

CONVIVENCIA Y DISCRIMINACIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY



Este informe fue escrito por Cecilia Rocha, Anne-Marie Urban, Diana Ortiz, María José Flor Agreda, Verónica Frisancho y Jimena Pandolfi, con contribuciones de Joana Techera, Sofia Machado, Gabriela Núñez, Verónica Massa, Valentina Torre, Lucía Pérez Chabaneau, Alejandro Herrera, y Sarait Cardenas.



Ministerio de Desarrollo Social

Ministra: Marina Arismendi

Subsecretaria: Ana Olivera

Director Nacional de Promoción Sociocultural: Federico Graña

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

Presidente Wilson Netto

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
Tabla de Contenido	3
Listado de acrónimos	4
Resumen Ejecutivo	5
1. Introducción	6
1.1 Justificación	6
1.2 Objetivos del Estudio	7
1.3 Estructura del Documento	7
2. Conceptos clave y metodología del estudio	8
2.1 Bases conceptuales	8
2.2. Metodología	9
2.3 Experimento de Marco	9
2.4 Aspectos Éticos	10
3. Resultados del Estudio	11
3.1 Datos Descriptivos de los Estudiantes en la Muestra	11
3.2 Diagnóstico de la Convivencia y la Discriminación	17
3.3.Efectos del acoso, agresión y discriminación sobre los estudiantes	34
3.4 Estrategias de defensa, mecanismos de respuesta y apoyos	41
4. Mejores prácticas para el abordaje el acoso y la agresión en centros educativos	51
5. Conclusiones y Recomendaciones	53
5.1 Resumen de principales hallazgos	53
5.2 Recomendaciones	56
6. Referencias	59
7. Anexos	63
Anexo 1: Marco normativo sobre diversidad y educación en Uruguay	64
Anexo 2: Metodología del Estudio	66
Anexo 3: Síntesis de buenas prácticas para la prevención del acoso escolar	68
Anexo 4: Anexo Estadístico de los principales resultados de la encuesta	71

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
DNPSC	Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (MIDES).
DSIE	Dirección Sectorial de Integración Educativa
GLSEN	The Gay, Lesbian and Straight Education Network
GSA	GayStraight Alliances
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
OSIG	Orientación sexual e identidad de género

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 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 inseguros 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, inmigrantes y mujeres son quienes viven experiencias de acoso o abuso en mayor proporción.

Así también, las percepciones sobre qué es discriminación difiere 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, 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 temprana y la actuación correcta es central.

Por tanto, la formación, la prevención, y el refuerzo de políticas públicas, tanto existentes como mecanismos que puedan implementarse, son clave, y es necesario que toda la comunidad educativa junto a las familias y sociedad en general trabajen al unísono.

INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

América Latina y el Caribe (ALC) es una de las regiones más desiguales del mundo. Existe creciente evidencia que la diversidad y la inclusión estimulan el desarrollo y facilita una mayor innovación (Steele & Derven 2015). Sin embargo, ciertos grupos de personas han sido históricamente vulnerados y enfrentan obstáculos al acceso a derechos manifestándose en menores logros educativos, mayor riesgo de sufrir violencia, entre otros (Ibid). Existe evidencia que las diferencias en las experiencias educativas a temprana edad se traducen en diferencias en ejercicio de derechos en el futuro como ser en el trabajo, seguridad social, entre otros (Chetty, 2011). Las brechas asociadas a desventajas iniciales - como pertinencia a un grupo tradicionalmente discriminado - comienzan temprano y tienen efectos de largo plazo y difícilmente reversible (Torche, 2014).

Por lo que se hace necesario acciones al inicio del ciclo de vida, 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 diversas poblaciones en la región, tales como personas LGBT+, afrodescendientes, pueblos indígenas y personas viviendo en situación de discapacidad, entendiendo que la igualdad de oportunidades y la equidad son fundamentales para garantizar la dignidad humana y desarrollo económico y social (BID, 2019).

En la región, Uruguay se ha destacado por ser uno de los países con mayor inclusión social e igualdad. Se han adoptado una serie de normativas contra la discriminación que incluye Ley 17.677 sobre la Incitación al odio, desprecio, violencia o comisión de estos actos contra determinadas personas (2003) y Ley 17.817 de Lucha contra el racismo, la xenofobia, la discriminación y toda forma conexas de intolerancia (2004). De forma complementaria, el marco jurídico nacional establece instrumentos específicos para abordar determinados tipos de discriminación: basada en orientación sexual e identidad de género, ley integral para personas trans, afrodescendencia, hacia 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, 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 sugiere 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.

Este estudio fue realizado 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 adoptar medidas para mitigar y prevenir la discriminación y mejorar la convivencia en estos ámbitos. Este estudio es una iniciativa conjunta del BID y de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (DNPSC) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides), contó con la aprobación y participación de la ANEP a través de su Dirección de Derechos Humanos.

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 discriminación, acoso, agresión que tienen lugar en este ámbito.

Se buscaba conocer el fenómeno particularmente para los y las estudiantes LGBT+, afrodescendientes, migrantes y en situación de discapacidad dado 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 se organiza de la siguiente manera. La sección 2 presenta las bases conceptuales y metodológicas. La sección 3 expone los resultados obtenidos en el estudio. Describe respuestas de políticas e institucionales asociados con la convivencia y discriminación. La sección 4 presenta prácticas internacionales para el abordaje del acoso y la agresión en centros educativos que pueden ser tomadas como insumo. Finalmente, la sección 5 plantea las principales conclusiones del estudio y aporta recomendaciones de política pública para contribuir a lograr mejoras en los fenómenos analizados en el país.

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

CONCEPTOS CLAVE Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

2.1 Bases conceptuales

El Recuadro 1 presenta los conceptos básicos usados para analizar las dinámicas escolares de interés del estudio.

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 y Morales, M. 2012).

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

- » Expresiones y/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.), y/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, y/o que compartan ciertas características. Vinculado a minorías como afrodescendientes o indígenas, así como basada en el color de piel y tipo de pelo;
 - » Por condición de migrante, dirigida hacia personas que tienen procedencia histórico-familiar y/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 y/o psíquica).
- **Agresión:** Una acción que tiene la intención de hacer daño a otra persona puede ser verbal, física, relacional, o de 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, D., 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, religión, edad, discapacidad sexual, entre otros. (Quizhpe Larco, F., et al, 2019).

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). La encuesta fue autoadministrada a estudiantes de todos los niveles de Enseñanza Media, en 95 liceos (públicos y privados) y escuelas técnicas de todo el país. Los centros educativos fueron seleccionados aleatoriamente de las localidades de más de 10.000 habitantes en el país. En total, participaron del estudio 5.995 estudiantes mujeres y varones.

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+²; y c) adultos referentes de los centros. Las entrevistas se hicieron a autoridades de los centros educativos. Para este componente, se seleccionaron 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**).

2.3 Experimento de Marco

Una de las metas de este estudio es contribuir al desarrollo de mejores prácticas para la recolección de información autoreportada sobre orientación sexual e identidad de género (OSIG). Aun cuando este estudio garantizó el completo anonimato de los participantes, la naturaleza sensible de las preguntas podría llevar al sub-reporte 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 and 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. Este experimento permitió comparar el reporte sobre OSIG utilizando un marco neutral en vez de un marco más positivo hacia estudiantes con identidades diversas o minorías.³ Los resultados se presentan en el **Recuadro 7 (pág. 16)**.

² 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.

³ Para hacer esto, se aleatorizó la utilización del marco a nivel individual, con una probabilidad de obtener el marco neutral de 0,2 .

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/as jóvenes **(Trajtenberg y Eiser 2014:22)**. 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 encuesta y 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.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Esta sección presenta los principales hallazgos del estudio, tanto de su componente cuantitativo como cualitativo. La sección se divide en tres apartados. En primer lugar, se describe la muestra de participantes de la encuesta. En segundo lugar, se presenta el diagnóstico de convivencia y discriminación, incluyendo al acoso y agresión, y sus posibles efectos como el involucramiento escolar y bienestar estudiantil que surge de la encuesta y de los grupos focales y entrevistas. En tercer lugar, se analizan los mecanismos de respuesta que se activan ante conflictos de convivencia, situaciones de agresión/acoso y discriminación en los centros de Enseñanza Media en Uruguay.

3.1 Datos Descriptivos 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 es 14,8 años. El 51,2% son mujeres, el 57,8% vive en el interior del país, y el 61,7% asiste a centro educativos públicos. La mayoría de quienes participaron (59,3%) se encuentran 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 LBGT+). La autoidentificación reconoce el derecho de decidir cómo identificarse y también de elegir no revelar características específicas personales⁴.

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 pertenencia en diversas poblaciones y diferencias en las percepciones y experiencias escolares en términos de convivencia, acoso/agresión y discriminación.

⁴ 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.

Ascendencia étnico-racial

El 69,1% de los y las estudiantes autoidentifican su ascendencia étnico-racial como blanca, el 15,5% como afrodescendiente, y el 13,5% como indígenas (**Tabla 2**)⁵.

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, 7% declara vivir con algún tipo de discapacidad. Las dificultades visuales son las que más prevalecen entre estudiantes (3,6%), seguidas por dificultades intelectuales (2,2%).⁶

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

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

Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

⁵ Al comparar esta información con los datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) se observa que la proporción de estudiantes con ascendencia minoritarias son significativamente mayores 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.

⁶ Las preguntas sobre 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 la habilidad de cuidar a sí mismo.

Identidad de Género

En relación con la identidad de género, el 1,9% de las personas no identificó su identidad, es decir prefirieron no responder a la pregunta o no estaban seguras de su identidad de género.

De las que respondieron, el 99% reportan 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% declara tener una identidad de género distinta a las categorías presentadas (mujer, mujer trans, varón, varón trans) (**Tabla Anexo 5**).

Orientación Sexual

El 17,5% de las personas encuestadas no identificó su orientación sexual. Del total de estudiantes que respondieron, el 12,8% declara no ser heterosexuales. El porcentaje es mayor en mujeres, quienes en un 18,4% se definen como lesbiana, o bisexual, en comparación con los varones, que en 6,8% se identifican como gay o 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	
	Mujeres	Varones	Educación Media Básica	Educación Media Superior
Heterosexual	78,3%	89,7%	83,4%	84,2%
Bisexual	16,5%	4,4%	10,1%	11,4%
Gay/Lesbiana	1,9%	2,4%	1,7%	2,7%
Otros ⁷	3,2%	3,5%	4,8%	1,7%

Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides



⁷ Otros incluyen estudiantes que (i) se identifican con otra orientación sexual (como pansexual, asexual o metrosexual), o (ii) no se identifican con ninguna categoría predefinida.

Compartir la Identidad de Género y Orientación Sexual

Ocho de cada diez estudiantes que declararon tener una orientación sexual distinta a la heterosexual han compartido su orientación sexual con otra persona. Estudiantes que se identifican como lesbiana, gay o bisexual (LGB) comparten su orientación sexual en mayor porcentaje cuando tienen mayor edad: mientras el 72% de los alumnos LGB de 13 años declara haber compartido con alguien más su orientación, esta cifra se incrementa a 95% y 100% entre los estudiantes 19 y de 20 años, respectivamente. (ver Tabla Anexo 6).

En promedio, 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 5).

Tabla 5: Estudiantes LGB que contaron su orientación sexual a alguien según a quién lo hicieron (respuesta múltiple). País urbano, 2019

A quién se contó orientación sexual	% de estudiantes
Madre	58,3%
Padre	32,0%
Hermano/hermana	39,7%
Otro familiar	26,8%
Adulto del centro educativo	11,6%
Estudiante o amigo del centro educativo	50,0%
Amigo fuera del centro educativo	71,7%
Otra persona	14,8%

Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

En cuanto a la identidad de género, siete de cada diez estudiantes que declararon tener una identidad trans u otra identidad no cisgénero, reportan haber contado su identidad de género a otra persona. Esto 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 auto reporte de temas sensibles o controversiales en una encuesta puede ser afectado por la forma en que se presenta la información o se plantea la pregunta.⁸ 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 auto identificación 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 auto identificación 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:

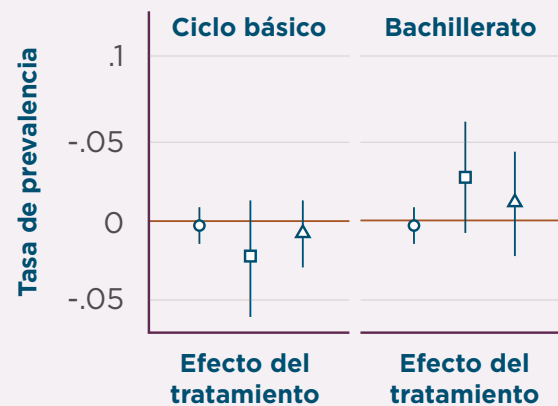
“Las siguientes preguntas abordan temas personales y sensibles sobre tu identidad. Tus respuestas son importantes para nosotros pues nos permitirán seguir trabajando para garantizar que todas las personas tengan los mismos derechos, sin importar su origen étnico-racial, religión, o identidad. Recuerda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

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

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

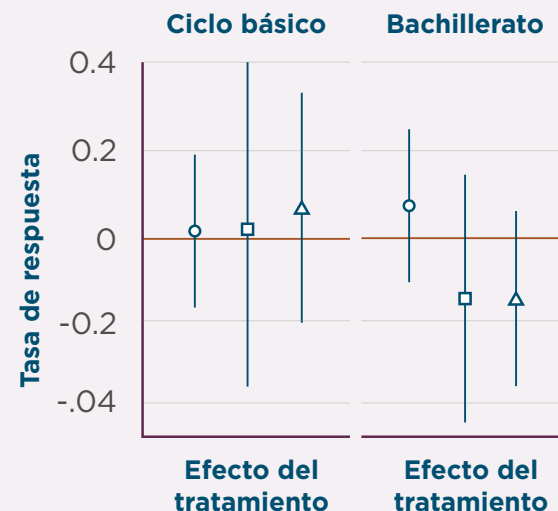
Los marcadores en las Figuras 1 y 2 indican el coeficiente estimado para el indicador del tratamiento (es decir, un marco positivo) sobre las tasas de reporte de identidad LGBT+ y la tasa de no respuesta, respectivamente. En ambos casos, las líneas verticales que los atraviesan los marcadores denotan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

Figura 1. Efecto del tratamiento en la prevalencia⁹



○ Identidad de género □ Orientación sexual △ Atracción sexual

Figura 2. Efecto de tratamiento en la no respuesta



○ Identidad de género □ Orientación sexual △ Atracción sexual

⁸ Chong y Druckman (2007), “A Theory of Framing and Opinion Formation in Competitive Elite Environments”, Journal of Communication 57, pp. 99-118.

⁹ Para la estimación de prevalencia, definimos indicadores dicotómicos de identidades u orientaciones no heteronormativas.

El uso de un marco positivo no tiene un impacto significativo sobre el reporte o la disposición a responder sobre la identidad de género, orientación sexual o atracción sexual en el nivel medio básico. Entre estos alumnos más jóvenes las tasas de autoidentificación no heterosexual son más bajas que en el bachillerato y el efecto nulo de los marcos sugiere que no se trata de un subreporte por estigmas internos, sino que podría responder a 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.

3.1.3 Entorno familiar

Un 85,8% de los/as estudiantes participantes en la encuesta expresa que se siente seguro/a o muy seguro/a al estar con su familia y casi un 5% expresa sentirse inseguros o muy inseguros. El porcentaje de aquellos que se siente inseguros o muy inseguros es significativamente mayor entre los estudiantes en situación de discapacidad (9,9%) y las personas LGBT+ (9,4%) que en el resto de los grupos poblacionales (Tabla Anexo 3).

Casi la totalidad de los estudiantes considera que los adultos/as responsables supervisan tanto su asistencia al centro educativo (97,5%) como el desempeño a través de notas o evaluaciones (97,1%). Sin embargo, otras actividades como el cumplimiento trabajos escolares son supervisadas en menor medida (81,5%). Por otro lado, solo un 58,5% considera que atienden al tiempo que están haciendo uso de redes sociales (Tabla Anexo 4).

Mientras que el 71,8% de las personas en situación de discapacidad consideran que un adulto referente supervisa sus tareas, deberes o trabajo escolares, este aumenta a 82% para aquellas personas que no viven en esta situación. Por su parte, un 73% de los estudiantes LGBT+ reportó que un adulto responsable supervisa el desarrollo de estas actividades, en comparación a un 81,9% de los demás estudiantes (Tabla Anexo 4).

3.2 Diagnóstico de la Convivencia y la Discriminación

Esta sección reporta los resultados del estudio en relación a temas convivencia y discriminación, incluyendo al 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.

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

Esta subsección presenta datos de la encuesta, los grupos focales y las entrevistas sobre el clima general de convivencia en los centros educativos, y el entorno escolar. Primero se analiza cómo los referentes educativos y estudiantes entienden y valoran la convivencia en sus centros. Luego se aportan datos de la encuesta sobre aspectos de una buena convivencia escolar (Viscardi y Alonso 2013): 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 en los grupos focales y entrevistas sobre 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 se desprende que los estudiantes asocian la convivencia a dos elementos: (i) el buen relacionamiento entre quienes habitan el centro educativo (como respeto, tolerancia, saber escucharse y comunicarse, pasar bien con los compañeros y no pelearse) y (ii) la dinámica de relacionamiento que tiene lugar en espacios y actividades que se desarrollan más allá del aula y las actividades curriculares. Los adultos conceptualizan 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 identifican los y las estudiantes es entre pares y asumen la forma de agresiones o acoso de tipo verbal (peleas, insultos, y “molestarse” unos a otros). También aparecen referencias a conflictos entre estudiantes y adultos, por ejemplo, discusiones, lejanía, poca empatía de profesores hacia estudiantes, y desvalorización de los aportes estudiantiles.

Como aspectos positivos, los estudiantes mencionan la solidaridad entre pares, la iniciativa de resolver en

colectivo los problemas del centro, y sentirse libres para tomar decisiones en el ámbito.

Otro punto destacado como un elemento positivo por los/as estudiantes es desarrollar iniciativas estudiantiles de diversa índole (sobre todo culturales y recreativas). De la misma manera, valoran propuestas curriculares (debates) y extracurriculares (talleres) impulsadas por docentes, por ejemplo, para problematizar temáticas como la equidad de género y la discriminación.

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

Espacios de participación

Los estudiantes encuestados declararon que los centros educativos cuentan con espacios y actividades para que los estudiantes se expresen. El 57,1% afirma que los centros les permiten expresar y compartir sus opiniones y el 46,7% que habilitan y promueven asambleas estudiantiles. Sin embargo, sólo el 35% señala que se respetan los acuerdos alcanzados en estos espacios. Al explorar diferencias entre el interior del país y Montevideo, se observa que en el interior (23,1%) declaran en mayor medida que en Montevideo (18,6%) no tener actividades de promoción de participación en sus centros.

Tabla 6: Estudiantes que consideran que el centro educativo realiza alguna actividad de promoción de participación según región. País urbano. 2019

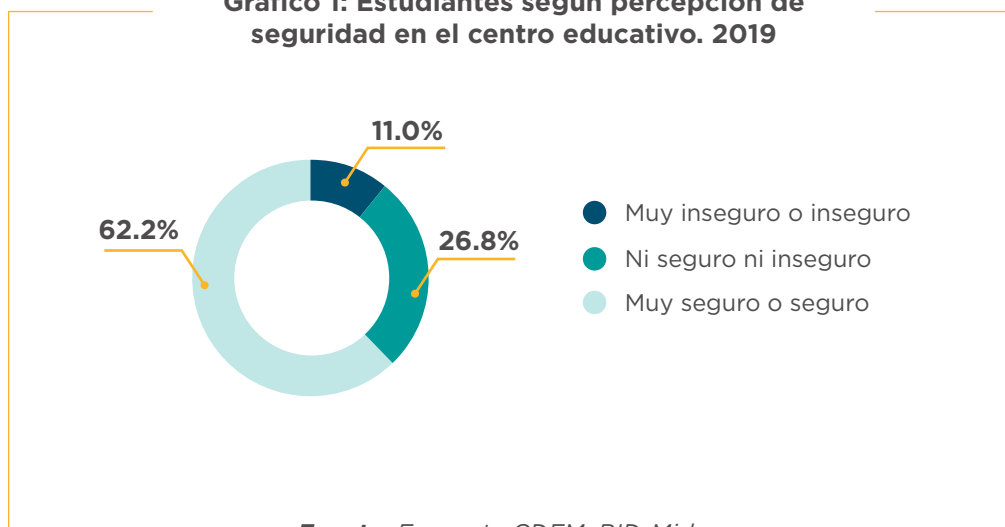
Actividades de promoción de participación	Región		Total
	Interior	Montevideo	
Habilita y promueve hacer asambleas de estudiantes para tomar decisiones	45,4%	48,5%	48,5%
Promueve espacios de reflexión, intercambio entre estudiantes y adultos	53,4%	59,7%	59,7%
Respetar los acuerdos alcanzados en estos espacios	32,7%	38,1%	35,0%
Permite expresar y compartir tus opiniones	55,0%	59,9%	57,1%
Ninguna de las anteriores	23,1%	18,6%	21,2%

Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Percepción de seguridad dentro de los centros

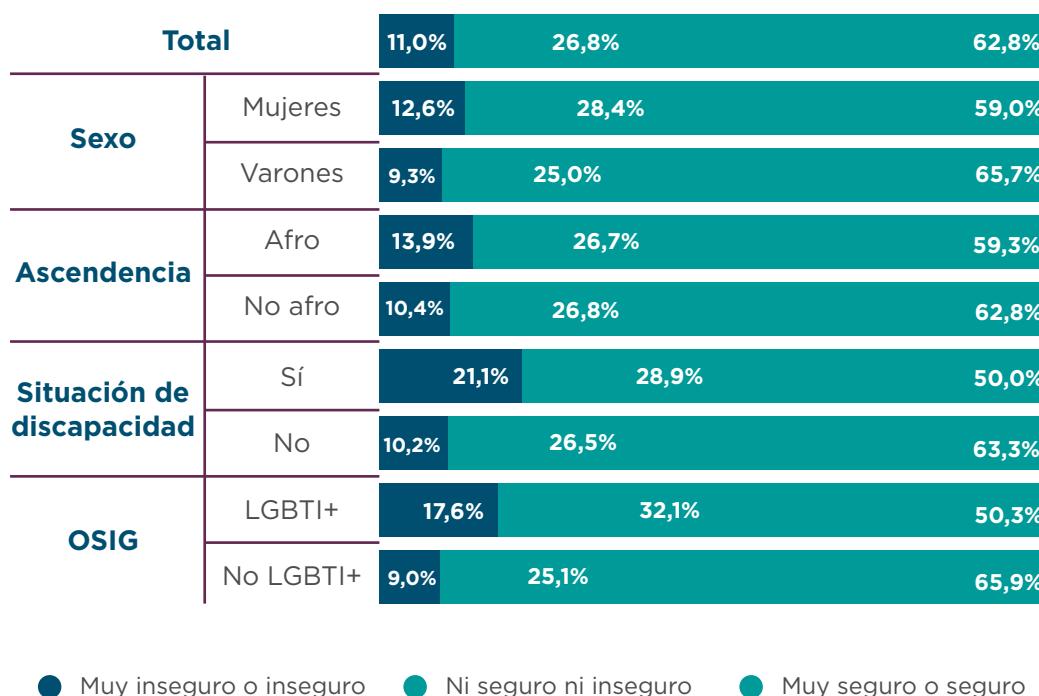
Respecto a cómo se sienten los estudiantes la mayor parte del tiempo dentro de su centro educativo, la encuesta muestra que la mayoría se siente seguro o muy seguro (62,2%). Sin embargo, aproximadamente 1 de cada 10 estudiantes declara sentirse “muy inseguro o inseguro” dentro de su centro educativo.

Gráfico 1: Estudiantes según percepción de seguridad en el centro educativo. 2019



Las mujeres que se sienten muy inseguras o inseguras (12,6%) supera el porcentaje de los varones en la misma situación (9,3%). Asimismo, el porcentaje de estudiantes que se siente muy inseguro o inseguro es más alto que el promedio global entre estudiantes en situación de discapacidad (21,1%), LGBT+ (17,6%) y afrodescendientes (13,9%).

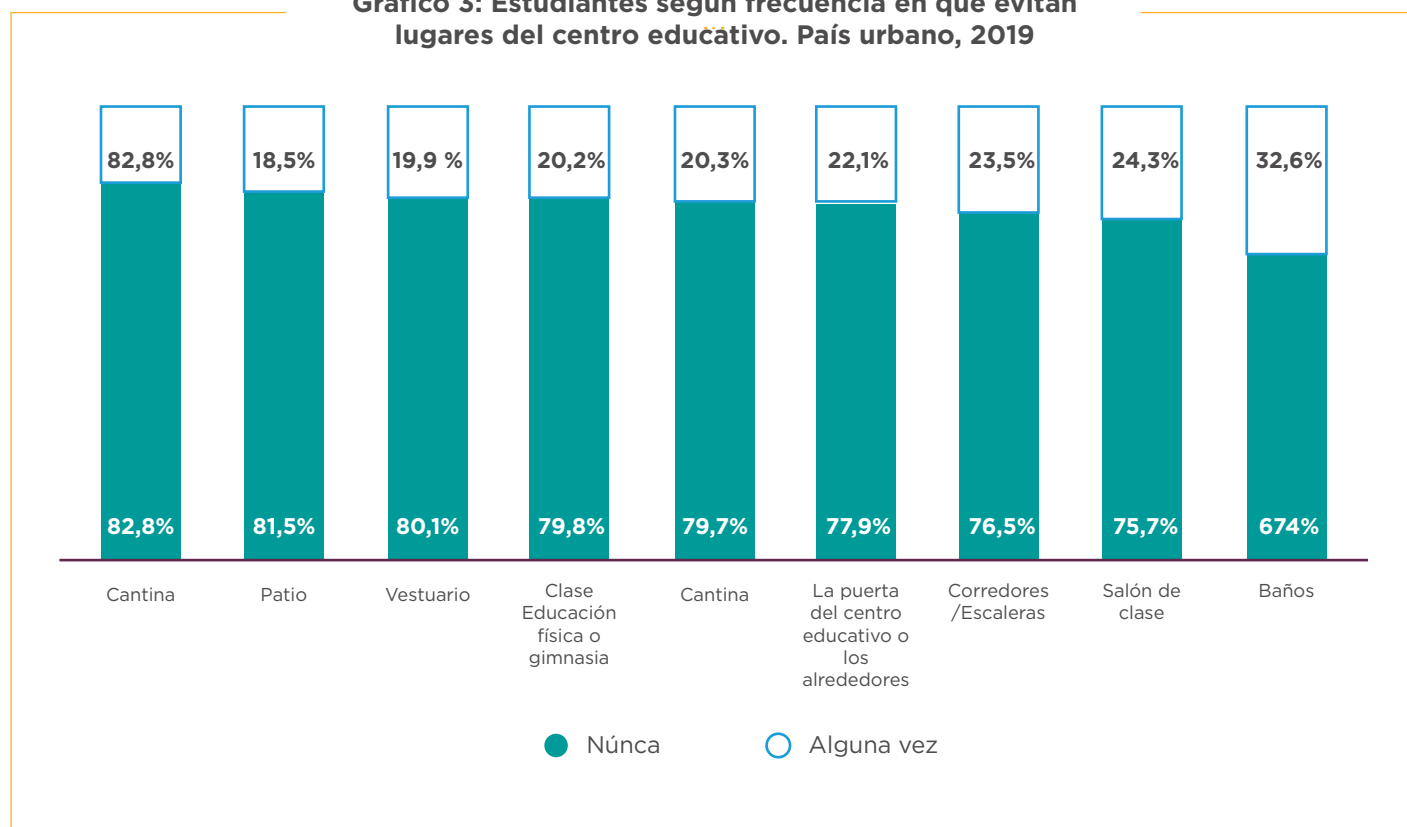
Gráfico 2: Estudiantes según percepción de seguridad en el centro educativo y grupos poblacionales. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

En general, los baños son el lugar del centro educativo que los estudiantes evitan con mayor frecuencia por sentirse incómodos/as. Sin embargo,

Gráfico 3: Estudiantes según frecuencia en que evitan lugares del centro educativo. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

el sentimiento de incomodidad en los espacios del centro educativo varía significativamente según subgrupos poblacionales. En particular, se destaca que un cuarto de las mujeres encuestadas evita las clases de educación física o gimnasia, proporción significativamente mayor a sus pares varones (15,5%). Asimismo, los estudiantes LGBT+ presentan niveles de incomodidad en el salón de clase (38%), las clases de educación física o gimnasia (31%) y los corredores y escaleras (29,4%) muy por encima del promedio global (Tabla Anexo 8).

Percepción de comentarios negativos e insultos en el entorno escolar

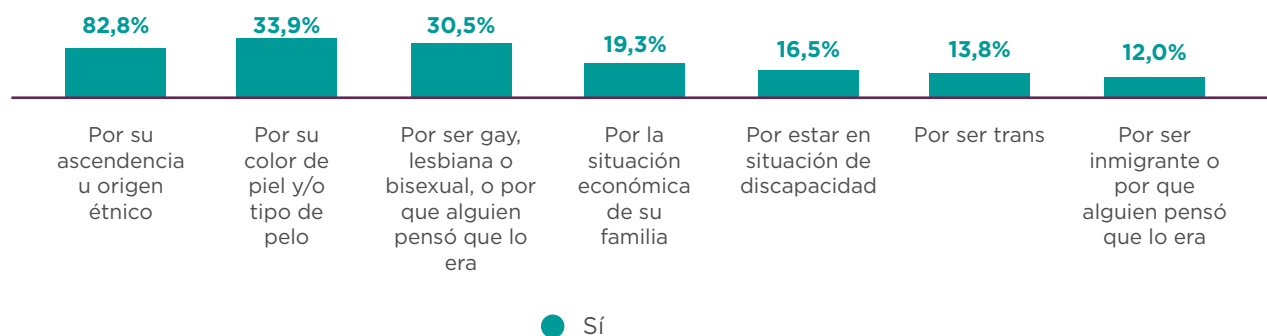
En la encuesta, el 20% del estudiantado presenció en su centro educativo que una persona adulta hizo comentarios negativos o insultó a un estudiante mientras que un 56,5% de los estudiantes declaró

haber presenciado comentarios negativos o insultos hechos por parte de un estudiante a otro par.

Cuando se pregunta por los motivos de esos comentarios o insultos, los estudiantes que presenciaron alguna agresión verbal s 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 4).

Entre los estudiantes que reportan haber presenciado alguna comentarios negativos o insultos por parte de una persona adulta en el centro educativo, el motivo reportado fue principalmente a 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) (Tabla Anexo 9).

Gráfico 4: Estudiantes que han presenciado comentarios negativos/insultos según percepción de motivos. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Factores que influyen en la convivencia escolar

Los estudiantes participantes del componente cualitativo coinciden en que la confianza y el conocimiento mutuo entre los actores de la comunidad educativa es un factor favorable a la convivencia. Como factores negativos, los estudiantes señalan 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). También reportan que las dinámicas pedagógicas y contenidos curriculares que resultan inadecuados para los intereses de los adolescentes son una importante fuente de desmotivación.

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

Como factores internos a los centros educativos que conducen a dificultades de convivencia, los adultos añaden: 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.

A la hora de explicar la discriminación, en particular, como conflicto de convivencia, los adultos la asocian a conflictos “típicos” de la adolescencia. Ellos presentan los problemas de esta índole en torno a un desafío que impone la presencia de sujetos diversos en el centro y la necesidad de “adaptación”, mientras que las raíces estructurales del fenómeno (Riedemann y Stefoni, 2015) no son visualizadas. En ocasiones, por ejemplo, se plantea la cuestión en términos de si los estudiantes “diferentes” logran o no integrarse a la institución o si generan o no problemas, particularizando el problema, en lugar de reflexionar sobre cómo dinámicas internas de la institución habilitan la reproducción de la discriminación.

La discriminación como problema de convivencia

Los participantes del componente cualitativo entienden la discriminación como un tipo de conflicto de convivencia y la conceptualizan 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 jerarquizan el problema en mayor medida que los adultos. La narrativa adulta enfatiza términos como la empatía, la tolerancia, y la integración en la definición del problema, apoyándose poco en la gramática de derechos e igualdad que promueve el marco normativo vigente. Los adultos tienen 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 y/o agresiones. Por ejemplo, las dificultades de los estudiantes trans en relación al uso del

nombre son vistas como discriminación por los afectados, pero no para los referentes educativos.

Los estudiantes reconocen que existe cierta subjetividad a la hora de identificar un acto discriminatorio. Por ejemplo, según cómo se formule, el contexto en que se manifieste, y la intención de quien lo emite y forma de entenderlo de quien lo recibe, un mismo dicho puede ser una broma o una agresión verbal.

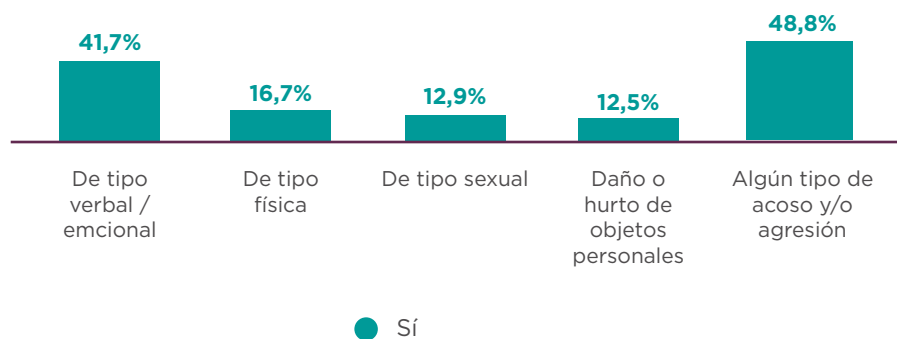
Los estudiantes valoran que la discriminación está muy presente en sus centros educativos –en especial, los participantes de los grupos LGBT–, pero a la vez reconocen que en la actualidad hay más apertura a la diversidad que en el pasado debido a los cambios culturales y legales. Los referentes educativos identifican que los adolescentes y jóvenes 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

Esta sección presenta evidencia sobre la presencia que tiene en los centros educativos el acoso y la agresión y los tipos. Asimismo, examina si ciertos grupos poblacionales (como los estudiantes mujeres, afrodescendientes o LGBT+) son más proclives a ser objeto de estos hechos.

Según los resultados de la encuesta, aproximadamente 1 de cada 2 estudiantes (48,8%) vivió alguna situación de acoso o agresión en el ámbito escolar. El tipo de acoso o agresión más común es verbal o emocional (41,7%), seguido en orden descendente por el tipo físico, el sexual, y daños o hurto de objetos personales (Gráfica 5).

Gráfico 5: Estudiantes según vivencia de diferentes tipos de acoso y/o agresión durante el último año. 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 el cuestionario.

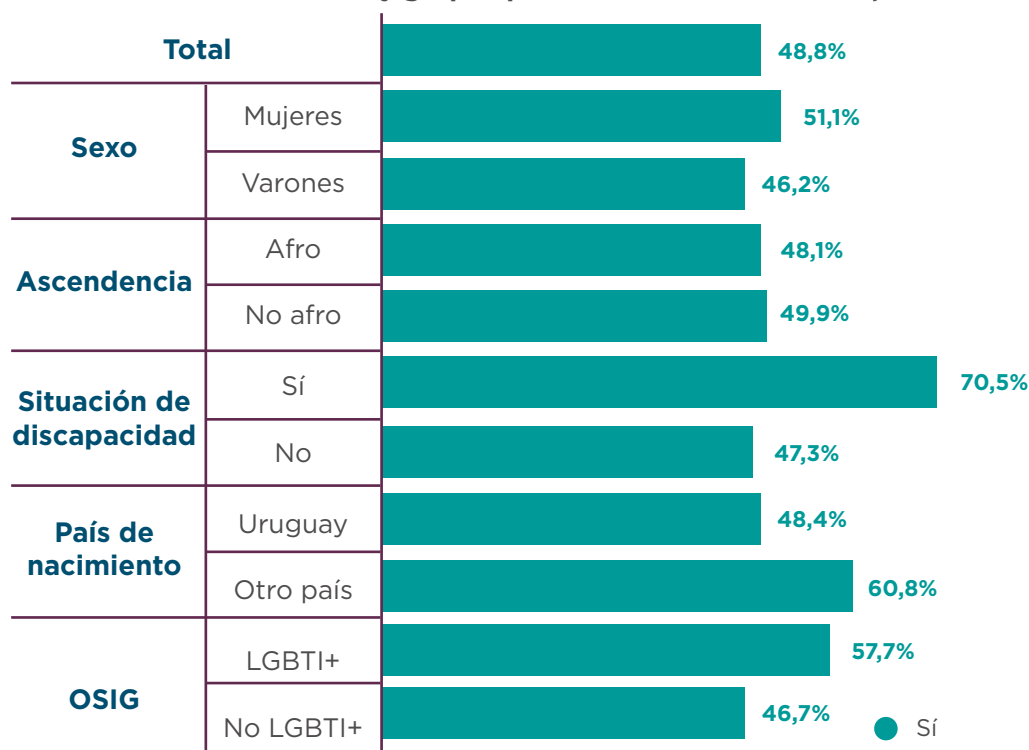
Recuadro 3: Diferentes tipos de acoso y agresión

Tipo de acoso y/o agresión	Expresión de acoso y/o agresión
Verbal	Agredir verbalmente (insultos, amenazas, burlas, ridiculización)
	Ignorar o excluir intencionalmente
	Propagar rumores, vídeos, audios o fotos sexuales
	Obligar a hacer cosas que no quería (traer dinero, hacer los deberes, quitar la merienda)
Físico	Agredir físicamente (empujar, golpear, patear, etc.)
	Amenazar con un arma (palo, navaja, pistola, etc.)
Sexual	Hacer comentarios o gestos de tipo sexual que le incomodaron
	Tocar partes íntimas sin consentimiento
	Hacer algo sexual sin consentimiento
Daño o hurto de objetos personales	Robar o dañar intencionalmente las pertenencias.
	Robar o dañar intencionalmente ayudas (audífonos, lentes, muletas, bastón, silla de ruedas, etc.)

Fuente: Elaboración propia, basada en las preguntas sobre victimización en la Encuesta CDEM, BID-MIDES).

Las personas en situación de discapacidad reportan un altísimo nivel de acoso y agresión (70.5%) en relación a sus pares sin discapacidades (47,3%). Asimismo, los estudiantes inmigrantes y LGBT+ son más propensos que sus pares nacidos en Uruguay o autoidentificados como heterosexuales a ser objeto de acoso y/o agresión (**Gráfico 6**).

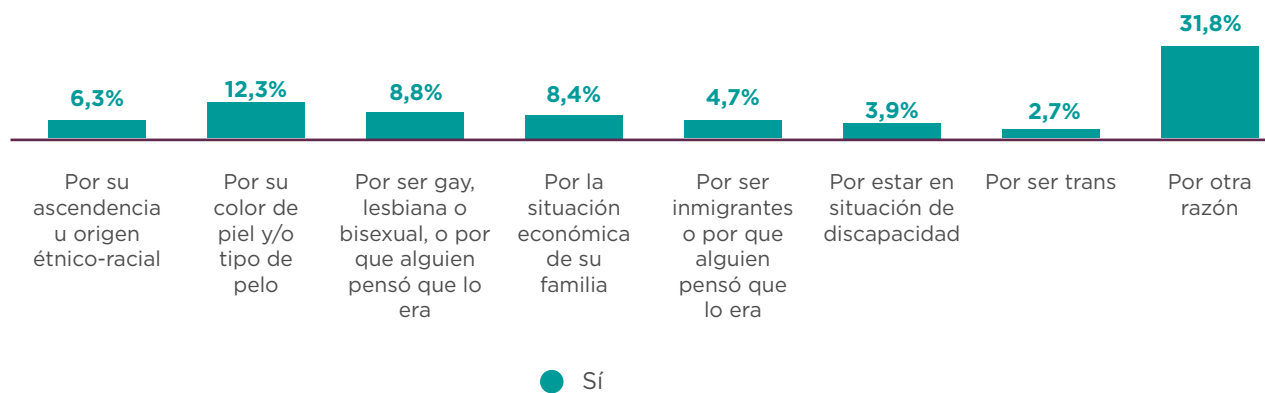
Gráfico 6: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión durante el último año y grupos poblacionales. País Urbano, 2019



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%). Se aprecia que casi el 32% de estos estudiantes indicaron que fue “por otra razón” lo cual sugiere que, en estos casos, se percibe que responden a características de personalidad y otras características observables, o no se percibe el acoso o la agresión como un acto discriminatorio (**Gráfico 7**).¹⁰

Gráfico 7: 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 motivos percibidos de la discriminación. Los estudiantes marcan que las relaciones afectivo-sexuales entre varones generan más rechazo que aquellas que se dan entre estudiantes 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, 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 2013:13; García García, 2010:65; Connel 1997, Olavarría 2005:53).

Los grupos focales LGBT, en particular, hicieron alusiones a que las personas trans afrontan mayores dificultades para expresar su identidad que otras identidades diversas.

La ascendencia étnico-racial es la categoría tematizada de forma más contradictoria por los participantes de los grupos focales. Entre los estudiantes, no hay acuerdo en relación con la frecuencia de la discriminación basada en este elemento. Muchos participantes minimizan la presencia del acoso y/o agresión discriminatoria basada en este elemento a través de discursos de “mitigación” del racismo (Riedemann y Stefoni 2015), que se manifiestan, por ejemplo, al señalar que la expresión “negro” es usada de manera amistosa o que los casos discriminatorios son “hechos aislados”.

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

- Diferente color.

- Si

¹⁰ 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) hay otros motivos como: aspectos físicos y vestimenta, formas de ser o pensar, ser mujer, o rendimiento escolar, entre otros.

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

- 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).

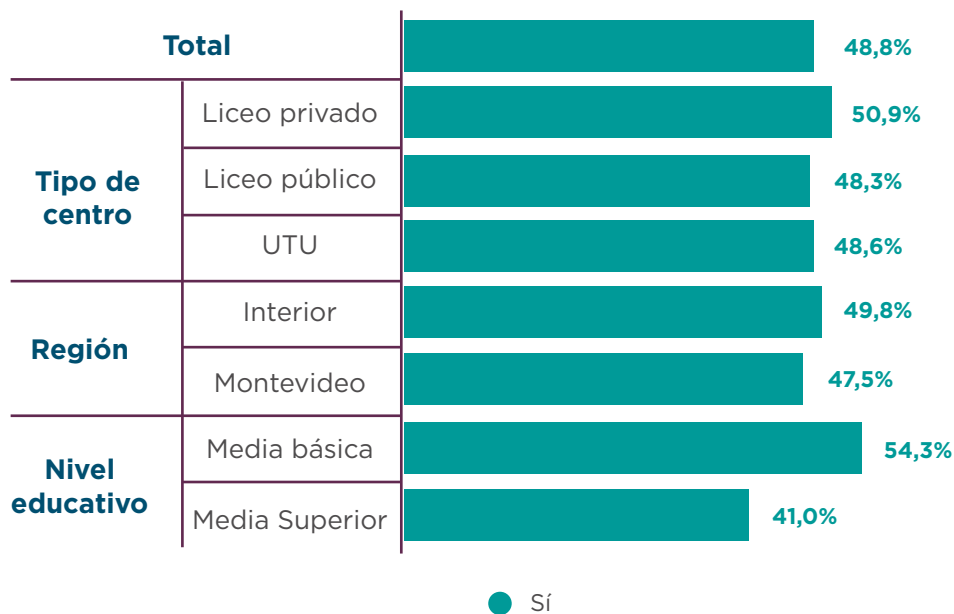
"Sí, pero lo mismo con los dichos de los chiquilines "qué negro", no hemos tenido problema en ese sentido. (...) qué se dicen negros, pero es como natural. No hemos tenido conflictos con respecto a eso" (Autoridades).

Experiencias de acoso y agresión según nivel educativo

Por otra parte, durante el tránsito por educación media básica se observa una mayor proporción de vivencia de situaciones de acoso y/o agresión (54,3%) en comparación con educación media superior (41%) **(Gráfica 8)**. Esto coincide con la percepción estudiantil y adulta que surge del componente cualitativo, según la cual los conflictos de convivencia responderían a menor grado de "maduración" de los estudiantes.

Las diferencias según nivel educativo se observan también para cada tipo del acoso/agresión analizada, con diferencia más pronunciada en la agresión física. No hay diferencias estadísticamente significativas según región y tipo de centro educativo al que se asiste en este punto **(Tabla Anexo ?)**.

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



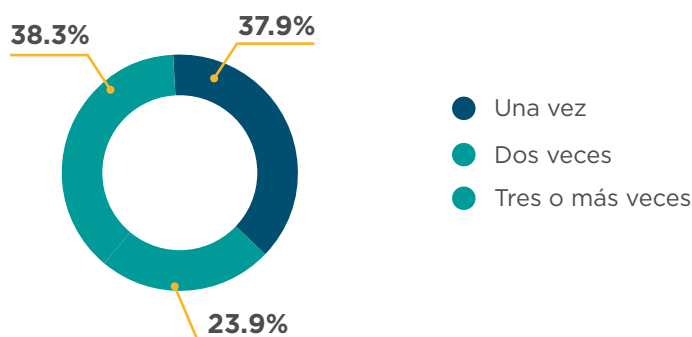
Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Sin embargo, los participantes LGBT+ de los grupos focales expresan 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 definen como más "amigables" para la diversidad. También señalan, en general, que en los centros educativos más grandes se sienten más libres y menos expuestos a la discriminación, porque en estos disminuye el micro control social que se ejerce entre quienes circulan la institución cotidianamente (por ejemplo, asocian 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 los estudiantes que fueron objeto de alguna agresión en 2019 respondieron haber vivido al menos un episodio de agresión verbal. Entre este grupo de estudiantes, el 38,3% indica haber sufrido tres o más experiencias en el último año (Gráfico 9).

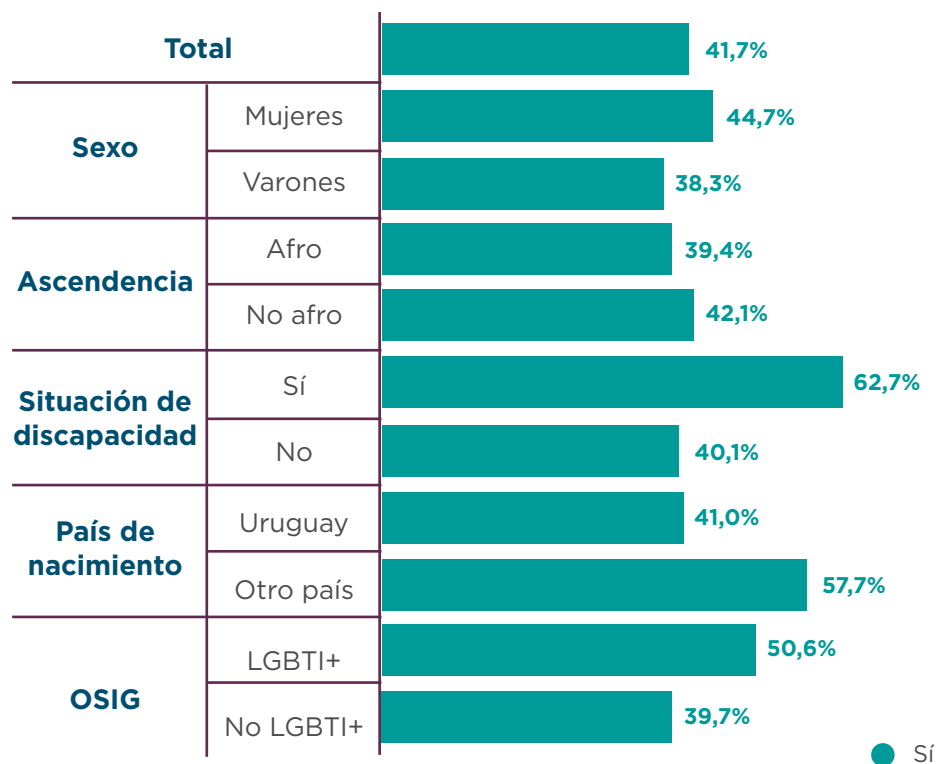
Gráfico 9: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión verbal durante el último año según frecuencia de la vivencia. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Los grupos de estudiantes reportaron experimentar el acoso y la agresión verbal en distinta magnitud. Los estudiantes en situación de discapacidad sufren 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 encuentran relativamente más expuestos a episodios de acoso y agresión verbal que el promedio global (Gráfico 10). Son estos grupos también quienes durante el último año experimentaron este tipo de acoso y agresión con mayor frecuencia (Tabla Anexo 10).

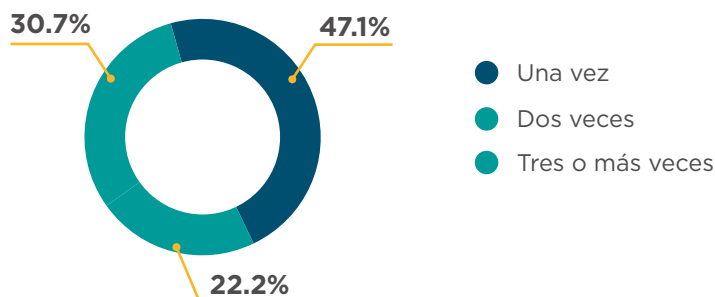
Gráfico 10: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión verbal durante el último año y grupos poblacionales. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Acoso y agresión verbal. El 41,7% de los estudiantes que fueron objeto de alguna agresión en 2019 respondieron haber vivido al menos un episodio de agresión verbal. Entre este grupo de estudiantes, el 38,3% indica haber sufrido tres o más experiencias en el último año (Gráfico 9).

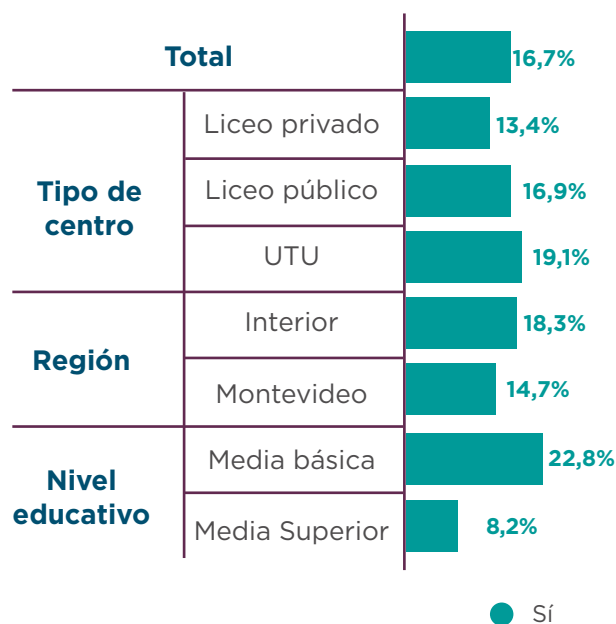
Gráfico 11: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión física durante el último año según frecuencia de la vivencia. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Existen diferencias significativas en la incidencia relativa de agresión física según el tipo de centro educativo y región; es más elevada entre estudiantes de educación media básica y entre las UTU y en el Interior del país (Gráfico 12).

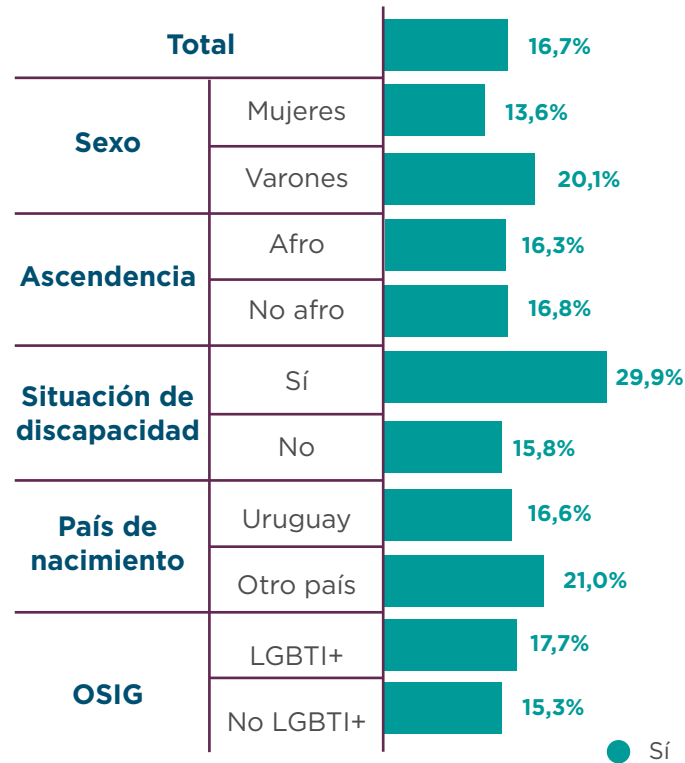
Gráfico 12: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión física durante el último año y características de los centros. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

El acoso y/o agresión física es sufrida en mayor proporción por estudiantes en situación de discapacidad (29,9%) y por estudiantes varones (20,1%) (Gráfico 13), quienes, junto con los estudiantes inmigrantes y afrodescendientes, son quienes reportaron experimentar este tipo de agresión y/o acoso con mayor frecuencia en el último año (Gráfico 13, Tabla Anexo 11).

Gráfico 13: Estudiantes según vivencia de acoso y/o agresión física durante el último año y grupos poblacionales. País urbano, 2019

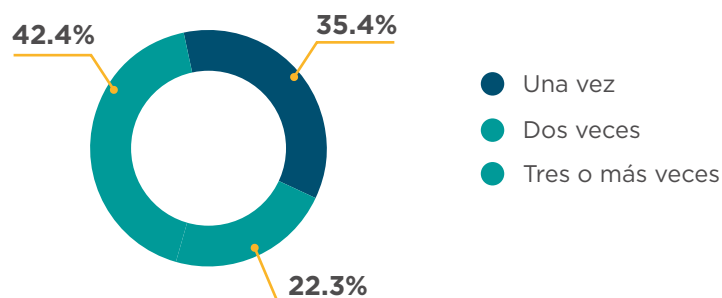


Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Acoso y/o agresión sexual. El acoso y/o agresión que los estudiantes reportaron en menor proporción es el acoso y/o agresión sexual. El 12,9% del estudiantado que declara haber sido víctima de algún tipo de acoso o agresión reportó haber experimentado un episodio de índole sexual. Sin embargo, el 42,4% de aquellos que reportan acoso o agresión sexual lo han experimentado tres o más veces (Gráfico 14).

En términos relativos, las mujeres están más expuestas que los varones (14,4% vs 11,3%) a este tipo de agresión.

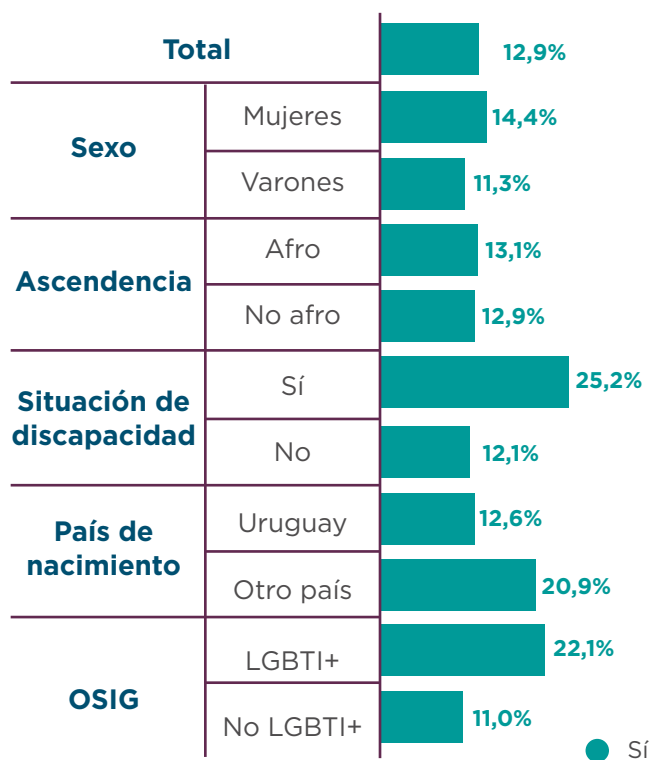
Gráfico 14: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión de tipo sexual durante el último año según frecuencia de la vivencia. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

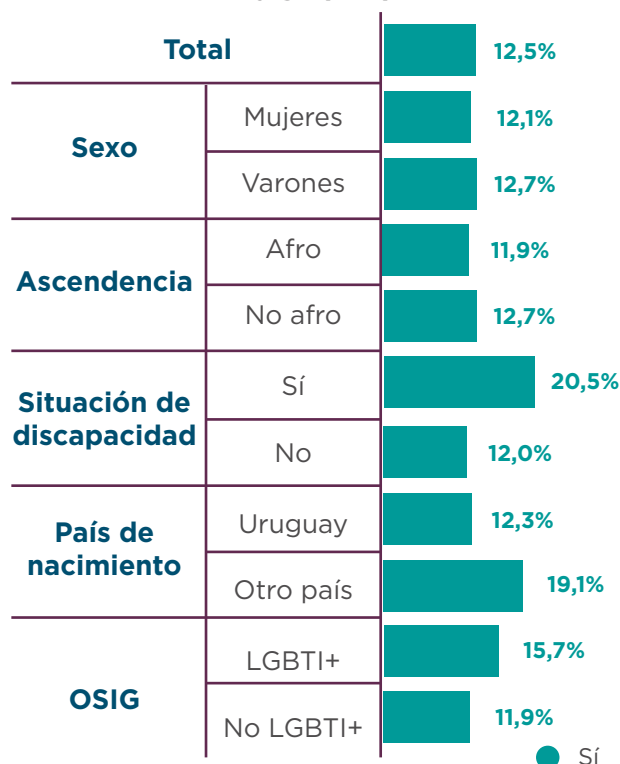
El acoso y/o agresión sexual es relativamente más prevalente entre aquellos en situación de discapacidad estudiantes LGBT+ e inmigrantes. Estos grupos son también los que reportaron sufrir este tipo de agresión con mayor frecuencia en el último año.

Gráfico 15: 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

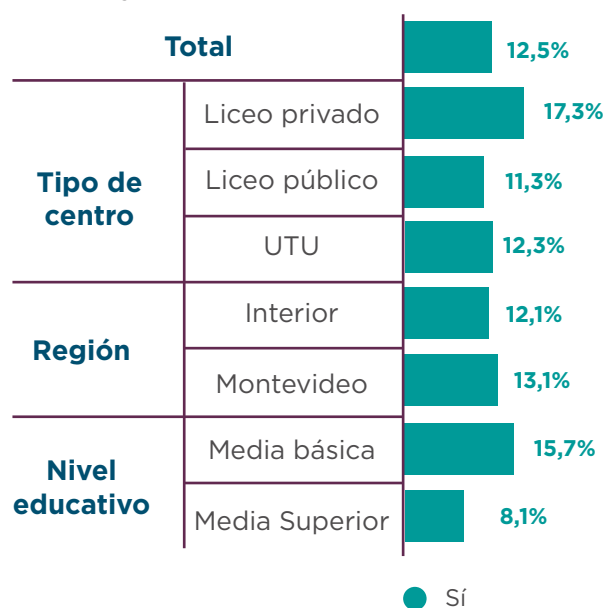
Gráfico 16: Estudiantes según vivencia de situaciones de daño o hurto a objetos personales durante el último año y grupos poblacionales. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

A diferencia del resto de los tipos de agresión o acoso, en este caso se encuentra una diferencia entre centros públicos y privados: en liceos privados (17,3%) ocurre en mayor medida que en liceos públicos (11,3%) o en UTUs (12,3%).

Gráfico 17: Estudiantes según vivencia de situaciones de daño a objetos personales durante el último año y características de los centros. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Otras expresiones de acoso y/o agresión discriminatoria

Los participantes de los grupos focales LGBT identifican que la discriminación también ocurre con frecuencia a través de micro-agresiones¹², hechos más sutiles, indirectos y menos visibles que los relevados en la encuesta, pero que perciben como más graves por su mayor recurrencia. Como ejemplos de este tipo de agresiones mencionan:

- Violencia nulificadora (Segato 2003:11); 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 sobremano con una actitud de sospecha, especialmente en lo referido a la sexualidad.
- Falta de información y la circulación de mensajes negativos sobre diversidad de género y orientación sexual; 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; ocurre de dos formas, en general por parte de adultos referentes; por un lado, presionándolos a que digan “qué son” y “expliquen” a los demás sobre su identidad de género y/u orientación sexual; por otro lado, 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, es decir, aquella que emerge de las disposiciones y cultura organizacional que rigen el funcionamiento del centro educativo. En especial, este

¹² Las micro-agresiones 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).

tipo emerge con fuerza por parte de las personas trans en relación “al problema del nombre”, como denominan a las incomodidades que padecen al tramitar el uso del nombre registral y social en el entorno escolar.

En contraste, los discursos adultos no recuperan las micro-agresiones y aspectos institucionales como instancias de discriminación. Entre ellos prevalece la idea de que la discriminación se despliega en la forma de emergentes, hechos puntuales y graves que involucran agresión física o agresión verbal muy fuerte entre estudiantes e involucran denuncia de los involucrados o disolver un conflicto grave. Esta diferencia en la comprensión de qué es un hecho discriminatorio puede ayudar a comprender por qué los adultos valoran que hay menos discriminación en sus centros educativos que los estudiantes (ver sección 3.2.1).

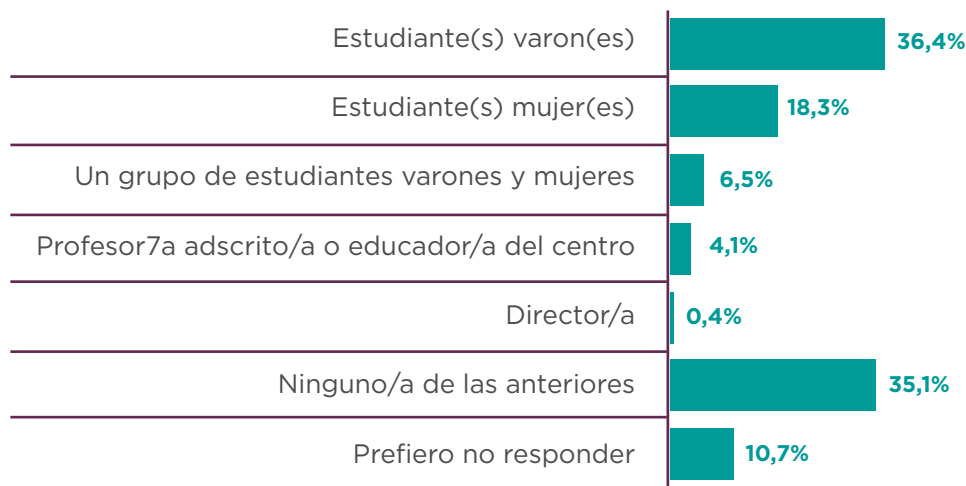
3.2.3 Caracterización de la agresión/acoso escolar

Quiénes ejercen acoso y/o agresión

Los estudiantes que sufrieron algún tipo de acoso o agresión declaran que este fue ejercido por estudiantes varones 36,4%, mientras que el 18,3% reporta a una mujer como la agresora. El 6,5% de los afectados por la agresión reporta a un grupo de estudiantes varones y mujeres y el 4,1% a un profesor/a adscrito/a o educador/a. Estas tendencias se repiten en los diferentes tipos de acoso o agresión (Gráfico 18).

Se observa altos porcentajes de respuesta en la categoría “ninguno/a de las anteriores” en esta pregunta y otras presentadas en esta sección. El componente cualitativo del estudio sugiere que estas respuestas se deben a dificultades de interpretación de los estudiantes por su (i) dificultad para responder por la última experiencia debido a la vivencia cotidiana de situaciones similares; (2) su inclusión de vivencias fuera del centro educativo en su respuesta; y (3) temor a reportar agresiones ejercidas por adultos.

Gráfico 18: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión durante el último año según quién lo/a agredió. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Es preciso destacar que, tanto en el caso del acoso o agresión física como sexual, los estudiantes que sufrieron declaran que los agresores fueron principalmente otros estudiantes. En el caso del acoso físico, 34,8% declaran que este fue realizado por estudiantes varones, 15,9% por estudiantes mujeres y 7,0% por un grupo de estudiantes varones y mujeres. En el caso del acoso o abuso sexual, 30,6% de las víctimas declaran que fue perpetrado por estudiantes varones, 15,6% por estudiantes mujeres y 8,3% por un grupo de estudiantes varones y mujeres (**Tabla 7**).

Tabla 7: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión durante el último año según quién lo/a agredió y tipo de agresión. País urbano, 2019¹³

Quién lo/a agredió	Acoso y/o agresión de tipo verbal/emocional	Acoso y/o agresión de tipo físico	Acoso y/o agresión de tipo sexual	Daño o hurto de objetos personales
Estudiante varón	38,3%	45,2%	40,5%	31,2%
Estudiante mujer	7,1%	20,7%	20,7%	17,8%
Un grupo de estudiantes varones y mujeres	7,1%	9,0%	10,9%	8,3%
Profesor/a, adscripto/a o educador/a del centro	4,4%	2,7%	6,6%	4,5%
Director/a	0,4%	0,8%	0,3%	0,9%
Ninguno/a de las anteriores	31,4%	22,5%	22,5%	38,0%
Prefiero no responder	9,7%	7,9%	11,6%	8,8%

Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

En los grupos focales también emerge que la agresión y el acoso de tipo discriminatorio ocurre en mayor medida entre estudiantes que en el caso de adultos hacia estudiantes. Sin embargo, los estudiantes interpretan que cuando estos hechos son perpetrados por adultos, la situación adquiere mayor severidad. Esta percepción se agudiza en los grupos focales LGBT+, tanto cuando los adultos fallan en protegerlos como cuando actúan como sujetos de la discriminación que sufren.

“(...) fueron los 3 peores años de mi vida sujeto de discriminación, donde me acosaban en los baños, donde en la salida, yo vivo a 3 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).

Por tanto, los participantes LGBT+ expresan 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 plantean que los compañeros que ejercen actos de acoso y/o agresión lo hacen en general cuando están en grupo o frente a otros compañeros, 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 quien es su objeto directo. Asimismo, da la pauta estas agresiones son usadas para buscar prestigio entre los compañeros (por ejemplo, “hacerse ver” o “hacerse los graciosos”).

Considerando la presencia mayor de los varones como ejecutores de las agresiones y el acoso y lo

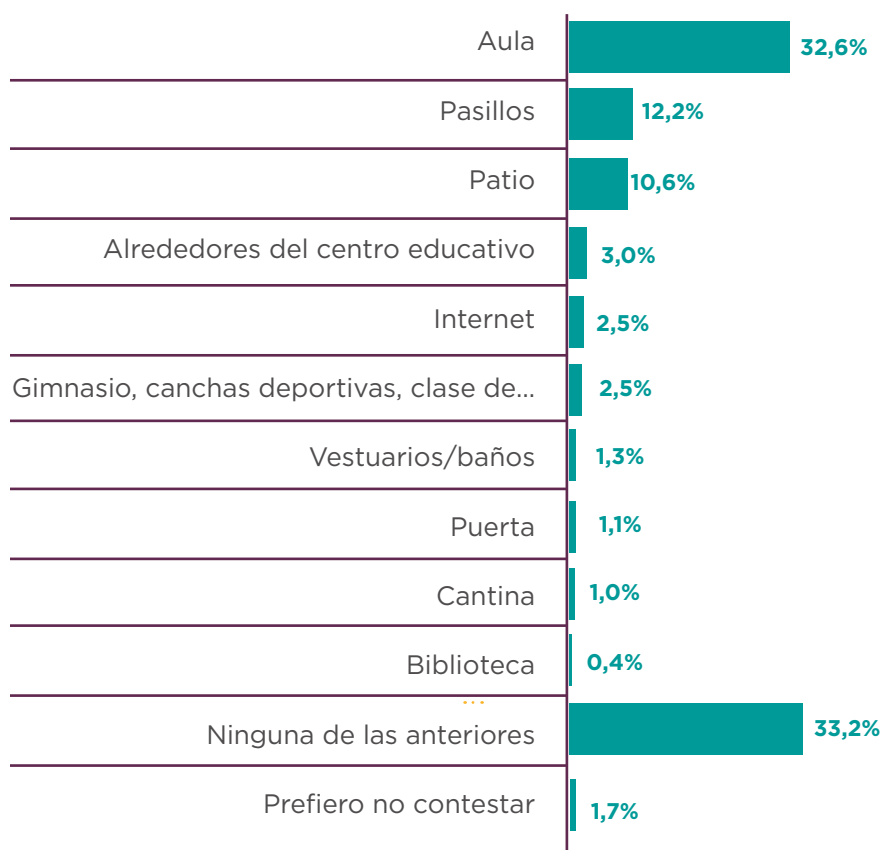
¹³ El porcentaje de personas que vivió alguna situación de acoso y/o agresión se calcula sobre el total de personas con datos válidos en el conjunto de indicadores utilizados para construir el tipo de agresión. Se excluyen del cálculo quienes tienen valores perdidos.

recién dicho sobre la dinámica grupal, es dable pensar 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 estudiantes que padecieron algún tipo de acoso o agresión también identificaron los lugares donde estos ocurren con mayor frecuencia. El 33% declaró que el lugar de ocurrencia del acoso o agresión fue en las aulas. El 9,9% reportó que la agresión ocurrió en los pasillos, corredores o escaleras y 9,6% en el patio. Nuevamente, hay un porcentaje alto que respondió “ninguna de las anteriores” (Gráfico 19). Estas tendencias se replican en todos los tipos de centros educativos.

Gráfico 19: Estudiantes que vivieron situaciones de acoso y/o agresión durante el último año según lugar de ocurrencia. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Es preciso resaltar que el acoso y/o agresión física sucede más frecuentemente en el patio (12% vs. 8,5% para los demás tipos de acoso) y que el acoso o agresión sexual se da en mayor proporción en los alrededores del centro educativo (3,5% vs 2,4% para los demás tipos) (**Tabla Anexo 12**).

En los grupos focales estudiantiles, predomina la percepción de que la agresión y/o acoso de tipo discriminatorio ocurren en cualquier lugar y momento, incluso ante la mirada adulta. Esto ofrece una posible explicación por el alto porcentaje de respuestas en la categoría “ninguno/a de las

anteriores;” es decir, no fue fácil para ellos precisar un agresor o un evento específico.

Algunos de los participantes que fueron objeto recurrente de agresiones y acoso discriminatorios elaboraban respuestas detalladas a esta pregunta, porque es un tema en el que piensan cotidianamente y en función del cual organizan su forma de circular en el centro educativo día a día. Para estos estudiantes, el baño se presenta como un lugar especialmente inseguro, que los expone en mayor medida a recibir agresiones graves de sus pares por estar ocultos para los adultos. En

los grupos focales LGBT+, además, expresan 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 (ver sección 3.2.1), los grupos focales reafirman 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 en base a lógicas generizadas de división de actividades (por ejemplo, los varones juegan al fútbol y las mujeres al volley).

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, es decir, 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

Esta sección 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.

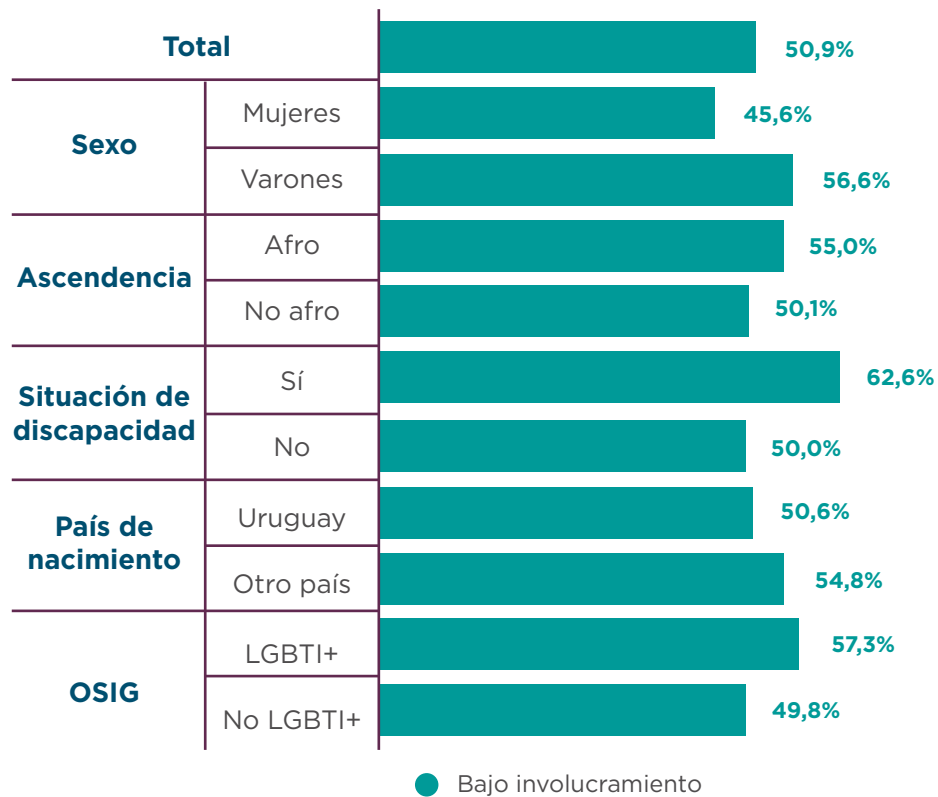
3.3.1 Involucramiento de los y las estudiantes en las tareas del centro educativo

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 de un estudiante hacia el centro de aprendizaje, profesor 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) y se realizó un análisis estadístico que permitió resumir la información en un indicador.¹⁴

Los resultados de la encuesta muestran que, en general, los estudiantes varones tienen niveles de involucramiento más bajos que las estudiantes mujeres; el 56,6% vs 45,6% en dicha situación. Asimismo, los estudiantes en situación de discapacidad tienen los niveles más bajos de involucramiento relativo a sus pares sin discapacidades. El mismo patrón se identifica entre los estudiantes LGBT+ y afrodescendientes con relación a sus pares **(Gráfico 20)**.

¹⁴ El análisis factorial usa la correlación y variabilidad entre las diferentes preguntas de la escala SESQ 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 quienes tienen un nivel de involucramiento alto.

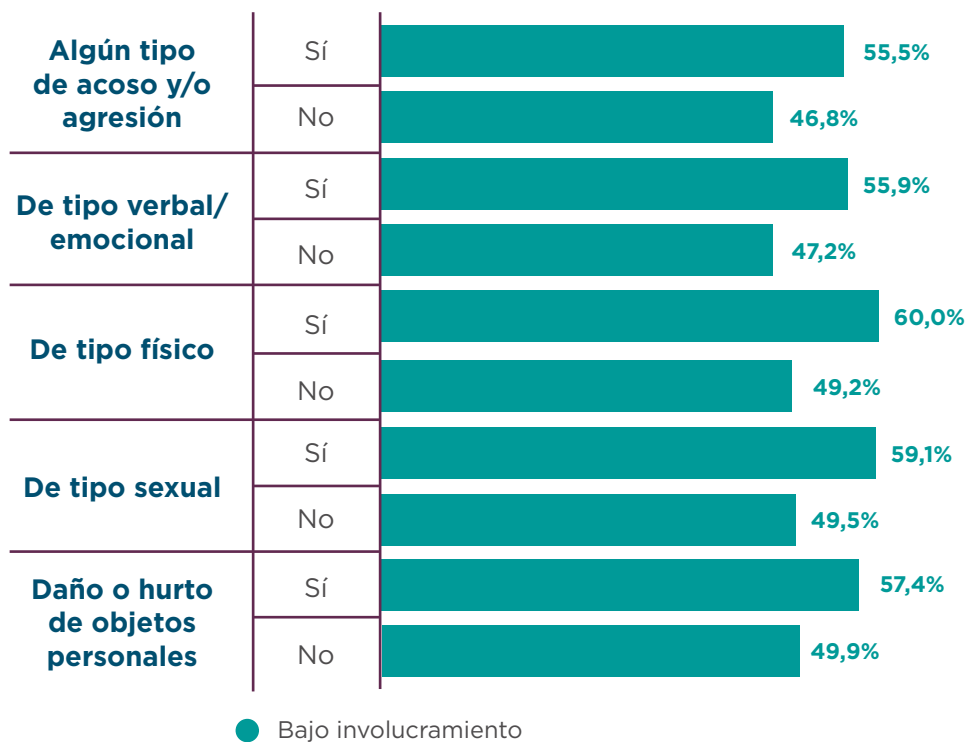
Gráfico 20: Estudiantes según nivel de involucramiento y grupos poblacionales. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Asimismo, haber sido víctima de acoso y/o agresión parece estar relacionado con tener 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 21**).

Gráfico 21: Estudiantes según nivel de involucramiento, 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 aproxima a través del número de amigos/as y amigas de los estudiantes. Los resultados indican que solo el 3% de los y las estudiantes considera que no tienen ningún amigo y/o amiga. Este porcentaje es 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 (5,0%) (Tabla Anexo 13).

Más aun, mientras el 78,3% del total de los estudiantes declara 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 observa 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 una menor proporción que el de sus pares (62,6% y 71,2% respectivamente versus el 78,7% del promedio). A la par, ambos grupos

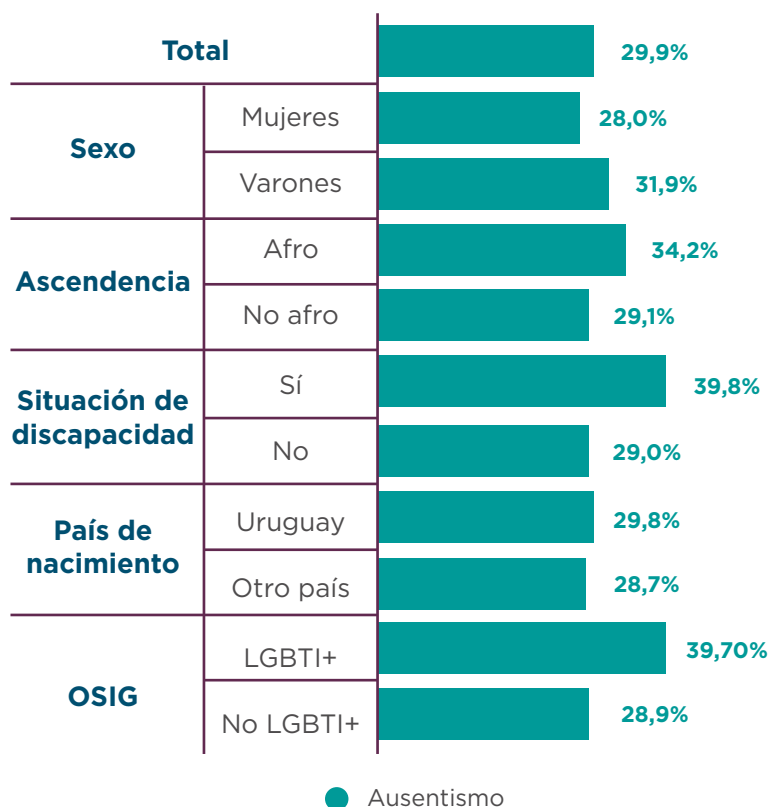
reportaron en mayor proporción realizar sus tareas escolares solos, a pesar de que preferirían hacerlo acompañados. Mientras el 5,7% de los estudiantes trabajan de esta manera, el 12,7% de estudiantes con una discapacidad, 9% de las personas migrantes y 8,5% de estudiantes LGBT+ trabajan solos, aunque su preferencia es hacerlo acompañados (Tabla Anexo 14).

3.3.3 Ausentismo

En relación a los niveles de ausentismo, 30% de los/las estudiantes declaró que durante las últimas 2 semanas no asistió al centro educativo o se retiró antes de que se finalice el horario sin el permiso de una persona adulta responsable.

Este porcentaje es 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 22**). Esto es concordante con otros estudios similares que encuentran que estudiantes de origen étnico-racial y estudiantes en situación de discapacidad presentan tasas de ausentismo más altas que sus pares (García y Weiss, 2018).

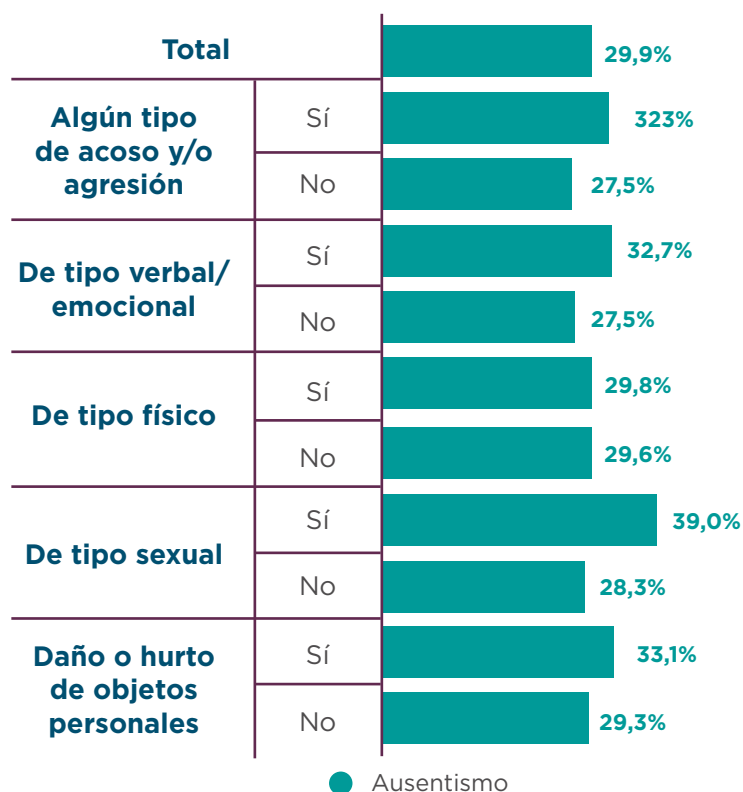
Gráfico 22: Estudiantes según nivel de ausentismo y grupos poblacionales. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Asimismo, haber sufrido algún tipo de agresión parece estar relacionado con mayores tasas de ausentismo; los estudiantes que declaran haber experimentado algún tipo tienen una tasa de ausentismo de 32,3% (**Gráfico 23**). Las tasas son similares para todos los tipos de agresión, excepto la sexual; es este caso, casi el 40% de los afectados reporta ausentismo (**Tabla anexo?**).

Gráfico 23: Estudiantes según nivel de ausentismo y vivencia de acoso y/o agresión y tipo. País urbano, 2019



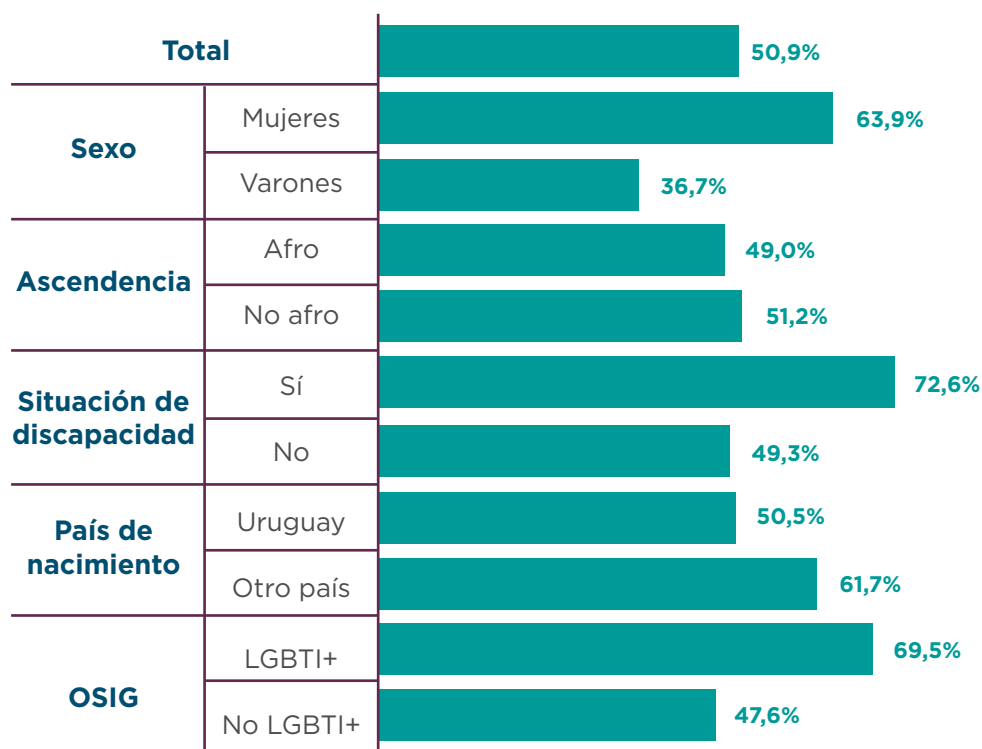
Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

3.3.4 Bienestar estudiantil: Depresión y autoestima

Los resultados de la encuesta muestran que los niveles de síntomas de depresión reportados, y así la tendencia a la depresión,¹⁵ varían entre los grupos poblacionales. En este sentido, se encontró que hay una tendencia más alta hacia la depresión entre estudiantes en situación de discapacidad (72,6%), los estudiantes LGBT+ (69,5%), las mujeres (63,9%), y los inmigrantes (61,7%) (**Gráfico 24**).

¹⁵ Para aproximar los niveles de síntomas de 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 así una alta tendencia a la depresión.

Gráfico 24: Estudiantes según su tendencia a la depresión y grupos poblacionales. País urbano, 2019

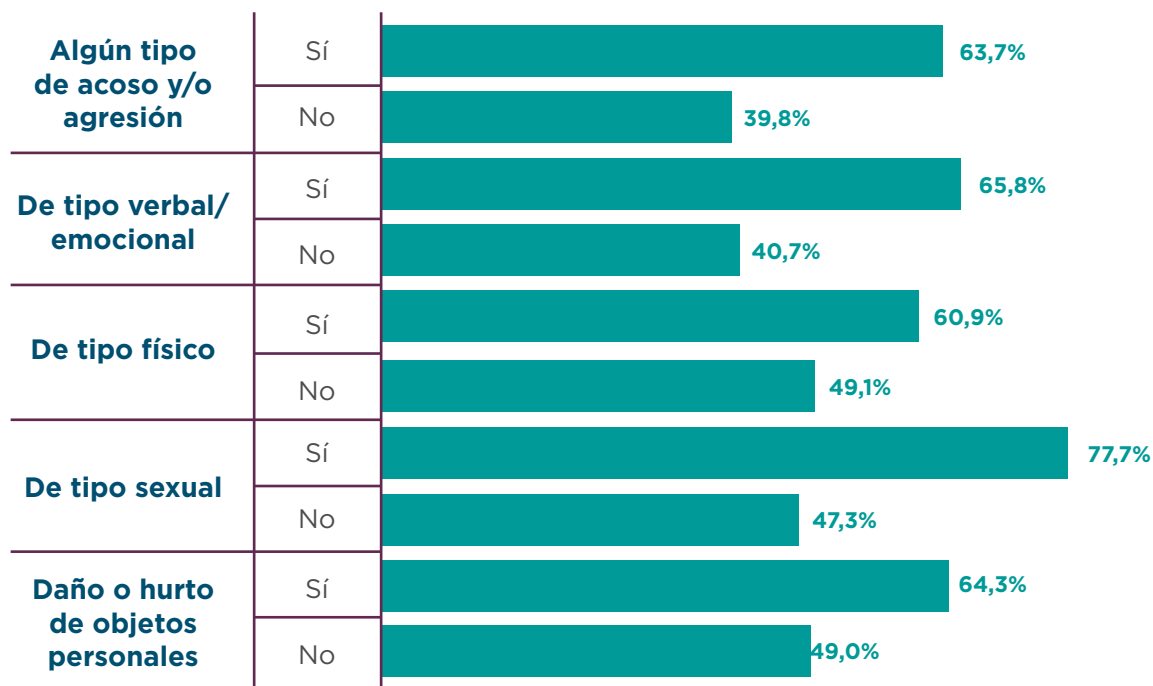


● Alta tendencia a la depresión

Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

De la misma manera, los/as estudiantes que reportaron haber experimentado algún tipo de acoso y/o agresión también reflejan una mayor tendencia hacia la depresión (63,7%). Cuando se desagrega el tipo de acoso y/o agresión, se observa que quienes experimentaron acoso y/o agresión sexual son quienes reflejan mayores tendencias de depresión (77,7%) (**Gráfico 25**).

Gráfico 25: Estudiantes según tendencia a la depresión y vivencia de acoso y/o agresión y tipo. País urbano, 2019

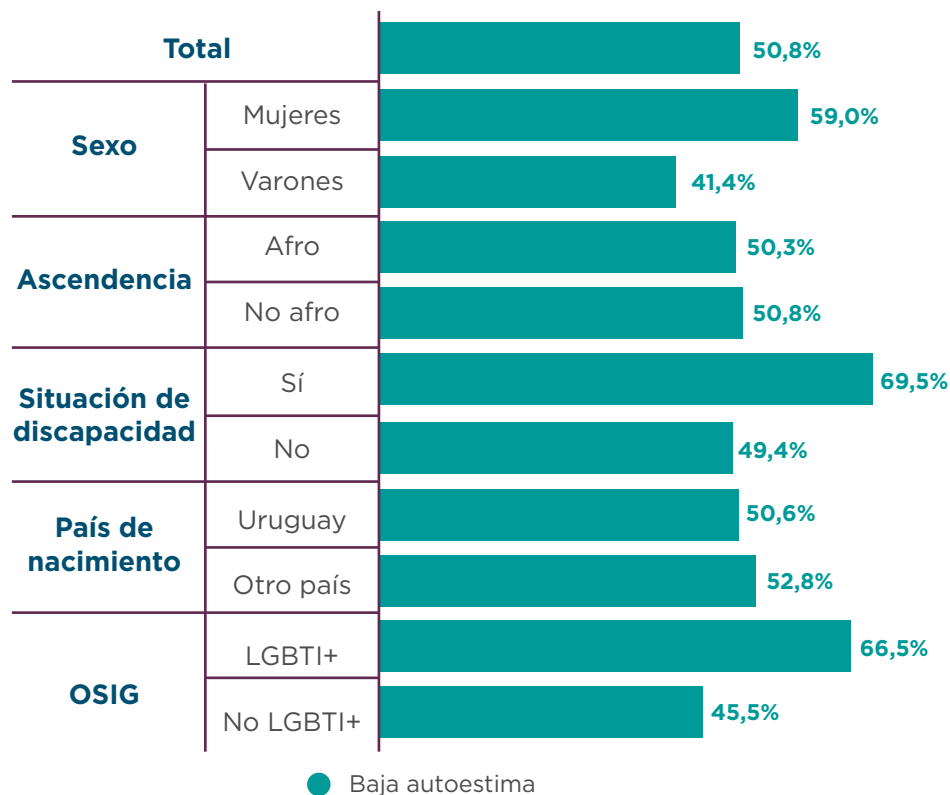


● Alta tendencia a la depresión

Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

En cuanto a la autoestima¹⁶, los estudiantes con mayor propensión hacia la autoestima baja se registran entre quienes se encuentran en situación de discapacidad (69,5%), estudiantes LGBT+ (66,5%), y las mujeres (59%) (**Gráfico 26**).

Gráfico 26: Estudiantes según niveles de autoestima y grupos poblacionales. País urbano, 2019



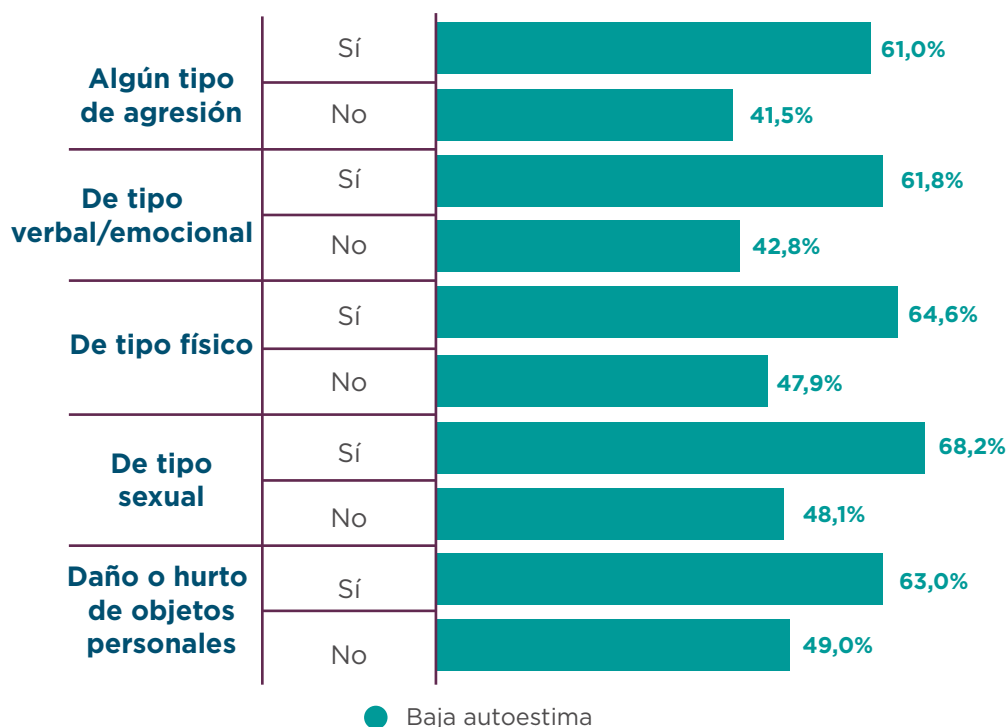
Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

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.

¹⁶ 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.

Asimismo, estudiantes que experimentaron algún tipo de acoso y/o agresión reflejan una mayor tendencia hacia la baja autoestima (61%), resaltando los casos de acoso y/o agresión sexual (68,2%) y acoso y/o agresión física (64,6%) (Gráfico 27).

Gráfico 27: Estudiantes según nivel de autoestima y vivencia de acoso y/o agresión y tipo. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Recuadro 4: Las consecuencias de la discriminación desde el punto de vista de los estudiantes LGBT+

Los grupos focales LGBT coinciden en señalar que la discriminación que viven en el ámbito escolar afecta integralmente su calidad de vida, generándoles 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, resaltan que la discriminación pone en riesgo su trayectoria educativa porque muchas veces optan por 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 piso 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 identitarios de las personas, así como las posibilidades que tienen de visibilizar sus identidades, en clave de proyectos personales y de reconocimiento y autovalorización. (Prevert, Navarro, Bogalska-Martin, 2012:12; Rocha 2014: 66-73). En efecto, en muchos testimonios de estudiantes LGBT recogidos en este estudio se coloca como un trade-off el poder continuar con la trayectoria educativa esperada o poder 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 re triste. Me peló. Re

triste 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 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

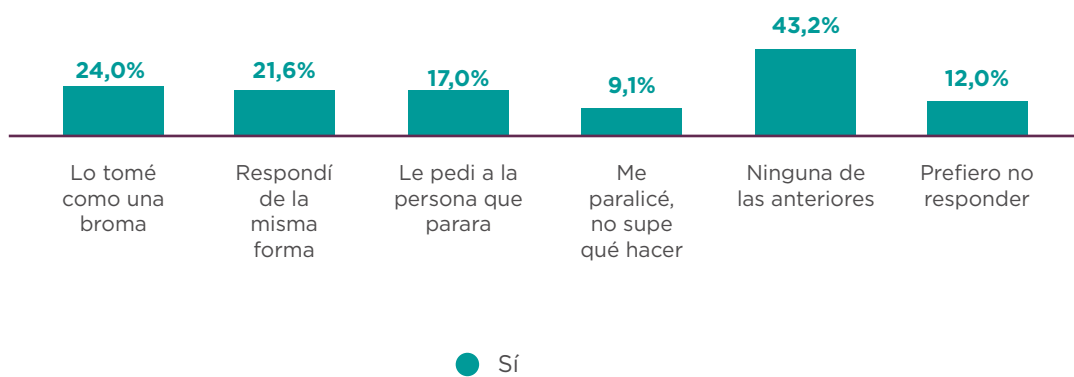
Esta sección presenta los resultados del estudio referidos a las estrategias que desarrollan los estudiantes cuando viven situaciones de agresión, acoso y discriminación; los mecanismos de respuesta y apoyos que reciben ante estos hechos; y los recursos y políticas institucionales disponibles en los 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, la última vez que experimentaron una situación de este tipo.

Los estudiantes declararon haberlo tomado como una broma (24%), o responder de la misma forma (21,6%), mientras que el 17% pidió a la persona que lo agredió que parara, y un 9,1% declaró haber quedado paralizada. Se observa que el 43,2% declaró no haber tenido ningunas de las reacciones presentadas al momento de la agresión. Las discusiones en los grupos focales sugieren que muchos estudiantes intentan ignorar las agresiones o que, de hecho, las internalizan (Gráfico 28).

Gráfico 28: 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 términos de los distintos tipos de agresión y/ acoso, se destaca que incluso en el caso del tipo sexual, la reacción en el momento más identificada por los encuestados es tomarlo como una broma (30,2%), mientras que para el acoso y/o agresión de tipo físico, es responder de la misma forma (29,5%) (Tabla 8).

Gráfico 28: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión durante el último año según reacción ante la misma. País urbano, 2019

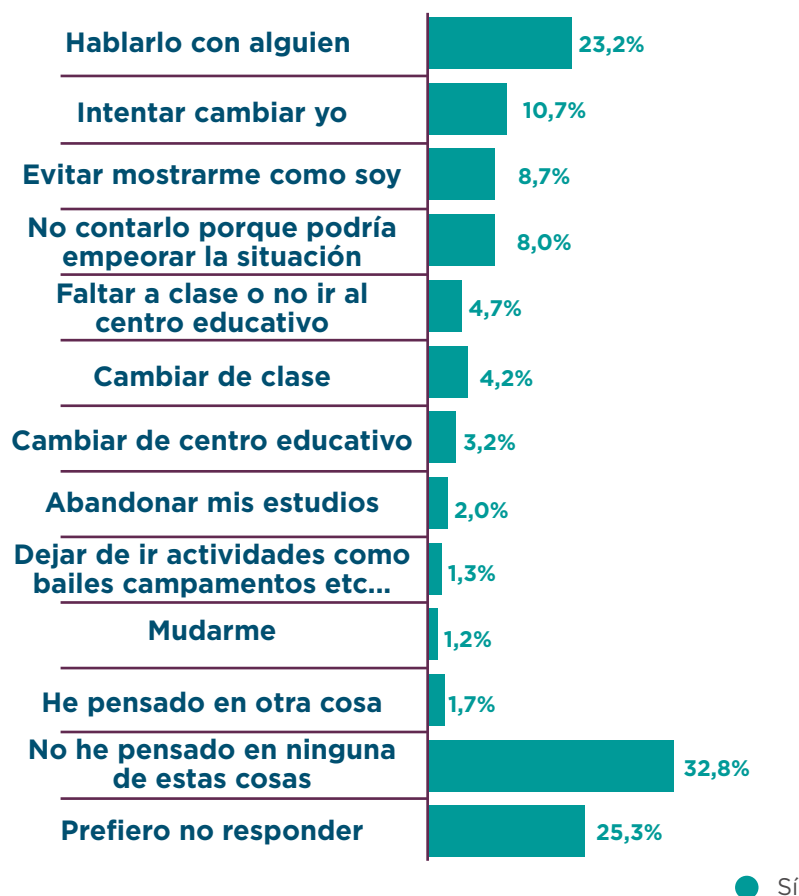
Reacción ante acoso y/o agresión	De tipo verbal /emocional	De tipo física	De tipo sexual	Daño o hurto de objetos personales	Algún tipo de acoso y/o agresión
Lo tomé como una broma	25,4%	26,1%	30,2%	23,3%	24,0%
Respondí de la misma forma	23,4%	29,5%	21,1%	21,6%	21,6%
Le pedí a la persona que para	17,6%	22,4%	25,3%	19,9%	17,0%
Me paralicé, no supe qué hacer	10,1%	10,5%	15,2%	10,5%	9,1%
Ninguna de las anteriores	39,4%	32,1%	29,6%	42,3%	43,2%
Prefiero no responder	11,0%	9,7%	11,6%	10,0%	12,0%

Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Resalta que la proporción de estudiantes viviendo en situación de discapacidad (18,6%), mujeres (11,8%), y LGBT+ (11,4%) que declaran haber quedado paralizados frente a cualquier tipo de acoso o agresión es mayor que los demás grupos (Tabla Anexo 15). Entre quienes tomaron la agresión como una broma, destaca el porcentaje de estudiantes que nacieron en otro país (40%) y los varones (28,1%). Entre quienes utilizaron como estrategia responder de la misma manera, la proporción más alta se observa en los varones (25,8%) y estudiantes afrodescendientes (24,8%).

Frente a la pregunta si luego de la agresión y/o acoso pensaron en tomar alguna acción, se destaca que el 32,8% declara no haber pensado en tomar ninguna medida; esto sugiere que no sienten que hay una alternativa y que no se sienten empoderados para actuar. El 23,2% respondió haber hablado con alguien acerca de lo ocurrido. Además, el 10,7% declaró intentar cambiar debido a la situación, y el 8,7% evitar mostrarse como es (Gráfico 29).

Gráfico 29: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión durante el último año según acciones adoptadas. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Cuando se desagregan las acciones adoptadas según grupos de estudiantes, solo se encuentran diferencias significativas para los estudiantes LGBT+ y los estudiantes en situación de discapacidad. Ellos declaran como principales acciones no haber pensado en tomar ninguna 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 dicen no hacer nada o tomar acciones individuales, en lugar de pedir ayuda a otras personas, en particular a adultos referentes educativos (Gráfico 29). Estas tendencias de respuesta son similares para afrodescendientes y estudiantes migrantes, aunque los resultados no son estadísticamente significativos (Tabla Anexo 16).

Los grupos focales LGBT+ muestran que una forma que asume la opción “evitar mostrarse como son” es modificar las propias expresiones de género y gestionar lo que dicen a otros sobre su orientación sexual por ejemplo, a través de estrategias de “passing”. Sin embargo, interpretan que es una respuesta más típica de estudiantes de menor edad, de quienes no tienen tramitada su propia identidad o no se animan a expresarla.

¹⁷ Refiere al conjunto de estrategias que una persona despliega con el objetivo de ocultar o minimizar el riesgo eventual de expresar una orientación sexual o identidad de género diversa (Johnson, 2002).

“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 intentes 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 supere a mí y ya no me callo. (Grupo focal LGBT 4).

De los otros grupos focales se desprende que los estudiantes optan por no hacer nada o resolver el problema por sí solos cuando perciben que no tendrán respuestas o que recibirán respuestas inadecuadas de los adultos. Cuando la agresión proviene de un adulto, en particular, los estudiantes se sienten menos empoderados y no denuncian porque temen represalias.

Otra estrategia individual mencionada en los grupos focales es modificar la forma de transitar el entorno

educativo. Por ejemplo, si perciben que los baños son lugares inseguros, los estudiantes afectados deciden no ir al baño en todo el horario escolar o buscan ir acompañados de un amigo que vigile.

Asimismo, del componente cualitativo se recuperan 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

Esta sección explora los mecanismos de apoyo que están disponibles para los estudiantes que viven situaciones de agresión y/o acoso y discriminación en sus centros educativos. 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 reporta que personas adultas del centro tuvo una intervención activa. Sin embargo, el 13% declara que los referentes educativos no se enteraron, y el 9,6% lo ignoraron, y el 7,5% que no supieron cómo resolverlo (Gráfico 30).



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

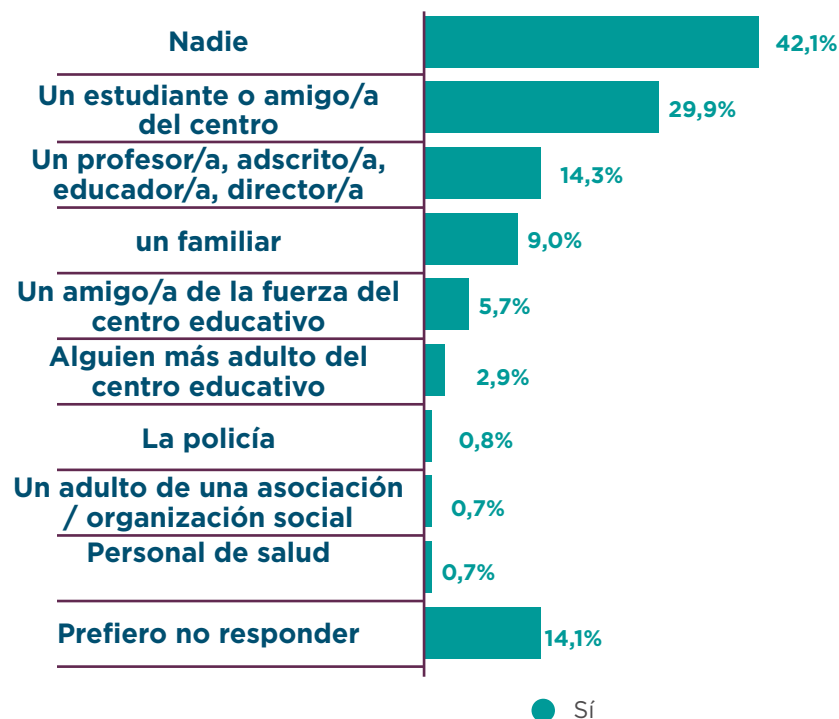
Es interesante destacar que en el caso de estudiantes en situación de discapacidad y las personas LGBT+, la proporción que declara que las personas adultas del centro ignoraron el problema es mayor: 14% y 14,8%, respectivamente (Tabla Anexo 17).

Apoyos 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% declaró no recibir ayuda de nadie. En los casos en que recibieron ayuda, los apoyos más mencionados fueron otros estudiantes o amigos del centro educativo (29,2%); personal del centro educativo (14,3%); o un familiar (9,0%). Cabe destacar que en muy pocos casos se menciona a personal de salud y la policía (Gráfico 31).

Las mujeres declaran en mayor medida que los varones haber recibido ayuda por sus familias (11,3% comparado con el 5,9%). Por su parte, los estudiantes LGBT+ consideran haber sido ayudados por compañeros de clase en mayor proporción que el resto (9,0% comparado con 4,8%) (Tabla Anexo 18).

Gráfico 31: Estudiantes que vivieron acoso y/o agresión según quién(es) los/as ayudó. País urbano, 2019



Fuente: Encuesta CDEM, BID-Mides

Abordaje por el 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: dispararse ante situaciones consideradas graves, emergentes; aplicarse a estudiantes directamente involucrados; ser predominantemente de tipo disciplinante (por ejemplo, sancionándose a quien agredió con una observación); orientarse 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 adscritos o educadores.

En ocasiones, estas intervenciones se combinan con otras de tipo dialógico; cuando esto ocurre, en general la intervención disciplinaria viene a suplir 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 (C.A.P), 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 valoran positivamente este tipo de intervención. Entre los estudiantes, algunos la evalúan como positiva y otros cuestionan su efectividad porque perciben que luego de su aplicación, hechos similares se vuelven a repetir.

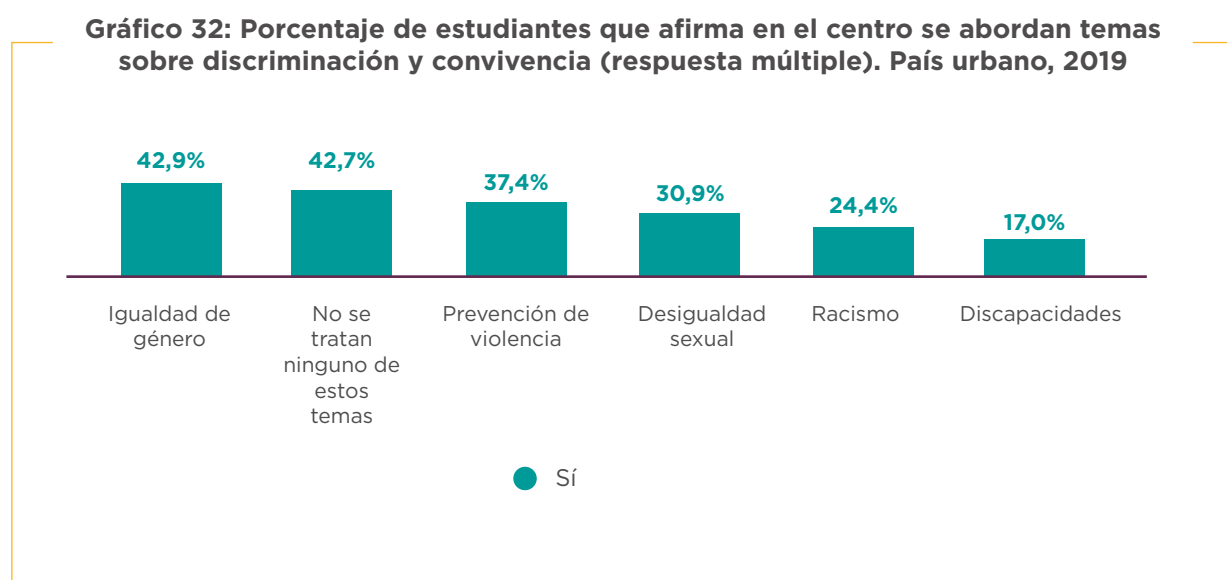
Una limitante de este tipo de abordaje es que puede dar lugar a la culpabilización o revictimización de quien fue objeto de discriminación. Por ejemplo, algunos estudiantes LGBT+ mencionan que la dirección llama a sus familias para decirle que hay un problema con ellos que genera la situación.

Los talleres y actividades de sensibilización se caracterizan por ser intervenciones puntuales; no integran una línea de trabajo que articule otras acciones y actividades orientadas a abordar el problema de la discriminación de forma integral; no se proponen a partir de un diagnóstico específico de presencia de situaciones de discriminación en el centro; son impulsadas en general como iniciativa personal de adultos comprometidas 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 valoran 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 plantean que para ser más efectivas deben aparecer antes y sostenerse a largo de toda la trayectoria educativa, y que se necesitan más recursos (personal y tiempo) para destinar a ellas.

En relación a la realización de talleres y actividades de sensibilización, los encuestados declaran que en sus centros educativos el tema más tratado es la igualdad de género (40,4%), seguidos en orden por la prevención de la violencia, el racismo y la discapacidad (Gráfico 32). Sin embargo, el 42,7% de los estudiantes declaran que no se tratan ningunos de estos temas.



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 posicionan a los adultos con actitudes positivas y proactivas en estos temas como referentes de confianza.

“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 participantes, los adultos minimizan, naturalizan y externalizan las causas de las situaciones de discriminación. Muchos adultos, por su parte, se sienten impotentes para atender los problemas por varias razones: (i) los identifican como externos al centro; (ii) no tienen suficiente formación en la materia; (iii) por la rigidez de la organización de las instituciones educativas; o (iv) la sobrecarga de demandas que deben atender. Las autoridades agregan que en centros grandes es difícil monitorear la actuación cotidiana de todo el funcionariado, y que no hay incentivos para que los docentes se formen en estos temas.

Repuestas de políticas e institucionales

El recurso más valorado por los participantes es el equipo multidisciplinario (integrado por profesionales como educadores sociales y psicólogos), pero se plantea que son 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) son en general bien valorados. Como oportunidades de mejora se señala que es importante que se implementen dentro del horario escolar, que tengan referentes educativos con un perfil adecuado, y que están articulados entre sí. Llamativamente los adultos no referencian herramientas disponibles como, por ejemplo, el Protocolo de Convivencia de ANEP.

El análisis cualitativo sugiere que hay heterogeneidad en los recursos que tienen los centros para la inclusión de grupos diversos (por ejemplo, baños inclusivos para personas trans y edificios accesibles para estudiantes en situación de discapacidad). Asimismo, sugiere 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, en el interior se observa menor conocimiento de la normativa existente y escasa disponibilidad de organizaciones sociales que puedan oficiar como socios de las propuestas de intervención.

En el Recuadro 5, se presentan programas y acciones que son desarrollados desde ANEP y el MIDES que ya abordan directamente los temas de convivencia y discriminación o que ofrecen un espacio estratégico para fortalecer su abordaje.

Recuadro 5: Respuestas institucionales para abordar la convivencia y discriminación

La División Socioeducativa del MIDES tiene una oferta programática que incluye acompañamiento y formación, aportando los técnicos quienes abordan situaciones de discriminación que viven los participantes de los programas. Las acciones se concentran en:

Formación Profesional Básica Comunitario (FPBC) desde 2007 se desarrolla en conjunto con CETP-UTU y la División Socioeducativa del MIDES. Es una propuesta de Educación Media Básica con un componente de formación profesional, desarrollada por el CETP-UTU en Escuelas Técnicas y Agrarias de todo el país. Otorga a quienes egresan la acreditación del Ciclo Básico de Educación Media y el título de Operario Práctico en el área profesional específica que hayan elegido. Son gestionados con la participación de la comunidad local, que es quien define su emplazamiento y área profesional. En 2019 ha alcanzado a 5.294 personas en los departamentos de Salto, Colonia, Durazno, Lavalleja, Montevideo, Paysandú, Tacuarembó, Artigas, Treinta y Tres, Maldonado, Canelones.

Fortalecimiento Educativo surge en 2013 y está dirigido a personas mayores de 14 años. Desarrolla actividades en 25 espacios, con 5 referentes socioeducativos, en 9 departamentos. Con este

programa se crean acciones para promover la culminación y acreditación de educación primaria, la alfabetización y nivelación de las dimensiones vinculadas a las competencias básicas de la comunicación (lectura, escritura, hablar y escuchar) y la formación complementaria para mejorar conocimientos, habilidades y aptitudes para el mundo del trabajo, así como también para integrar personas o grupos con necesidades diferentes y especiales. A 2019 ha trabajado con 2.119 personas, en Artigas, Salto, Cerro Largo, Montevideo, Lavalleja, Rocha, Canelones, Maldonado, Paysandú y Soriano. El 28,0 % lo hace en modalidad de alfabetización, un 39,3% lo hace a modo de acreditación y un 32,7 % lo hace en modalidad de nivelación. Un 5,8% tiene entre 12 y 15 años, un 12,6% entre los 16 y 18 años, el 25,2% entre los 18 y 30 años, y el 38,6% entre 30 y 50 años. El 19,3% se encuentran las personas de 50 años o más.

Centros Promotores de Derechos es una estrategia del MIDES, que se implementa desde 2016 y busca complementar acciones con la Dirección de Derechos Humanos de CODICEN, el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Los objetivos son: promover más y nuevas prácticas vinculadas a la protección de

los DESC, civiles y políticos en tanto factores de protección para la permanencia y continuidad educativa de los estudiantes en el sistema educativo formal. Y 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 otros). Las acciones se realizan en acuerdo con cada comunidad educativa, repensando y potenciando las prácticas desde un enfoque de derechos. A 2019 estuvo presente en 41 centros educativos, trabajando con 12.560 estudiantes. Contó con 22 referentes en todo el territorio nacional. En 2018 se lanzó la plataforma web que contiene materiales educativos para estudiantes, docentes, equipos educativos y público en general (<http://cpd.mides.gub.uy>)

Sistema de Protección de Trayectorias. Tiene como objetivo hacer efectivo el cumplimiento del derecho a la educación establecido en la Ley General de Educación 18.437. Línea de política educativa, liderada por ANEP (DSIE), tiene como objetivo abordar la inclusión al sistema educativo de la población en edad de cursar los ciclos obligatorios de educación, la protección de las trayectorias educativas y la ampliación del tiempo escolar.

Fondos de Participación Sociocultural: Emergentes Tiene como objetivo promover el ejercicio de los DESC mediante financiamiento de proyectos inclusivos que sean integrados o que se dirijan a personas en situación de vulneración de derechos o con dificultades de acceso a bienes sociales y culturales. En 2019 se crea una modalidad dirigida a centros educativos, son proyectos pensados e implementados desde las comunidades educativas, que el MIDES apoya de forma financiera y técnica.

Línea de acceso a bienes culturales. A través del trabajo con los auditorios de SODRE, Teatro Solís, Cinemateca, Teatro Florencio Sánchez, Museo del Carnaval y propuestas puntuales (Sala Verdi, Festival Internacional de Circo, etc.) se garantiza a los usuarios de programas sociales que accedan a la vida cultural de la comunidad mediante acciones inclusivas para personas en

situación de vulneración de derechos. Es así que desde el año 2015 se viene desarrollando acciones de sensibilización y formación de públicos, accediendo a propuestas nacionales e internacionales.

Propuesta de Protección de Trayectorias a estudiantes afrodescendientes y trans. En acuerdo con ANEP-CODICEN, se elaboró esta propuesta para garantizar el acceso y permanencia de estudiantes afrodescendientes y trans en el sistema educativo. Desde esta línea de trabajo, la División de Derechos Humanos de MIDES ha realizado en todo el país capacitaciones en diversidad sexual y afrodescendencia, alcanzando más de 800 personas de la comunidad educativa (docentes, personal no docente, administrativos, etc.)

MIDES- ANEP-CODICEN

Guía didáctica de Educación y Afrodescendencia. Tiene como objetivo la incorporación de la dimensión étnico-racial afrodescendiente en las propuestas educativas para hacer visible la matriz africana en la cultura así como entender la trata transatlántica y régimen de esclavitud como crímenes de lesa humanidad.

ANEP -CODICEN

Acciones afirmativas para población afrodescendiente y trans. El objetivo es reducir las brechas generadas por la desigualdad histórica, buscando sistemáticamente movimientos de institucionalización enmarcados en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Las líneas son: incorporación de las variables de ascendencia étnico-racial e identidad de género al momento de la inscripción; otorgamiento del 8% de las becas disponibles; capacitación a funcionarios administrativos y de gestión.

Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación media es una estrategia para abordar situaciones de conflicto en los centros de Enseñanza. Los objetivos son: fomentar espacios de convivencia respetuosos de los derechos de todos y todas, atendiendo especialmente las situaciones de vulneración que pueden afectar la performance y el trayecto educativo de los educandos, y demás

actores de la comunidad educativa; establecer medidas que desarrollen estrategias y acciones para la prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos; Promover la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en la construcción de acuerdos de convivencia a través del fortalecimiento de climas institucionales propicios para la acción educativa; posibilitar la atención de los contextos, desde sus capacidades y sus oportunidades, favoreciendo el trabajo horizontal que busque equilibrar las relaciones de poder existentes en cada centro educativo.

Pistas y herramientas para el abordaje de la convivencia en las comunidades educativas. Se trata

de una publicación dirigida a docentes y directivos que busca aportar propuestas concretas para trabajar en la promoción de climas de convivencia saludables, así como herramientas de intervención ante algunas de las situaciones de conflicto que pueden presentarse

Programa de Educación. El objetivo es implementar y consolidar la incorporación de la Educación Sexual en todos los niveles de la Educación Pública, integrada a la formación de las y los educandos, de forma progresiva, permanente, articulada en su pasaje por el Sistema.

MEJORES PRÁCTICAS PARA EL ABORDAJE EL ACOSO Y LA AGRESIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS

Los problemas asociados con la convivencia, las agresiones y el acoso identificados en la encuesta infortunadamente no ocurren exclusivamente en los centros educativos en Uruguay. Debido a esto, alrededor del mundo se han creado distintas intervenciones que buscan responder a esta problemática. 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.

Se encontraron nueve intervenciones enfocadas en combatir la discriminación y el acoso en centros educativos cuyos resultados fueron evaluados. Estos incluyen (i) tres programas para reducir la incidencia del acoso, así como la victimización por acoso en el ámbito escolar¹⁸ 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 (México (Dinamia 2018, Romero, et al., 2010) y Chile (Varela, 2011)) dirigidos a reducir la violencia en el ámbito educativo, y (iii) tres programas focalizados en reducir el acoso y violencia hacia estudiantes LGBT+ (en los EE.UU.; GLSEN, 2007, Kosciw, et al., 2005) (Ver Anexo 4).

Estos programas buscan combatir la discriminación y el acoso a partir de cuatro tipos de aproximaciones. La primera, es a partir de una aproximación universal, esto es, 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, las familias, y a 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 en estudiantes, esto es, aquellas intervenciones que tienen actividades dirigidas a estudiantes tales

¹⁸ Refiere al 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).

como ejercicios y discusión en clase sobre cómo responder ante situaciones de acoso. 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. Los programas focalizados en estudiantes se destacan por enfocarse únicamente en estudiantes, 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 enfoques 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 Torres 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. Así también, 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 en dónde ocurría mayoritariamente el acoso dentro de los centros educativos y para estar físicamente presentes en esos lugares.

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.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Resumen de principales hallazgos

El estudio buscó visibilizar las experiencias de convivencia 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 un país distinto a Uruguay, que tienen orientaciones sexuales e identidades de género diversas y quienes se identifican con diferentes ascendencias étnico-raciales, particularmente los afrodescendientes.

Así, se encontró que el 15,5% identificó su ascendencia étnico-racial como afrodescendiente. También, 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, 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. Más aun, uno de cada cinco estudiantes reportó presenciar que los insultos provinieran de una persona adulta.

Segundo, los estudiantes pertenecientes a alguno de los grupos vulnerados tienen una percepción en mayor proporción sobre sentirse inseguros dentro del centro educativo en mayor proporción que el resto, particularmente los estudiantes en situación de discapacidad, LGBT+ y afrodescendientes. A ellos

se le suman las mujeres, quienes reportan sentirse inseguras en mayor proporción que los varones. Esto lleva 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, los grupos poblacionales del estudio 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 afecta a las mujeres en mayor medida que a los varones, en particular cuando se trata de agresión y/o acoso verbal o sexual. Finalmente, 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 resalta 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 respondieron a la agresión paralizándose en mayor proporción que el resto de estudiantado y reportaron responder de la misma forma en menor proporción que el promedio.

La encuesta sugiere que el entorno escolar puede tener consecuencias negativas en el desempeño de los estudiantes. Así, los estudiantes en situación de discapacidad reportaron los niveles más bajos de involucramiento con su entorno escolar, seguidos por estudiantes LGBT+, y afrodescendientes. También, los estudiantes en situación de discapacidad, LGBT+ e inmigrantes reportaron altos niveles de depresión y ausentismo. De la misma manera, destaca que las mujeres también reportaron niveles altos de depresión, mientras que el ausentismo también fue alto entre estudiantes afrodescendientes. Finalmente, estos grupos poblacionales son también quienes presentan mayores tendencias al aislamiento, ya que declararon en una mayor proporción tener pocos amigos o, incluso, no tener ningún amigo/a. Esto también parece afectar la forma en que realizan sus trabajos escolares, ya que son quienes

en una mayor proporción trabajan solos, aunque su preferencia es hacerlo acompañados.

En cuanto a los principales resultados de los grupos focales y entrevistas, se observa que el estudiantado jerarquiza la discriminación como problema de convivencia por sobre los adultos. En consonancia con la encuesta, los estudiantes perciben que los conflictos de convivencia y el acoso o agresión discriminatoria son más frecuentes entre estudiantes, pero interpretan que los hechos perpetrados por referentes educativos y las instancias de falta de protección adulta como situaciones más graves. Las manifestaciones más sutiles de la discriminación (como las micro-agresiones y su dimensión institucional), así como sus consecuencias, resultan más visibles para los estudiantes (especialmente a quienes la viven en lo cotidiano) que para los adultos.

Ambas poblaciones identifican el origen de los problemas de convivencia y la discriminación en variables internas y externas a los centros, aunque los adultos enfatizan 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 son: 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, rigidez en el uso del tiempo o la falta de estabilidad de equipos docentes). Los adultos destacan, además, la sobrecarga de demandas que recaen sobre los centros.

En relación a los mecanismos de respuestas y apoyo para atención de conflictos de convivencia y casos de discriminación, todos los participantes demandan mayor presencia de los equipos multidisciplinarios, que consideran una herramienta útil. Los programas socioeducativos también son bien valorados, aunque se identifican oportunidades de mejora (por ejemplo, una mayor articulación entre las propuestas existentes). Los adultos muestran una escasa apropiación de algunas herramientas disponibles para el trabajo en convivencia y discriminación, como las guías y protocolos. Asimismo, se aprecia en los participantes como problema la alta heterogeneidad entre centros educativos en relación a los recursos que ofrecen a 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 puntuales. Como debilidades de este abordaje, se señala las acciones son puntuales y no responden a diagnósticos ni planes de acción orientados a atender el tema. Asimismo, se requiere mayor presencia de las intervenciones dialógicas 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 referentes presentan 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. Los estudiantes también aportan soluciones a través de estrategias individuales y grupales positivas y proactivas, como por ejemplo, actividades de sensibilización y hacer peticiones.

Hay coincidencia en los participantes adultos y estudiantes en que las familias estén sensibilizadas, y que las instituciones educativas cuenten con más espacios y capacidades para abordar aspectos “emocionales” más amplios del estudiantado 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 destacados:

- En las intervenciones se denota la importancia de componentes direccionados 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 importante 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 ya existentes a nivel nacional, 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.

- a. **Incluir** en la currícula de los programas de formación docente una materia obligatoria sobre convivencia, violencia y discriminación en los centros educativos. Diseñar contenidos específicos para el área de educación física y asignaturas afines a lo deportivo. 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.
- b. Incorporar incentivos en la carrera docente para que los profesores participen en instancias de sensibilización y formación permanente referidas a temas de convivencia, violencia y discriminación.
- c. Elaborar una cartilla informativa para docentes, directores y personal educativo en general sobre los recursos disponibles para el abordaje de conflictos de convivencia, casos de violencia y discriminación.
- d. Elaborar un manual de buenas prácticas para el abordaje de situaciones de violencia y discriminación desde una perspectiva dialógica y no disciplinaria, que incluya recursos didácticos para que los docentes traten el tema con los estudiantes.
- e. Brindar talleres de sensibilización y capacitación obligatorios en el tema para todos los técnicos de los equipos multidisciplinarios e integrantes de los Consejo Asesor Pedagógico (CAP).
- f. Diseñar mecanismos para apoyar a los referentes educativos que ya vienen realizando propuestas por iniciativa propia. Por ejemplo, se puede brindar horas a personal educativo formado en el tema para consolidar su rol de referentes de confianza del estudiantado.
- g. Profundizar el trabajo de estrategias para protección y acompañamiento de trayectorias educativas, tomando como base lo realizado en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas¹⁹.

¹⁹ Este favorece la inserción y retención de la población estudiantil en el sistema educativo público, mediante diversos mecanismos de articulación institucional con particular énfasis en los sectores sociales que presentan mayor riesgo de desvinculación.

Recomendación 2

Concientizar al estudiantado sobre prevención de violencia 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.

- a. 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.
- b. Distribuir en todos los centros educativos materiales de difusión oficiales (diseñados tanto para las carteleras de los edificios escolares como para los dispositivos y aplicaciones del Plan Ceibal) destinados a difundir los derechos del estudiantado y los recursos de apoyo disponibles ante casos de violencia y discriminación.
- c. 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.
- d. Instalar una semana anual en el sistema educativo destinado a concientizar sobre la convivencia, la violencia y la discriminación. La agenda de la semana 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. Este marco puede oficiar como una oportunidad para difundir material a las familias (a través de folletería, cartas o vías digitales) sobre violencia y discriminación, con información sobre el problema y los recursos para abordarlo, con indicaciones sobre qué hacer si detectan que su hijo/a está involucrado en situaciones de este tipo en la escuela.
- e. 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.

- a. Capacitar a los inspectores para identificar, denunciar y monitorear casos de violencia y discriminación en los centros educativos de su jurisdicción que involucren integrantes de los equipos de dirección de los centros.
- b. 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 que ANEP había elaborado con UNICEF, para fomentar el acercamiento de los estudiantes que pueden sentirse incómodos y expuestos al hacerlo presencialmente.

- c. Implementar una propuesta de acompañamiento de la trayectoria educativa de personas trans y no cisgénero, con indicaciones precisas para promover su inclusión (por ejemplo, en relación a la accesibilidad a los centros, el uso de los baños y del nombre en los registros administrativo).
- d. Potenciar las capacidades de los CAP para que oficien como comité de prevención y actuación ante situaciones de violencia y discriminación en el ámbito escolar.
- e. 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.

- a. Transversalizar contenidos de promoción de la convivencia y prevención de la violencia y la discriminación en todos los programas socioeducativos existentes.
- b. Fortalecer los Centros Promotores de Derechos: ampliar el alcance del programa desde una perspectiva descentralizada; profundizar acuerdos y acciones con otros actores ANEP vinculados a los DDHH y a la protección de trayectorias; continuar la formación permanente de las comunidades educativas y los técnicos de Mides que implementan el programa en derechos humanos, trayectorias educativas y promoción sociocultural; conformar equipos educativos en los centros, con referencias ANEP orientadas a esta tarea específica; 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.

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

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, Marcia, Gabriela Bentancor, y Eduardo Bottinelli (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_Primeras_Encuestas_Nacionales_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>
- **Chaux, Enrique.,** “Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia,” *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 2003.
- **Chetty, R, et al. How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings?** Evidence from Project STAR, *QUARTERLY JOURNAL OF ECONOMICS* 126(4): 1593-1660, 2011
- **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. Olavarría (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, Anthony R. & Arnold H. Grossman. 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>
- **Garcia E. and Weiss, E. Student absenteeism: Who misses school and how missing school matters for performance (2018).** Economic Policy Institute.
- **García 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.
- **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.** The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence *Contemp School Psychol* (2011) 15: 67. <https://doi.org/10.1007/BF03340964>
- **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 Glossary.** International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association: Ginebra. Recuperado de: https://www.ilgaeurope.org/sites/default/files/glossary_october_2015_edition.pdf
- **INEED, 2016** Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014-2016, INEE, 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. (2011b).** 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 NameCalling Week Project: Year One Evaluation. New York: GLSEN.

- **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.
- **OBrien, J. (2009).** *Encyclopedia of gender and society*. Los Angeles, CA: Sage
- **Oficina Nacional de Servio 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.
- **Olavarría, 2005.** La masculinidad y los jóvenes adolescentes. *Reflexiones pedagógicas*. Docencia, 27, 46-55.
- **Olweus, D. 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 LS. The CES-D Scale: a self-report depression scale for research in the general population.** *Applied Psychological Measurement* 1:385-401, 1977.
- **Rands 2009, Rand, R. M. (septiembre, 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. (20149).** “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 SIMBOLICA 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 2011** “Locas”, “travas” y “marimachos”: Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo. Montevideo
- **Sempol, Diego (2012)**. Políticas públicas y diversidad sexual. Serie Hablando de Derechos DESC+A Charlas de Formación en Derechos Humanos, N° 7. Montevideo: MIDES.
- **Steele, Rebekah and M. Derven (2015)**. Diversity & Inclusion and innovation: a virtuous cycle. *Industrial and Commercial Training*. 47, 1-7.
- **Torche, Florencia. Intergenerational Mobility and Inequality: The Latin American Case**. *Annual Review Sociology*. 2014. 40:30.1-30.24
- **Townsed, 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, Jorge. (2011)**. Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 65-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200006>.
- **Viscardi, N. y N. Alonso. 2013**. Gramáticas(s) de la convivencia. Montevideo, ANEP.



ANEXOS

Anexo 1: Marco normativo sobre diversidad y educación en Uruguay

Ley No.	Título y Contenido
Nº 17.677	Ley de Incitación al odio, desprecio o violencia hacia determinadas personas (2003). “El que públicamente o mediante cualquier medio apto para su difusión pública incitare al odio, al desprecio, o a cualquier forma de violencia moral o física contra una o más personas en razón del color de su piel, su raza, religión, origen nacional o étnico, orientación sexual o identidad sexual será castigado con tres a dieciocho meses de prisión”
Nº 17.817	Ley de Lucha contra el racismo y la xenofobia y toda otra forma de discriminación (2006). A los efectos de la presente ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción, preferencia o ejercicio de violencia física y moral, basada en motivos de raza, color de piel, religión, origen nacional o étnico, discapacidad, aspecto estético, género, orientación e identidad sexual, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.
Nº 18.059	Ley Declaración día nacional del Candombe, la cultura afrouruguaya y la equidad racial (2006). Su celebración anual será el marco para la valoración y difusión de la expresión cultural denominada candombe, de la contribución de la población afrodescendiente a la construcción nacional, y de su aporte a la conformación de la identidad cultural de la República Oriental del Uruguay.
Nº 18.437	Ley General de Educación (2008). Declara de interés general la promoción y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental, a lo largo de toda la vida de los habitantes del Estado, facilitando la continuidad educativa. Reconoce el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social de todas las personas sin discriminación
Nº 18.246	Ley de Unión Concubinaria (2007). A los efectos de esta ley se considera unión concubinaria a la situación de hecho derivada de la comunidad de vida de dos personas -cualquiera sea su sexo, identidad, orientación u opción sexual- que mantienen una relación afectiva de índole sexual, de carácter exclusiva, singular, estable y permanente, sin estar unidas por matrimonio entre sí y que no resulta alcanzada por los impedimentos dirimentes establecidos en los numerales 1º, 2º, 4º y 5º del artículo 91 del Código Civil. (*)
Nº 18.590	Ley que Modifica las disposiciones relativas a la adopción del Código de la Niñez y la Adolescencia (2009). Esta establece que cualquier interesado puede solicitar la tenencia de un niño, niña o adolescente siempre que ello tenga como finalidad el interés superior de éste. Asimismo, en los casos de adopción, el hijo sustituirá su primer apellido por el del padre adoptante y el segundo apellido por el de la madre adoptante. De ser adoptado por una sola persona sustituirá solamente uno de los apellidos, siguiendo las reglas previstas en los numerales precedentes. Si el adoptado fuese adolescente podrá convenir con el o los adoptantes por mantener uno o ambos apellidos de nacimiento.
Nº 18.250	Ley de Migraciones (2009). Establece que las personas extranjeras serán admitidas para ingresar y permanecer en el territorio nacional en las categorías de no residente y residente, subdividiéndose esta última en permanentes y temporarios. Las personas migrantes tendrán los mismos derechos laborales que los nacionales tanto en lo que se refiere a la admisión en el empleo, la remuneración, las condiciones de trabajo y el acceso a los medios de formación profesional.

Nº 19.122	Ley Fijación de disposiciones con el fin de favorecer la participación en las áreas educativa y laboral de los afrodescendientes (2013). Declárase de interés general el diseño, promoción e implementación de acciones afirmativas en los ámbitos público y privado, dirigidas a los integrantes de la población afrodescendiente. Lo dispuesto tiene por propósito promover la equidad racial de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3º de la Ley Nº 18.059, de 20 de noviembre de 2006, así como combatir, mitigar y colaborar a erradicar todas las formas de discriminación que directa o indirectamente constituyen una violación a las normas y principios contenidos en la Ley Nº 17.817, de 6 de setiembre de 2004. De este modo se contribuirá a garantizar el pleno ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; incorporando en el conjunto de medidas la perspectiva de género.
Nº 19.075	Ley que habilita el Matrimonio Igualitario (2013). Se reconoce como legítimo el matrimonio civil a personas del mismo sexo.
Nº 19.167	Ley sobre la regulación de las técnicas de reproducción humano asistida (2013). La presente ley tiene por objeto regular las técnicas de reproducción humana asistida acreditadas científicamente así como los requisitos que deben cumplir las instituciones públicas y privadas que las realicen. El Estado garantizará que las técnicas de reproducción humana asistida queden incluidas dentro de las prestaciones del Sistema Nacional Integrado de Salud con el alcance dispuesto en la presente ley. Asimismo, promoverá la prevención de la infertilidad combatiendo las enfermedades que la puedan dejar como secuela, así como la incidencia de otros factores que la causen.
Nº 19.254	Ley de Obtención de residencia permanente a familiares de nacionales de los estados parte y asociados del Mercosur (2014). tiene como objetivo fundamental facilitar la residencia permanente en la República a extranjeros que sean cónyuges, concubinos con trámites judiciales realizados en Uruguay, padres y/o hermanos de nacionales uruguayos y a los nacionales de los Estados Parte y Asociados del MERCOSUR. La mencionada Ley representa el continuo desarrollo e implementación de una política migratoria basada en una perspectiva de derechos y en línea con los compromisos internacionales asumidos por el país.
Nº 19.684	Ley integral para personas trans (2018). La presente ley tiene como objeto asegurar el derecho de las personas trans residentes de la República a una vida libre de discriminación y estigmatización, para lo cual se establecen mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección, promoción y reparación.
Nº 19.670	Ley que establece el Consejo Nacional de Diversidad Sexual y la rectoría temática por parte del Mides (2019). Dispónese que se instalarán Consejos Consultivos integrados por los Organismos de la Administración Central, Gobiernos Departamentales, Administración Nacional de Educación Pública, Universidad de la República y sociedad civil, con el cometido de asesorar y transversalizar la perspectiva de diversidad sexual, étnico racial y afrodescendencia en las políticas públicas.

Anexo 2: Metodología del Estudio

Selección de la muestra

La selección de centros a incluir en la encuesta fue aleatoria y la realizó el Instituto Nacional de Estadística (INE) mediante muestro probabilístico. La población muestral estuvo conformada por todos/as los/as estudiantes de primero a sexto grado, de todos los centros educativos de Enseñanza Media, situados en localidades de más de 10.000 habitantes, tanto del Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), como de centros privados. La cantidad de centros seleccionados por estrato se definió para brindar estimaciones por región (Montevideo e Interior) y tipo de centro (escuelas técnicas, liceos públicos y privados). Fueron seleccionados 100 centros, en 18 departamentos.

Tabla Anexo 1.1. Tamaño de la muestra, Cantidad de Centros Educativos según estrato región:

	Liceo público	Liceo privado	UTU	Total
Montevideo	21	15	12	48
Interior	26	10	16	52
Total	47	25	28	100

Tabla Anexo 1.2. Tamaño de la muestra, Tamaño de la muestra, Cantidad de estudiantes encuestados según estrato tipo de centro

	Liceo público	Liceo privado	UTU	Total
Montevideo	1.417	824	495	2.736
Interior	1.931	633	695	3.259
Total	3.348	1.457	1.190	5.995

La elección de los centros y los grupos o clases para participar de la encuesta fue aleatoria utilizando como marco muestral los registros administrativos del año 2018. Se seleccionaron cuatro clases por centro, que fueron estratificados en Educación media básica y Educación Media Superior, con igual probabilidad de selección.

Todos los/as estudiantes incluidos/as en las clases seleccionadas fueron invitados/as a participar en la encuesta de forma voluntaria. En total, participaron del estudio 5.995 estudiantes.

El componente cualitativo se desarrolló con base en un muestreo intencional de representación tipológica, tomando como base los centros incluidos en la muestra de la encuesta. Se acotó la indagación a centros educativos públicos en la medida en que con ellos se puede trabajar conjuntamente en la elaboración de recomendaciones y acciones de política pública. Se priorizó el criterio de heterogeneidad para asegurar diversidad en las variables de interés, incluyendo escuelas técnicas y liceos públicos de 5 departamentos del país. Se hicieron grupos focales/entrevista diferenciados según tipo de población: estudiantes (mayores

de 15 años), de dos tipos: (i) estudiantes convocados al azar en los centros educativos; y (ii) grupos de estudiantes LGBT+, reclutados vía organizaciones sociales de diversidad sexual²⁰; adultos referentes de los centros (docentes, adscriptos, educadores, etc.); y autoridades (integrantes de equipos de dirección) de los centros.

Tabla Anexo 1.3. Cantidad de grupos focales/entrevistas y total de participantes por tipo de población

Tipo de población	Grupos / entrevistas	Participantes individuales
Estudiantes en centros educativos públicos	5	43
Estudiantes LGBT (fuera de centros)	4	26
Adultos referentes de los centros (personal docente y no docente)	5	46
Autoridades de centros educativos	11	13
Total	25	128

Descripción de los instrumentos

El cuestionario de la encuesta se elaboró con base en preguntas probadas en otros estudios similares y fue sometido a un piloto para garantizar su adecuación al contexto. La encuesta se divide en siete secciones (Tabla Anexo 1.4).

Tabla Anexo 1.4. Módulos y temas de la encuesta

Módulo	Temas cubiertos
1. Características básicas del estudiante y su hogar	Información sociodemográfica de los/as estudiantes y sus hogares.
2. Autoidentificación	Autopercepción en términos de su ascendencia étnico-racial, condición de discapacidad, estatus migratorio e identidad de género y orientación sexual.
3. Redes y entorno social	Redes de apoyo y contención de los estudiantes fuera del entorno escolar.
4. Convivencia en el centro educativo	Percepción sobre el entorno escolar y clima de convivencia; sentimiento personal de seguridad; situaciones de acoso/ agresión experimentadas y sus características.
5. Participación en labores del centro educativo y bienestar individual	Involucramiento del estudiante en actividades escolares y el bienestar individual del encuestado.
6. Uso del tiempo	Actividades cotidianas que realizan los/as estudiantes en un día corriente.
7. Perspectivas a futuro	Aspiraciones educativas

²⁰ Esta decisión se justifica en los desafíos éticos y logísticos que implica reclutar estudiantes LGBT+ dentro de los centros educativos; no solo porque no existen registros sobre quiénes se identifican como LGBT+, sino para evitar el riesgo de visibilizarlos a la fuerza o exponerlos a mayor discriminación. Asimismo, la literatura sugiere que los grupos específicos de participantes de la diversidad sexual ofrecen mayor comodidad para quienes lo integran de expresar sus opiniones. (Hillier & Rosenthal, 2001; D'Augelli & Grossman, 2006).

Los guiones de preguntas-estímulo de los grupos focales y las pautas de entrevistas se organizaron en tres módulos, pero con preguntas específicas adaptadas a cada tipo de población (Tabla Anexo 1.5).

Tabla Anexo 1.5. Módulos y temas del componente cualitativo

Módulo	Temas cubiertos
1. Diagnóstico del problema: convivencia y discriminación	Indaga sobre la valoración general del clima de convivencia y la percepción de discriminación como problema en los centros.
2. Diagnóstico de abordaje: Estrategias y capacidades institucionales para la prevención y atención de la discriminación	Releva sobre estrategias personales, grupales e institucionales que despliegan los diferentes actores frente a conflictos y situaciones de discriminación.
3. Prospectiva y soluciones	Recoge la percepción de los actores sobre estrategias alternativas y oportunidades de mejora en el abordaje de la discriminación.

Anexo 3: Síntesis de buenas prácticas para la prevención del acoso escolar

Por medio de esta síntesis, se presenta una descripción breve de nueve intervenciones con evaluaciones que confirman su efectividad o muestran resultados prometedores.

Programas de prevención de acoso implementados a nivel global

Olweus Bullying Prevention Program - OBPP (Programa de Prevención de Acoso Olweus) - Noruega y EEUU

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, lo que significa que está direccionado 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,²¹ 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)

NoTrap! - (Noncadiamo intrappola - 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

²¹ 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.

afrentamientos 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)

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 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 secundaria²². 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).

Programas implementados 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 educativo²³. 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 comunitario²⁴. 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).

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

Este programa, dirigido a estudiantes y profesores, utiliza talleres para la identificación de acciones y/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 rechazo²⁵ (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 grave²⁶ (Varela 2011).

²² 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> .

²³ Para más información: https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Reporte_final_evaluacion_proyecto_lxcateopan_UNICEF_very_final_02.08.18.pdf

²⁴ 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.

²⁵ Para más información: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641001.pdf>

²⁶ Para más información: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000200006

²⁷ 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.

Programas enfocados en reducción de acoso a estudiantes LGBTQ+ y otros

Existen pocos programas enfocados en poblaciones específicas de estudiantes tales como estudiantes LGBTQ+ o estudiantes en situación de discapacidad²⁷. Existen algunos programas dirigidos a estudiantes LGBTQ+, cuyas evaluaciones muestran un potencial para dar paso a implementaciones de intervenciones similares en el futuro.

Respect for all Program (Programa Respeto para Todos) - EEUU

Es un programa de GLSEN²⁸ 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 LGBTQ 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 (OSIG) dentro de las mallas curriculares. La evaluación del programa mostró que fue exitoso en desarrollar habilidades entre educadores para 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 LGBTQ y afirmaron que la capacitación los concientizó sobre sus sesgos acerca de estas poblaciones.

GayStraight Alliances - GSA (Alianzas Hetero-Gay) - EEUU

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 LGBTQ+. 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 LGBTQ+ reportó haber escuchado insultos homofóbicos en comparación con 75% de estudiantes LGBTQ+ en centros educativos sin alianzas. El 57% de estudiantes LGBTQ+ 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 LGBTQ+ en centros educativos con alianzas son menos propensos a faltar a clase.

No name calling week (La semana sin Insultos) - EEUU

El 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 después de la Semana sin insultos. 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.

²⁸ The Gay, Lesbian and Straight Education Network (La Red Educativa Gay, Lesbiana y Heterosexual)

Anexo 4: Anexo Estadístico de los principales resultados de la encuesta

Anexo disponible online.

Hyperlink del anexo:

<https://idbg.sharepoint.com/teams/EZ-UR-TCP/UR-T1197/30%20Planning%20and%20Followup/Anexo%204%20-%20Anexo%20Estad%C3%ADstico%20de%20los%20principales%20resultados%20de%20la%20encuesta.pdf>

