso y sobre las actividades que existen para abordar el problema. Las familias también son invitadas a participar en reuniones informativas al respecto. Aunque no hay evidencia sobre la efectividad de esta medida, se encontró que los programas que incluyen a las familias logran mayores niveles de colaboración entre estudiantes y facilitan el trabajo de los profesores (Valera, 2011).

El cuarto tipo de enfoque es en el que se desarrollan actividades para promover que profesores aborden el tema del acoso en los contenidos de sus clases. Se destacan los programas que capacitan a los profesores para que enseñen a sus estudiantes cómo relacionarse con pares que ejercen acoso, con un enfoque que busca no culpabilizarlos. Estos programas se enfocan en entrenar a profesores para prevenir la agresión y el acoso entre pares a partir de la supervisión de los lugares específicos dentro de los centros educativos donde el acoso tiende a ocurrir con mayor frecuencia (Farrington & Ttofi, 2009). Los profesores fueron entrenados para detectar dónde ocurría mayoritariamente el acoso dentro de los centros educativos y para estar físicamente presentes en esos lugares.

4.2. Intervenciones específicas a nivel global y en ALC

Por medio de la síntesis en **Recuadros 6 y 7**, se presenta una descripción breve de seis intervenciones para prevenir el acoso escolar con evaluaciones que confirman su efectividad o muestran resultados prometedores. Tres de estos programas utilizan una aproximación universal, y los otros se enfocan en profesores y estudiantes o solamente estudiantes.

Recuadro 6: Programas de prevención de acoso escolar a nivel global

Olweus Bullying Prevention Program – OBPP (Programa de Prevención de Acoso Olweus) – *Noruega y EE. UU.*

OBPP se destaca como el programa más efectivo en reducir la incidencia de acoso escolar. Fue implementado en más de una docena de países de todo el mundo. Es una intervención universal, dirigido a estudiantes, familias, profesores, y la comunidad en general. En el ámbito escolar, el programa busca establecer un comité de prevención de acoso compuesto por profesores, autoridades del centro educativo y referentes familiares del estudiantado. También incluye entrenamientos intensivos con profesores y autoridades, establece reglas anti-acoso en los centros, realiza una serie de actividades de aprendizaje con los estudiantes,¹⁷ y hace que profesores supervisen lugares en el centro estudiantil donde tiende a ocurrir el acoso (Olweus y Limber, 2010). OBPP ha reducido la incidencia del acoso en un 26% (Gaffney et al., 2019)

Noncadiamointrappola o NoTrap! – (No caigamos en la trampa) - Italia

NoTrap! es el programa más exitoso en reducir la victimización por el acoso. El programa se implementa en su mayoría a través de la web, por medio de una comunidad virtual y está dirigido únicamente al estudiantado. Funciona inscribiendo a estudiantes para ser educadores entre pares y los entrena para actuar como moderadores en un foro anti-acoso en línea, respondiendo preguntas y ayudando a sus pares.

Los estudiantes también se capacitan en talleres sobre acoso en la escuela y en las redes sociales. Las capacitaciones se enfocan también en sentimientos de empatía hacia víctimas de acoso, estrategias para que testigos de acoso puedan defender a víctimas, y estrategias de afrontamientos positiva en casos de intimidación. La evaluación mostró que NoTrap! redujo la incidencia de acoso en un 22% y la victimización por acoso en un 37% (Gaffney et al., 2019).

¹⁷ Los maestros (con el apoyo de los administradores) reservan tiempo de clase cada semana (o cada dos semanas) para discutir con los estudiantes el acoso escolar, las relaciones con los compañeros y otros problemas sociales y emocionales. Proporcionan herramientas para que los estudiantes aborden la intimidación y otros problemas sociales. También se forman círculos de discusión entre estudiantes y un grupo de asesoramiento estudiantil para centrarse en la prevención del acoso escolar y proporcionar comentarios a los adultos.

KiVa Anti-bullying Program (Programa anti-acoso de KiVa) - Finlandia

El programa se enfoca en actividades y trabajos grupales en las aulas para enseñar qué hacer a los estudiantes ante situaciones de acoso. El programa está enfocado principalmente en estudiantes que presencian situaciones de acoso e incluye un elemento de aprendizaje de juego virtual para estudiantes de primaria, y un foro virtual para estudiantes de secundaria.¹⁸ También implementa una política anti-acoso en la escuela, capacitación a profesores, supervisión en lugares donde ocurre acoso, información a las familias, y videos (Kärnä et al., 2011). KiVa redujo la incidencia de acoso escolar por 9% y la victimización por acoso por 11% (Gaffney et al., 2019).

Recuadro 7: Programas anti-acoso en América Latina

Modelo integral para la prevención y respuesta a la violencia hacia niñas, niños y adolescentes en comunidades expuestas a altos índices de violencia México

El programa es una intervención universal, dirigida a todos los actores clave vinculados al entorno educativo¹⁹. El programa se enfoca en cambiar la naturalización de la violencia y promover su rechazo entre pares y como forma de disciplina por parte de profesores y padres. El programa utiliza talleres de paternidad y maternidad positiva orientados a una crianza positiva, y de educación con dignidad orientados a prevenir conflictos y promover el diálogo, para fomentar empatía y relaciones personales más amigables en el entorno familiar, escolar, y comunitario.²⁰ La evaluación del programa mostró una reducción en la aceptación de la violencia entre estudiantes en un 10%. La aceptación de la violencia como forma de disciplina hacia niños, niñas y adolescentes se redujo en 60% entre profesores y 27% entre padres de familia. La evaluación también mostró que los niños, niñas y adolescentes disminuyeron su aceptación del uso de la violencia para resolver conflictos en un 9% (Dinamia, 2018).

¹⁸ KiVa tiene módulos diseñados para diferentes rangos de edades: 6-9, 10-12 y 13-16 años. Para más información: <http://www.kivaprogram.net/ssc-en/news/kiva-un-m%C3%A9todo-eficaz-contr-el-acoso-escolar>.

¹⁹ Para más información: https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Reporte_final_evaluacion_proyecto_ixcateopan_UNICEF_very_final_02.08.18.pdf

²⁰ El programa se dirige de forma diferenciada a estudiantes de 6 - 12 años y mayores de 12 años, con un enfoque en aprender herramientas que hagan frente a problemas de peleas entre ellos, el acoso y el control emocional.

“Yo quiero, yo puedo ... prevenir la violencia” – México

Este programa, dirigido a estudiantes y profesores, utiliza talleres para la identificación de acciones o actitudes relacionadas con varios tipos de agresión. Para los estudiantes, los talleres incluyen discusiones grupales, foros, y juego de roles. Para los profesores, los talleres se enfocan en habilidades cognitivas, sociales, y emocionales que puedan poner en práctica para reducir la violencia entre estudiantes. La evaluación del programa mostró que los docentes mejoraron sus habilidades para identificar situaciones de violencia en un 24%. En cuanto a los estudiantes, el programa mostró un incremento del 10% en habilidades enfocadas a la prevención de violencia y el reconocimiento de conductas de discriminación y rechazo²¹ (Romero et al., 2010).

Recoleta en Buena – Chile

Este programa, de implementación universal, busca prevenir e intervenir en situaciones de violencia. Se enfoca en prevenir la violencia promoviendo normas de convivencia y en desarrollar habilidades sociales entre los estudiantes. También incentiva al profesorado a monitorear el espacio físico tales como pasillos y baños para prevenir y/o detener situaciones de agresión y acoso. Además, el programa interviene de forma individual con estudiantes con problemas de conducta (por ejemplo, que ejercen agresión) y trabaja con las familias y la comunidad general para reforzar las normas de convivencia fuera de la escuela. La evaluación del programa mostró una disminución en los reportes de violencia por parte de quienes la sufren, de quienes la ejercen y de quienes son testigos, excepto en casos de violencia muy grave²² (Varela, 2011).

Programas enfocados en reducción de acoso a estudiantes LGBT+ y otros. Existen pocos programas enfocados en poblaciones específicas de estudiantes tales como estudiantes LGBT+ o estudiantes en situación de discapacidad²³. Existen algunos programas dirigidos a estudiantes LGBT+, cuyas evaluaciones muestran un potencial para dar paso a implementaciones de intervenciones similares en el futuro.

Respect for all Program (Programa Respeto para Todos) – EE. UU.


Es un programa de GLSEN²⁴ que se enfoca en capacitar y sensibilizar a adultos referentes de los centros educativos en la Ciudad de Nueva York. El enfoque es capacitar a profesores y autoridades de secundarias para prevenir violencia hacia estudiantes LGBT+ e intervenir en casos de acoso por parte de estudiantes y personal docente. Para esto incorporan discusiones grupales, videos, y juegos de roles. También, proporcionan materiales para incluir el tema del acoso por orientación sexual e identidad de género dentro de las mallas curriculares. La evaluación del programa mostró que fue exitoso en desarrollar habilidades entre educadores para

²¹ Para más información: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641001.pdf>

²² Para más información: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000200006

²³ El Programa Herramientas en línea del Pacer Center, de Estados Unidos, es destacado por su enfoque en prevenir agresión y acoso a estudiantes con discapacidades, sin embargo, todavía no existe información sobre su efectividad.

²⁴ *The Gay, Lesbian and Straight Education Network* (La Red Educativa Gay, Lesbiana y Heterosexual)



abordar circunstancias de violencia tales como insultos, intimidación y agresión por orientación sexual e identidad de género. Los profesores entrenados reportaron haber aprendido a ser más solidarios con estudiantes LGBT+ y afirmaron que la capacitación los concientizó sobre sus sesgos acerca de estas poblaciones.

Gay-Straight Alliances (Alianzas Hetero-Gay) - EE. UU.

Las alianzas Hetero-Gay son programas dirigidos por estudiantes para la creación de clubes abiertos a todo cuerpo estudiantil, independientemente de su OSIG. Estos clubes buscan mejorar el clima escolar por medio de educación sobre OSIG y sobre cómo apoyar a estudiantes LGBT+. La organización GLSEN predomina en su implementación, aunque no es la única entidad responsable (GLSEN, 2007). Según una evaluación realizada por GLSEN (2007), en centros educativos con alianzas, el 57% de los estudiantes LGBT+ reportó haber escuchado insultos homofóbicos en comparación con 75% de estudiantes LGBT+ en centros educativos sin alianzas. El 57% de estudiantes LGBT+ en centros educativos con alianza reportaron sentir que sus profesores los apoyan, en comparación con el 37% en centros sin alianzas. También, se encontró que estudiantes LGBT+ en centros educativos con alianzas son menos propensos a faltar a clase.

No name calling week (La semana sin insultos) - EE. UU.

Este programa de GLSEN se dirige a estudiantes de primaria y secundaria, y consiste en dedicar una semana al año para aprender sobre acoso y reconocer la importancia del buen relacionamiento entre pares en el ámbito escolar. El enfoque del programa es eliminar estereotipos y el uso de insultos entre estudiantes. En la evaluación de la iniciativa (Kosciw et al., 2005), se encontró que después de la Semana sin insultos, el 44% de los estudiantes que sufrieron acoso reportaron vivir situaciones de este tipo en menor medida. El porcentaje de estudiantes que admitieron haber ejercido situaciones de acoso sobre pares también disminuyó de 63% a 52% después de un año de su implementación.

En cuanto a la efectividad de los programas revisados, se encontró que aquellos con una aproximación universal, que incorporan intervenciones dirigidas a todos los actores del entorno educativo, son los más efectivos, especialmente para minimizar la prevalencia del acoso. En cuanto a los componentes específicos de cada uno de los programas, se encontró que las intervenciones con estudiantes son más exitosas en disminuir la victimización, mientras que los programas que incluyen trabajo de entrenamiento con profesores y autoridades de los centros educativos son exitosos en disminuir la prevalencia de acoso. Asimismo, se destacan las actividades de interacción en línea, especialmente los foros de participación estudiantil, como mecanismo para reducir la victimización resultante del acoso. Este tipo de actividad representa un método práctico y económicamente eficiente para lograr que el estudiantado participe activamente en las acciones anti-acoso y al tiempo hacer visibles cuestiones clave relacionadas con el acoso en cada centro educativo. Finalmente, en cuanto al involucramiento de profesores, se observa que no sólo es importante la capacitación para incorporar temas de anti-acoso dentro de los contenidos de sus clases, sino también capacitación para que puedan detectar mejores acciones y/o actitudes relacionadas con el acoso.



5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Resumen de principales hallazgos

El estudio buscó visibilizar las experiencias de acoso, agresión y discriminación de los estudiantes en centros educativos de nivel medio en Uruguay, así como sus potenciales consecuencias. Además, indagó sobre las respuestas y el apoyo a situaciones de acoso/agresión y discriminación por parte de los estudiantes, los centros y las instituciones, y las buenas prácticas internacionales sobre prevención del acoso que pueden informar la respuesta futuras.

En particular, el estudio se centró en entender cómo varían dichas experiencias entre los estudiantes que comparten distintas características, tales como estudiantes varones y mujeres, quienes nacieron en Uruguay o un país distinto a Uruguay, los que tienen orientaciones sexuales e identidades de género diversas, quienes se identifican como afrodescendientes y en situación de discapacidad.

De los estudiantes participantes en la encuesta del estudio, se encontró que el 15,5% identificó su ascendencia étnico-racial como afrodescendiente; el 7% declaró estar en situación de discapacidad y el 3% haber nacido en un país distinto a Uruguay. En cuanto a su orientación sexual e identidad de género, el 12,8% declaró ser lesbiana, gay o bisexual, y casi el 1% tener una identidad trans o no cisgénero.

Los resultados de la encuesta sugieren que el entorno escolar y la convivencia dentro los centros educativos supone un reto para estos grupos. Primero, porque más de la mitad de los estudiantes reportó haber presenciado comentarios negativos o insultos entre estudiantes, citando como los principales motivos el color de la piel y/o tipo de pelo, la orientación sexual o identidad de género, y la ascendencia étnico-racial. Aunque en menor medida que el conflicto entre pares, uno de cada cinco estudiantes reportó presenciar que los insultos provinieran de una persona adulta. Esto es consecuente con lo encontrado en los grupos focales cuyos participantes identificaron que, aunque las instancias de conflicto entre estudiantes y adultos ocurren en menor medida, cuando ocurren son percibidas por los estudiantes como situaciones más graves debido a la relación vertical entre estudiantes y profesores.





Segundo, porque los estudiantes pertenecientes a algunos de los grupos vulnerados se sintieron más inseguros dentro del centro educativo que el resto, particularmente los estudiantes en situación de discapacidad, LGBT+ y afrodescendientes. A ellos se le suman las mujeres, quienes reportaron sentirse inseguras en mayor proporción que los varones. Esto ha llevado a los estudiantes a evitar espacios dentro del centro donde se sienten incómodos tales como los baños, los corredores e incluso los salones de clases.

Además, estos mismos grupos poblacionales sufren agresiones y/o acoso en mayor proporción y con más frecuencia que el resto del estudiantado. Si bien casi la mitad de los estudiantes reportó haber sido objeto de algún tipo de agresión y/o acoso, esta proporción fue mayor entre los estudiantes en situación de discapacidad, seguidos de los estudiantes inmigrantes, LGBT+ y, en menor medida, afrodescendientes. Esta tendencia se observó para todos los tipos de agresión y/o acoso sobre los que se indagó (verbal o emocional, física, sexual y daño/hurto de objetos personales). Adicionalmente, el acoso y/o agresión es un problema que afectó a las mujeres en mayor medida que a los varones, en particular en los tipos de agresión y/o acoso verbal o sexual. Finalmente, se destaca que en los centros de educación media básica se observó una mayor proporción de vivencias de acoso y/o agresión que en los centros de educación media superior.

Asimismo, el estudio resaltó que ante el acoso y/o agresión los estudiantes en situación de discapacidad, las mujeres y la población LGBT+ reportaron estrategias de defensa que tienden a ser menos ofensivas, ya que se paralizaron o no pensaron en tomar medidas mucho más que el resto de estudiantado.

Los resultados de la encuesta sugirieron que el entorno escolar puede tener consecuencias negativas en el desempeño de los estudiantes. Los estudiantes en situación de discapacidad reportaron los niveles más bajos de involucramiento con su entorno escolar, seguidos por estudiantes LGBT+ y afrodescendientes. Estos, junto a los inmigrantes, reportaron altos niveles de depresión y ausentismo. Las mujeres también reportaron niveles altos de síntoma de depresión, mientras que el ausentismo también fue alto entre estudiantes afrodescendientes. Finalmente, estos grupos poblacionales fueron también los que presentaron mayores tendencias al aislamiento, ya que declararon tener menos amigos que sus pares, o incluso, no tener ningún amigo/a. Esto también parece afectar la forma en que realizan sus trabajos escolares, ya que fueron quienes en una mayor proporción reportaron hacer trabajos académicos solos, aunque su preferencia hubiera sido hacerlo acompañados.

En cuanto a los principales resultados de los grupos focales y entrevistas, se observó que el estudiantado le dio mayor importancia a la discriminación como problema de convivencia por encima de los adultos. En consonancia con la encuesta, los estudiantes percibieron que los conflictos de convivencia y el acoso o agresión discriminatoria fueron




más frecuentes entre estudiantes. Las manifestaciones más sutiles de la discriminación (como las microagresiones y su dimensión institucional), así como sus consecuencias, resultaron más visibles para los estudiantes (especialmente para quienes la mencionaron vivirla cotidianamente) que para los adultos.

Tanto los estudiantes como los educadores identificaron el origen de los problemas de convivencia y la discriminación en variables internas y externas a los centros, aunque los adultos enfatizaron en mayor medida las segundas (por ejemplo, la “crisis de valores de la sociedad”, la ausencia de apoyo familiar de los estudiantes y los problemas en el barrio). Algunos obstáculos internos identificados por los participantes fueron: la falta de adecuación de las propuestas educativas a los intereses estudiantiles; la ausencia de compromiso y motivación de los actores de la comunidad educativa; y ciertas condiciones estructurales de organización de la institución (por ejemplo, la rigidez en el uso del tiempo o la falta de estabilidad de equipos docentes). Los adultos destacaron, además, la sobrecarga de demandas que recaen sobre los centros educativos.

Con relación a los mecanismos de respuestas y apoyo para atención de conflictos de convivencia y casos de discriminación, todos los participantes demandaron mayor presencia de los equipos multidisciplinarios, los cuales consideraron una herramienta útil. Los programas socioeducativos también fueron bien valorados, aunque se identificaron oportunidades de mejora (por ejemplo, una mayor articulación entre las propuestas existentes). Los adultos mostraron una escasa apropiación de algunas herramientas disponibles para el trabajo en convivencia y discriminación, como las guías y protocolos. Asimismo, los participantes identificaron como un problema la alta heterogeneidad de los recursos que se ofrecen en cada centro educativo con relación a los grupos minoritarios (por ejemplo, baños inclusivos para personas trans y edificios accesibles para estudiantes en situación de discapacidad).

En lo cotidiano, el abordaje institucional y prevención de la discriminación combina intervenciones disciplinarias y orientadas a disipar el conflicto ante emergentes considerados graves, con talleres y actividades de sensibilización de carácter puntual. Como debilidades de este abordaje, se señaló que las acciones son puntuales y no responden a diagnósticos ni planes de acción orientados a una comprensión integral del tema. Asimismo, se requiere mayor presencia de las intervenciones de diálogo en lugar de las punitivas, que abordar el tema de raíz y no solo para disipar conflictos momentáneamente.

Más allá de las pautas generales, los adultos participantes en el estudio presentaron comportamientos muy diferentes: algunos son sensibles y proactivos, y otros más resistentes o negligentes a atender estas situaciones. Las iniciativas destacadas y valoradas por los participantes como positivas dependen de la presencia de adultos personalmente comprometidos con promover la temática, más que de mandatos



institucionales. Se encontró también que los estudiantes aportan soluciones a través de estrategias individuales y grupales positivas y proactivas, como por ejemplo actividades de sensibilización y hacer peticiones.

Hubo coincidencias entre los participantes adultos y estudiantes en cuanto a mejorar la sensibilización de las familias, y que las instituciones educativas cuenten con más espacios y capacidades para abordar aspectos “emocionales” más allá de lo curricular y el desempeño académico.

En cuanto a las buenas prácticas internacionales para el abordaje del acoso y la agresión, se señala que los programas de prevención de implementación universal (estrategias enfocadas en estudiantes, profesores, las familias, y a la comunidad en general) son los programas que demuestran ser más exitosos, especialmente para minimizar la prevalencia del acoso. La revisión presentada también arrojó lecciones importantes en cuanto a los componentes específicos de cada uno:

- En las intervenciones se evidenció la importancia de componentes dirigidos a estudiantes que incluyan entrenamientos y herramientas para saber cómo responder mejor a situaciones de acoso.
- Los programas con componentes dirigidos a estudiantes deben enfocar parte de su trabajo en crear foros de apoyo coordinados por estudiantes que permitan compartir ideas y realizar preguntas.
- En cuanto a las intervenciones con componentes dirigidos a profesores, es importante que incluyan entrenamientos para la inclusión de temas anti-acoso en sus clases, al igual que estrategias para identificar acoso (de parte de estudiantes o adultos referentes del centro educativo).
- El involucramiento de las familias dentro de los programas también se identifica como una estrategia positiva para la promoción de actividades anti-acoso y el trabajo coordinado entre familias y profesores.

5.2 Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación se enfocan en promover una mejor convivencia e inclusión en los centros educativos de la educación media en Uruguay por medio del fortalecimiento del abordaje de medidas preventivas del acoso, la agresión y la discriminación identificado por este estudio. Estas recomendaciones se basan en: (i) las recomendaciones de estudiantes, docentes y autoridades educativas que surgieron del trabajo de campo realizado para este estudio; (ii) los programas y

otras herramientas institucionales existentes a nivel nacional durante el periodo del estudio; y (iii) las buenas prácticas internacionales que han mostrado efectividad en prevenir o reducir el acoso en el ámbito escolar.

Recomendación 1: Fortalecer la capacidad de los profesores, equipos de dirección y personal de los centros educativos en materia de promoción de la convivencia, y la prevención y el abordaje de la violencia y la discriminación en el ámbito escolar.

Incluir en el currículo **de los programas de formación docente una materia obligatoria sobre convivencia, violencia y discriminación** (basada en ascendencia étnico racial, OSIG, situación de discapacidad y estatus migratorio) en los centros educativos. Diseñar también contenidos específicos para el área de educación física y asignaturas afines a lo deportivo. Así también, se deben diseñar contenidos que orienten a los docentes sobre como identificar y actuar cuando los episodios de violencia y discriminación ocurren entre profesores y de alumnos hacia profesores.

- Se recomienda que estas instancias apunten a: desnaturalizar la violencia y discriminación, sensibilizar sobre su prevalencia como problema de los centros y visibilizar las consecuencias que tienen en los estudiantes afectados; desarrollar habilidades en los docentes para identificar casos de violencia y discriminación (especialmente mostrando la gravedad de la dimensión institucional y la verbal/emocional), y actuar acorde a la situación; mostrar la especificidad de la agresión y/o acoso discriminatorio de otros tipos de problemas de convivencia; evidenciar los factores internos que ayudan a que se reproduzca la discriminación y como pueden ser modificados.
- Elaborar un manual de buenas prácticas para el abordaje de situaciones de violencia y discriminación desde una perspectiva de diálogo y no disciplinaria, que incluya recursos didácticos para que los docentes y otro personal de los centros educativos traten el tema con los estudiantes.

Brindar talleres de sensibilización y capacitación en el tema para todos los técnicos de los equipos multidisciplinarios e integrantes de los Consejo Asesor Pedagógico (CAP).

Recomendación 2: Concientizar al estudiantado sobre prevención de acoso, agresión y discriminación, brindándoles herramientas para identificar

situaciones de este tipo en sus centros educativos e informándoles de sus derechos y los recursos de ayuda disponibles.

Incorporar contenidos específicos y transversales sobre convivencia, violencia y discriminación y temas afines en el currículo a lo largo de toda la trayectoria escolar. Revisar especialmente el currículo de las asignaturas que ya abordan temas afines, para sintonizarlos con una perspectiva de promoción de la igualdad y no discriminación.

Distribuir en todos los centros educativos **materiales destinados a difundir los derechos del estudiantado y los recursos de apoyo disponibles** ante casos de violencia y discriminación. Se debe resaltar que los actos de discriminación y violencia no sólo pueden ocurrir entre pares, sino también de alumnos hacia profesores y viceversa.

Apoyar las iniciativas estudiantiles (por ejemplo, a través de fondos concursables y encuentros entre centros) que buscan trabajar el tema en el centro y fortalecerlos para que puedan orientar a estudiantes que viven situaciones de violencia y/o discriminación.

- Instalar una semana anual en el sistema educativo destinado a concientizar sobre la convivencia, la violencia y la discriminación. La agenda se puede nutrir tanto de campañas centrales que usen metodologías innovadoras y aterricen en los centros para sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre el tema, así como de actividades que se propicien desde los propios centros educativos y territorios, en articulación con la comunidad.

Diseñar campañas que combinen actividades para el aula -con metodologías atractivas para jóvenes como juegos de roles, películas, grupos de discusión, etc.- y extracurriculares. Atender en el diseño el desarrollo de contenidos desde un enfoque de masculinidades, a fin de desarticular los estereotipos impuestos desde los modelos de masculinidad hegemónica.

Recomendación 3: Reforzar los mecanismos de respuesta institucional disponibles para la prevención y abordaje de situaciones de violencia y discriminación en el ámbito escolar.

Capacitar a los inspectores para identificar, denunciar y monitorear casos de acoso, violencia y discriminación en los centros educativos de su jurisdicción que involucren integrantes de los equipos de dirección de los centros.

Elaborar un **protocolo de abordaje de casos de discriminación en el ámbito educativo** que incluya una hoja de ruta de denuncia y protección amigable para el estudiantado. Se recomienda fortalecer el espacio para consultas y denuncias en línea para fomentar el acercamiento de los estudiantes que pueden sentirse incómodos y expuestos al hacerlo presencialmente.

Implementar una propuesta de **acompañamiento de la trayectoria educativa de personas trans y no cisgénero**, con indicaciones precisas para promover su inclusión (por ejemplo, respecto a la accesibilidad a los centros, el uso de los baños y del nombre auto definido en los registros administrativos).

Fortalecer los equipos multidisciplinarios para que operen, en articulación con los adscriptos, no solo ante emergentes y casos graves, sino también como espacios de contención y escucha estudiantil en distintos temas de preocupación cotidiana de los adolescentes y jóvenes (relaciones personales y familiares, bienestar, sexualidad, salud mental y emocional, etc.).

Recomendación 4: Potenciar los programas y recursos ya existentes, mejorando su articulación y desarrollando mejores estrategias de difusión para incentivar su apropiación por parte de los referentes educativos.

- Transversalizar contenidos de prevención del acoso, la violencia y la discriminación en los programas socioeducativos existentes de MIDES y ANEP.
- Diseñar contenidos virtuales de entretenimiento para la plataforma virtual, con el fin de sensibilizar en la materia.

Recomendación 5: Introducir mecanismos de monitoreo y evaluación de la efectividad de las respuestas institucionales.

Recolectar y analizar datos periódicamente comparables con la línea de base establecida por este estudio para poder identificar mejoras, cambios o nuevos problemas.

Planificar un **programa piloto de prevención con una aplicación universal** similar a las buenas prácticas internacionales presentadas que incluye una evaluación rigurosa para establecer lo que funciona que puede informar a intervenciones futuras.

6.



6. Referencias

Ardanaz, M., Murillo, M., & Pinto, P. (2013). Sensitivity to Issue Framing on Trade Policy Preferences: Evidence from a Survey Experiment. *International Organization*, 67(2), 411-437. doi:10.1017/S0020818313000076

Barbero, M., Bentancor, G., y Bottinelli, E (2010). Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos. Documento de Difusión Interno. Montevideo: ANEP-OPP-UnaONU - Programa de apoyo al fortalecimiento de Políticas Educativas. En línea: http://observatorio.anep.edu.uy/images/documentos/estudios_estados_situacion/Informe_Final_Primer_Encuesta_Nacional_de_Convivencia_en_los_centros_educativos_2010.pdf

BID (2019). Plan de Acción de Diversidad. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

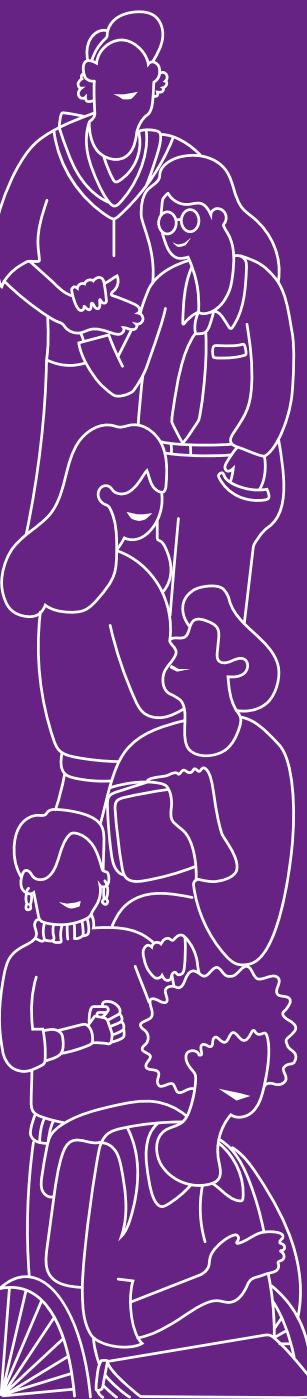
Cáceres, C., y Salazar, X. (2013). “Era como ir todos los días al matadero...”: El bullying Homofóbico en Instituciones Educativas Públicas de Chile, Guatemala y Perú. IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229323s.pdf>

Carrión, F. (2007). Percepción inseguridad ciudadana. Editorial. Revista Ciudad Segura, No. 15. Programa de Estudios de la Ciudad-Flacso Ecuador. http://www.flacso.org.ec/docs/ciudad_segura15.pdf

Chaux, E. (2003), “Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia,” *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58. <https://doi.org/10.7440/res15.2003.03>

Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W. & Yagan, D. (2011), How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star, *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4): 1593-1660, 2011 <https://doi.org/10.1093/qje/qjr041>

Chong y Druckman (2007), “A Theory of Framing and Opinion Formation in Competitive Elite Environments”, *Journal of Communication* 57, pp. 99-118.



Connel 1997, Connel, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdes, T. y J. Olavarria (Eds.): Masculinidad/es. Poder y crisis. ISIS-FLACSO-Ediciones de las Mujeres

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONPRED). 2016. Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales. CONPRED, SEGOB: México D.F.

Dinamia (2018). Reporte final de la Evaluación del Proyecto “Modelo Integral para la prevención y respuesta a la violencia hacia niñas, niños y adolescentes en comunidades expuestas a altos índices de violencia”, que se implementó en Ixcateopan, Guerrero. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Reporte_final_evaluacion_proyecto_ixcateopan_UNICEF_very_final_02.08.18.pdf

D’Augelli, A. R. y Grossman, A. 2006. Researching Lesbian, Gay, and Bisexual Youth: Conceptual, Practical, and Ethical Considerations, Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 3:2-3, 35-56 (pág.36)

Farrington, D. & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. Campbell Systematic Reviews. 6, 1-48.

Gaffney, H., Farrington, D., Ttofi, M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: A Meta-analysis. International Journal of Bullying Prevention (2019) 1:14–31 <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>

García, A. (2010). Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes. Revista Estudios de Juventud, 89, 59-77.

García, E. & Weiss, E. (2018). Student absenteeism Who misses school and how missing school matters for performance. In Economic Policy Institute. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/student-absenteeism-who-misses-school-and-how-missing-school-matters-for-performance/>

GLSEN (2007). Gay-Straight Alliances: Creating safer schools for LGBT students and their allies. (GLSEN Research Brief). New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.

Goffman, 1980 Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity. Touchstone

Greytak, E. A. and Kosciw, J. G. (2010). Year One Evaluation of the New York City Department of Education Respect for All Training Program. New York: GLSEN.

Grossman, et al, 2009, Selected bibliography on homosexuality compiled for the Committee on Gay and Lesbian Issues of the American Psychoanalytic Association. <http://www.apsa.org/Portals/1/docs/readinglists/CGLI%20Biblio%20Sept2007.pdf>

Hart, S.R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report Form-New (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67-79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ934707.pdf>

Haynes N., Emmons C., & Ben-Avie M., (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.

Hillier, L. & Rosenthal, D. (2001) Editorial: Special issue on gay, lesbian and bisexual youth, *Journal of Adolescence*, 24, 1-4.

ILGA-EUROPE (2015) . International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, and Intersex Association: Ginebra. Recuperado de: <https://www.ilga-europe.org/about-us/who-we-are/glossary/>

INEED, (2016) Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2014-2016, INEED, Montevideo Johnson, 2002 Heteronormative citizenship and the politics of passing. *Sexualities*, vol. 5(3) : 317-336.

Joinson, A. N., Reips, U.-D., Buchanan, T., & Paine, C. B. (2010). Privacy, trust, and self-disclosure online. *Human-Computer Interaction*, 25(1), 1-24.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330

Kosciw, J. G., Diaz, E. M., Colic, D. M. & Goldin, R. (2005). No Name Calling Week Project: Year One Evaluation. New York: GLSEN.

MIDES (2013). Gramáticas(s) de la convivencia. Montevideo, ANEP.

Morales, M. (2012). Índice Compuesto de Estigma y Discriminación hacia Hombres Homosexuales, otros HSH y Mujeres Transgénero en Chile. Recuperado de: <http://www.onu.cl/onu/wp-content/uploads/2013/01/ESTUDIO-ESTIGMA-Y-DISCRIMINACION-HSH-Y-MUJERES-TRANS.-CHILE-dic-2012.pdf>

Morrison, J., et. al. (2017). Counting Ethnicity and Race: Harmonizing Race and Ethnicity Data in Latin America (2000-2016). IDB: Washington DC.

Nadal, (2008) "Preventing racial, ethnic, gender, sexual minority, disability, and religious microaggressions: Recommendations for promoting positive mental health". *Prevention in Counseling Psychology: Theory, Research, Practice and Training*, 2(1), 22-27.

O'Brien, J. (2009). Encyclopedia of gender and society. Los Angeles, CA: Sage

Oficina Nacional de Servicio Civil (ONSC) y Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). (2018). Guía para la transversalización de la temática afrodescendiente y la implementación de la cuota laboral en el Estado. Ley 19.122, Art. 4. ONSC: Montevideo, Uruguay.

Olavarria, (2005). La masculinidad y los jóvenes adolescentes. Reflexiones pedagógicas. Docencia, 27, 46-55.

Olweus, D. (1993) Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega; 1993

Prevert, A., Navarro, O., y Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 4(1), 7-20.

Principios de Yogyakarta: <http://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/about/>

Quizhpe Larco, F., Zúñiga Berrezueta, C., & Durán Ocampo, A. (2019). Algunas consideraciones sobre la tipicidad del acoso laboral en la legislación ecuatoriana. Opuntia Brava, 11(2), 340-356

Radloff L.S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>

Rand, R. M. (2009). Criminal victimization, 2008. National Crime Victimization Survey [Victimización criminal, 2008. Encuesta nacional de victimización sexual]. *Bureau of Justice Statistics Bulletin* [Versión electrónica]. U.S. Department of Justice

Riedemann A. y Stefoni C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 14 (42), 191-216. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000300010

Rocha, C. (2014). "Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas", En Diego Sempol (Coord.) De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Rojas et al. (2019), La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. Pensamiento Educativo. 2019, Vol. 56 Issue 1, p1-14. 14p.

Romero, A., Pick, S., Parra Coria, A., Givaudan, M. (2010). Evaluación del Impacto de un Programa de Prevención de Violencia en Adolescentes. Interamerican Journal of Psychology, 44, 2: 203-212. Sociedad Interamericana de Psicología. Austin: Organismo Internacional.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press

Segato, R. (2003). La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho. Recuperado de: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad5/obligatoria/argamasa_jerarquica.pdf (acceso 23.9.19).


Sempol, D. (2011) "Locas", "travas" y "marimachos": Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo. Montevideo

Sempol, D. (2012). Políticas públicas y diversidad sexual. Serie Hablando de Derechos DESC+A Charlas de Formación en Derechos Humanos, N° 7. Montevideo: MIDES.

Steele, R., y M. Derven (2015). Diversity & Inclusion and innovation: a virtuous cycle. Industrial and Commercial Training. 47, 1-7.

Torche, F. (2014) Intergenerational Mobility and Inequality: The Latin American Case. Annual Review Sociology. 2014. 40:30.1-30.24

Townsend, et al. (2017) Social Media Research & Ethics. *SAGE Research Methods*.



Trajtenberg y Eiser (2014). Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay. Departamento de Sociología (FCS) Universidad de la República. Institute of Criminology, Cambridge University.

Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psykhé* (Santiago), 20(2), 65-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200006>.

Anexos

Anexo 1. [Marco normativo sobre diversidad y educación en Uruguay](#)

Anexo 2. [Metodología del estudio](#)

Anexo 3. [Anexo estadístico de los principales resultados de la encuesta](#)