

ACOSO ESCOLAR POR ORIENTACIÓN SEXUAL, IDENTIDAD Y EXPRESIÓN DE GÉNERO EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CATALANES.

*(Bullying based on sexual orientation, identity and gender
expression at Catalan high schools)*

Cifuentes-Zunino, Francisca.
(Universidad de las Américas)

Pascual Medina, Javier.
(Universidad Miguel de Cervantes)

Carrer Russell, Cristian.
(Universitat Autònoma de Barcelona)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 22/05/2020

Fecha aceptación: 30/11/2020

Resumen.

Diferentes convenciones sociales, culturales y legislativas consagran los principios de igualdad y no discriminación por orientación afectivo-sexual o identidad de género en el ámbito educativo, lo que convierte el aula en un espacio relevante para la formación de sujetos y sociedades inclusivas. En la presente investigación exploramos la comprensión del alumnado en relación con la diversidad afectivo-sexual y de género, y otros aspectos relacionados con el acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG) en dos instituciones de educación secundaria. A través de una metodología cuantitativa, hemos elaborado un modelo analítico de regresión logística que permita determinar qué aspectos y características de los estudiantes de educación secundaria pueden incidir en las conductas de acoso escolar por OSIEG. Los resultados sugieren que no existe un perfil específico de personas que agreden, pero que aquellas que tienen mayores prejuicios y peor disposición ante la diversidad afectivo-sexual tienen una mayor chance de ejercer prácticas relacionadas con el acoso escolar por OSIEG. Rescatamos con esto la importancia de poner el foco en las prácticas

Como citar este artículo:

Cifuentes Zunino, F., Pascual, J., y Carrer Russell, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 153-174.



discriminatorias y no en las identidades que ejercen el acoso, evidenciando el carácter discursivo, situacional y relacional del acoso escolar por OSIEG para su intervención en una efectiva transformación social que comporte el alcance de unos derechos efectivos.

Palabras – clave: *Acoso Escolar, Diversidad, Género, Machismo, Masculinidad, Orientación Afectivo-Sexual.*

Abstract.

Different social, cultural and legislative conventions enshrine the principles of equality and non-discrimination based on sexual affective orientation or gender identity in education. Which makes the classroom a relevant space for the formation of inclusive subjects and societies. With this research, we explore students' understanding of sexual affective and gender diversity, and bullying by sexual orientation, identity and/or gender expression (SOIGE) in two secondary education institutions. Through a quantitative methodology, we have developed an analytical logistic regression model that allows us to determine which characteristics of secondary school students can influence bullying behaviors by SOIGE. Results suggest there is no specific profile of people who attack, but those who are more prejudiced and less willing to face sexual affective diversity have a greater chance of practicing practices related to bullying by SOIGE. With this, we highlight the importance of focusing on discriminatory practices and not on the identities that exercise bullying. It evidences the discursive, situational and relational nature of bullying by SOIGE for its intervention in an effective social transformation that involves the reach of some effective rights.

Key Words: *Bullying, Diversity, Gender, Machismo, Masculinity, Sexual-Affective Orientation*

1. La problemática social del acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género

Las escuelas y los institutos son una pieza fundamental en la socialización en la infancia y la adolescencia, así como en los procesos performativos y constructores de la identidad (Berná, Cascone y Platero, 2012; Rodríguez y Peña, 2005). La sociedad cada vez es más plural y este hecho también se evidencia en la pluralidad de la diversidad afectivo-sexual y de género que está presente en todos los ámbitos de la vida, y por tanto, también en nuestras aulas. Aun así, es importante tomar conciencia que en nuestros espacios educativos se presenta una problemática que sufre el alumnado: el acoso escolar.

El acoso escolar es una relación asimétrica de poder en el contexto educativo, mediante comportamientos agresivos o discriminatorios que se mantienen en el tiempo y no se producen de manera ocasional (Avilés, 2003; Garrido y Morales, 2014; Olweus, 1998; Rivers, 2001). El alumnado que habitualmente es objeto de discriminación pertenece a comunidades minoritarias, de grupos estigmatizados por la sociedad o de personas con características individuales por las cuales son percibidas como indeseables y/o negativas, como

puede ser el sobrepeso, defectos en el habla o una orientación sexual diferente al heterosexual (Pichardo, 2009; Pichardo, De Stéfano, Faure, Sáenz y Williams, 2015).

Específicamente, el acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género (en adelante, OSIEG) ha recibido en la última década un creciente interés por agentes sociales, políticos e institucionales, como pueden ser la academia, el activismo de las asociaciones de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales (en adelante LGBTI⁸), los medios de comunicación, las instituciones públicas y/o las comunidades educativas (Carrer, 2018; Carrer y Cifuentes, 2019; Sust, 2013).

Diferentes estudios (COGAM, 2016; Generelo, 2012; Pichardo, 2009; Platero y Gómez; 2007; Pichardo et al. 2015) muestran datos alarmantes en nuestras aulas en relación con el acoso escolar por OSIEG, tales como comportamientos discriminatorios hacia las personas LGBTI, la invisibilidad de las sexualidades no normativas en el sistema educativo, la percepción negativa del colectivo y, la falta de conocimiento y difusión del mismo colectivo en los entornos educativos, etc.

Dichos estudios alertan que simplificar las situaciones de acoso escolar por OSIEG al binomio persona agresora víctima es simplificar la situación discriminatoria. En el acoso escolar por OSIEG los diferentes agentes de la comunidad educativa deben de tener un rol enfocado a la solución de la situación conflictiva. El acoso es un problema serio que afecta a toda la comunidad educativa. Se trata de una violencia social por naturaleza y que puede llegar a tener efectos negativos en el clima de las aulas y en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Es por eso que la legislación española y catalana regulan la prevención de conflictos, las acciones ante las situaciones de acoso, y la promoción de una convivencia desde un enfoque en el que participe toda la comunidad educativa. El artículo 124 de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa trata las normas de organización, funcionamiento y convivencia, establece que el acoso en general, y en concreto cuando es por género, orientación sexual y/o identidad de género, es una falta muy grave que atenta contra la dignidad personal. Por eso en la Ley 12/2009, del 10 de julio, de Educación (LEC), el artículo 37 hace referencia a la gravedad de actas o conductas que impliquen discriminación por razón de género, sexo, raza, nacimiento o cualquier otra condición personal o social que afectan a la convivencia escolar. En el año 2014, el Parlamento de Cataluña aprueba la Ley 11/2014, del 10 de octubre, para garantizar los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero i intersexuales i eradicar la homofobia, la bifobia y la

⁸ Utilizamos el acrónimo LGBTI, todo ser conscientes que se puede encontrar en múltiples referencias y documentos otra terminología empleada (LGBT, LGBTIQ; LGBT+, entre otros). La decisión está asentada al utilizar el concepto que recoge la Ley 11/2014, del 10 de octubre, para garantizar el derecho de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia, aprobada por el Parlamento de Cataluña el octubre del año 2014 y que dispone de una regulación legal y jurídica en el territorio catalán específica en materia LGBTI.

Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 13, Número 2, diciembre 2020
transfobia. El artículo 12 trata el ámbito educativo como un sector de intervención, recogiendo la necesidad de tratar la diversidad afectivo-sexual y de género en las aulas.

El objetivo de este artículo es explorar la situación y comprensión del alumnado en materia de diversidad afectivo-sexual y de género, y determinar los principales factores que pueden incidir en el acoso escolar por OSIEG en los centros de educación secundaria en Cataluña. Con esto, esperamos contribuir a las pretensiones señaladas en el marco legislativo de establecer condiciones para hacer que los derechos de personas LGBTI y de los grupos en los cuales se integran sean reales y efectivos, facilitando su participación en todos los ámbitos de la vida social y contribuyendo a la superación de estereotipos que afectan negativamente a la percepción social de estas personas (Ley 11/2014, 2014).

Finalmente, perseguimos promover el bienestar del alumnado adolescente para que pueda desarrollarse saludable y libremente, proporcionando una educación de calidad libre y segura.

2. Estereotipos, actitudes y prejuicios como motor de la LGBTIfobia

Categorizar una realidad como la LGBTIfobia y, concretamente, el acoso escolar por OSIEG resulta complejo, puesto que es un concepto paraguas de múltiples y diversas situaciones. Los centros educativos no son ajenos a la realidad social, y en ellos se reproducen estereotipos, prejuicios y creencias de nuestra sociedad (Platero y Gómez, 2007). Es por esto, que la discriminación por orientación sexual, identidad y/o expresión de género son una realidad en el sistema educativo. Las escuelas pueden constituirse en espacios privilegiados de sanción y corrección para mantener modelos heteropatriarcales sobre el género, la sexualidad y la identidad (Berná, Cascone y Platero, 2012).

Para comenzar a comprender la problemática social del acoso escolar por OSIEG y sus repercusiones en el alumnado y en la convivencia en el centro educativo, es importante situarlo dentro de un constructo social de marcada LGBTIfobia. Ruiz define la LGBTIfobia, haciéndose cargo de su magnitud y multidimensionalidad, como “el odio, rechazo o actitud hostil hacia lesbianas, gays, bisexuales, trans (...) e intersexuales en particular, o hacia la diversidad sexual y de género en general” (2017, p.184). Pichardo et al. (2009) señalan que se trata de un rechazo a quienes no cumplen con el sistema sexo-género heteronormativo. Este sistema establece una lógica de funcionamiento lineal entre el sexo biológico determinado por características sexuales primarias y roles de género relacionados a atributos sociales y culturales esperados que definen al hombre (masculino) y a la mujer (femenina). Todo esto va acompañado de una complementariedad obligatoria del deseo heterosexual, es decir, una heteronormatividad, entendida como la tendencia a considerar las relaciones heterosexuales como la norma, y todas las otras formas de conducta sexual, como desviaciones de dicha norma. Este funcionamiento de clasificación lineal y binario excluye a cualquier que se salte algunas de estas normas, sintiéndose víctima del estigma LGTBlfóbico, ya sea por

la orientación sexual, identidad de género o expresión de género (Platero y Gómez, 2007; Pichardo, 2012). El sistema sexo-género, por lo tanto, determina cómo son las formas idealizadas, esperadas y estereotipadas para la mujer y para el hombre, destacándose la supremacía de este último incluso en la actitud corporal (Caminos y Amichetti, 2015), estableciendo unos roles de género hegemónicos.

En la expresión de la LGBTIfobia entran en juego aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que están interrelacionados entre sí. Cuando nos encontramos ante un episodio de acoso escolar por OSIEG es importante detectar los diferentes aspectos relacionados para ver cómo unos pensamientos o creencias conjuntamente con las sensaciones y emociones que nos producen pueden llevar a realizar una conducta discriminatoria por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género. Destacamos tres conceptos principales que configuran los comportamientos LGBTIfóbicos:

- Los estereotipos son simplificaciones y asociaciones de un conjunto de ideas sencillas, generalmente adquiridos de otro, a una categoría. Cuando se habla de estereotipos, normalmente, aunque no siempre, se hace referencia a categorías de seres humanos (Del Olmo, 2005).
- Las actitudes son organizaciones de creencias y cogniciones que predisponen a una acción coherente con los afectos y emociones relativos al mismo objeto o fenómeno. Están fuertemente ligados a los comportamientos, y en la psicología se han entendido convencionalmente como antecedentes de los mismos (Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez, 2007).
- Los prejuicios se refieren, desde la psicología social, a predisposiciones negativas hacia una categoría social y sus miembros, con una fuerte carga afectiva o emocional (Wittenbrinck, Correll y Ma, 2019). Son ideas que se adquieren sin experimentarlas, y que se esperan como cualquier otro tipo de ideas, para elaborar categorías que permitan predecir el comportamiento de los elementos que integran estas categorías y orientar la conducta en consecuencia (Del Olmo, 2005).

La conjunción entre LGBTIfobia y acoso escolar compone una problemática social presente en nuestras comunidades educativas: el acoso escolar por OSIEG. Siguiendo a Rivers, lo podemos definir como:

“cualquier forma de agresión física, verbal o social (y también emocional) entre iguales motivada por la orientación afectivo-sexual no normativa, la expresión de género no normativa o cualquier otra muestra de actitudes, conductas y/o prácticas reales o percibidas que las personas agresoras consideren fuera del régimen heteronormativo” (2013, p. 132)

El acoso escolar por OSIEG comparte muchas similitudes con otras tipologías de acoso escolar y se expresa mediante agresiones verbales, físicas, amenazas, exclusiones, frecuencia repetida, intencionalidad y con consecuencias en el bienestar psicosocial de la persona acosada y de su entorno. De acuerdo a algunas autoras (Carrer, 2018; Carrer y Cifuentes, 2019; Eribon, 2004; Pichardo, 2012; Platero, 2008) se caracteriza por:

- La invisibilización, relacionado con la invisibilidad de la diversidad afectivo-sexual y de género en las aulas y con la dificultad de detección de elementos relacionados con el acoso por parte de profesionales educativos
- El contagio del estigma, o el miedo de juntarse o defender a personas LGBTI o que se presupone que lo son. Esta estigmatización está normalizada y naturalizada, ya que no se consideran normalmente como agresiones, tal como sucede con el lenguaje homofóbico, el cual no se considera como insultos, sino bromas
- El horizonte de la injuria, o la percepción que las personas LGBTI tienen de que serán juzgadas y rechazadas por su orientación sexual, expresión o identidad y/o expresión de género de género.
- La normalización de las prácticas discriminatorias, o pensar que el rechazo es normal, que no hace daño a nadie o que forma parte de una tradición que no se tiene que modificar. Si en el contexto donde se desarrollan tales prácticas discriminatorias no se interviene, todas las personas del contexto conocedoras de la situación asumirán como normales las prácticas ejercidas
- La falta de redes de soporte (o percepción de esta falta), que puede comportar la sensación de indefensión aprendida, es decir, la sensación de no poder escapar de tal situación discriminatoria, con todas las consecuencias que puede comportar a las víctimas.

El acoso escolar es un fenómeno generalizado en todas las edades escolares (Cerezo, 2005; Garaigordobil y Ordeña, 2008). Además, se puede describir como una problemática grupal, en la medida que la persona que agrede necesita del soporte del grupo para legitimar la violencia, y se sitúa en la trama de relaciones que en el mismo grupo se generan (Cerezo, 2009). El acoso escolar por OSIEG, sigue los mismos criterios. Las personas que ejercen las agresiones y/o discriminaciones tienen una mayor ascendencia social y las personas agredidas y/o discriminadas son consideradas con menor estatus, promoviendo una situación de indefensión donde se utiliza el estatus de poder sobre la persona agredida para sentirse miembro importante de un grupo (Cerezo, 2009). Se plantea así una suerte de perfil psicológico característico de quienes agreden (Cerezo, 2006), describiéndolos como hombres principalmente, fuertes físicamente, presentando conductas agresivas y violentas con quienes consideran débiles. Se autoevalúan como líderes del grupo y tienen una considerable autoestima. En sus relaciones interpersonales manifiesta un escaso autocontrol, poco contacto con sus padres y una actitud negativa hacia la escuela. Las formas de agresión más habituales son la violencia verbal, los insultos y amenazas, seguido de la exclusión social. En general, el alumnado no concede importancia a estas situaciones, lo que refuerza el actuar de las personas agresoras y la posición de menor poder de quien recibe la agresión.

El que sean en general hombres no es casual, y está asociado a un modelo de masculinidad imperante y sus características particulares. La masculinidad

hegemónica, según Bonino (2002), es un modelo social que impone un modo particular de configuración de subjetividad y puede comprenderse como un organizador del psiquismo y cuerpo masculino que es producto del patriarcado, marcado por la dicotomía y la desigualdad. En este modelo, los hombres se apropian de todas las características o valores apreciados por la sociedad, donde los sujetos se ven motivados e interpelados a cumplir y hacer cumplir la norma esperada. Desde esta perspectiva, se construye una identidad masculina en base a la negación, de no ser como las mujeres y no ser como los homosexuales (masculinidades consideradas inferiores), y la oposición e inferiorización de otras personas no masculinas se transforman en elementos fundamentales de su construcción (Bonino, 2002). En otras palabras, no se toleran las diferencias que se distancian de los patrones normativos de la masculinidad y de la heteronormatividad (Sedgwick, 1998). Por lo mismo, estos sujetos se sienten en la obligación de corregir a quienes consideran que se saltan la norma, lo que explica que se identifiquen mayores índices de prácticas homófobas en hombres que en mujeres (Garrido y Morales, 2014). Los grupos de pares adquieren una importancia aún mayor al ser la masculinidad una empresa colectiva, que necesita de la validación de otros hombres y de la adquisición de estatus del grupo de referencia, los compañeros (Rodríguez y Peña, 2005). Si bien pueden cambiar algunos aspectos de dicha masculinidad, no se permiten variaciones estructurales, ya que no se puede cambiar este modelo hegemónico si no cambiamos la estructura patriarcal que lo sostiene (Bonino, 2002).

Estos cambios estructurales van de la mano con dejar de ver a las personas como “otros opuestos a mí”, es decir, como una alteridad. Por ello, destacamos el valor que tiene conocer referentes LGBTI en la lucha contra la LGBTIfobia, así como comprender la realidad que viven las personas que se saltan las normas del sistema sexo-género, pudiendo empatizar con las dificultades diarias y con la discriminación a la que se ven expuestas (Cerezo, 2015). Tal como plantea Pichardo “cuanto mayor es el grado de información, más referentes personales se tienen y más cercanos son esos referentes, baja el grado de actitudes homófobas” (2012, p. 123).

3. Metodología

Es preciso recalcar, dada su importancia, nuestra posición respecto al proceso metodológico que genera el conocimiento expuesto en el presente artículo. Partimos de una mirada situada y localizada en el tiempo y en un espacio determinado que nos ha llevado a tomar decisiones, tanto de contenido como de estilo en el texto y que produce un determinado conocimiento situado sobre el fenómeno social a tratar - el acoso escolar por OSIEG -, tal como propone Haraway (1991). Hay que tener presente que no hablamos desde la pretensión de verdad absoluta, sino desde nuestra experiencia formativa, académica y activista en nuestro trabajo realizado desde el Observatori Contra l'Homofòbia de Catalunya y diferentes espacios académicos y de intervención social. Hablamos desde un contexto situado donde el acoso escolar por OSIEG está siendo una temática de interés creciente para abordarlo. Creemos que los “espacios” de la academia y del

activismo político en el tejido asociativo LGBTI son espacios intercambiables y que tendrían que estar en constante comunicación por los resultados que se pueden obtener en materia de investigación e intervención en una problemática social latente, y así hemos intentado plasmarlo en el presente texto.

A nivel de estilo, hemos optado para utilizar el femenino genérico en la redacción, es una práctica habitual que llevamos haciendo en nuestros trabajos y cotidianidad. La motivación principal es que creemos firmemente en la transformación del lenguaje visibilizando a la mujer, como una parte fundamental de la sociedad, y por tanto del lenguaje, que a lo largo de la historia ha sido invisibilizada. Aun así, este uso tiene un carácter inclusivo a hacer referencia a “las personas” y que su finalidad política en su práctica es transformar los roles sociales hegemónicos interpuestos por la socialización en el machismo.

3.1. Recolección y análisis de datos

Para cumplir con los objetivos de investigación, hemos desarrollado una metodología cuantitativa, consistente en una encuesta dirigida al alumnado de educación secundaria. Este alumnado es relevante porque la evidencia indica que el acoso escolar por OSIEG se da principalmente durante la adolescencia, ligada a la exploración sexual propia de la correspondiente etapa vital (Cerezo, 2006). El cuestionario considera información sociodemográfica, acoso escolar por OSIEG, preguntas sobre modelos de familia y sobre actitudes y prejuicios hacia la diversidad afectivo-sexual y de género. La mayoría de las preguntas son cerradas, aunque dimos espacio en algunas preguntas para complementar con información cualitativa.

Aplicamos la encuesta a estudiantes de dos institutos públicos de Manresa, Cataluña, desde tercero de ESO hasta segundo de Bachillerato y dos grupos de Ciclo Formativo de Grado Medio (CF-GM). Las encuestas fueron aplicadas dentro de los centros, en horario de clases, entre febrero y mayo de 2017. Se trata de una encuesta autoaplicada con asistencia presencial de un profesional del Observatori Contra l'Homofòbia de Catalunya y enmarcada en la garantía estadística recogida en el artículo 39 de la Ley 11/2014 que señala la importancia de recoger datos sobre agresiones y discriminaciones contra personas LGBTI.

Previamente a la encuesta, el alumnado recibió formaciones sobre diversidad afectivo-sexual y de género y acoso escolar por OSIEG enfocadas a facilitar al alumnado la comprensión del contenido que aparece en la encuesta, de manera de que sus respuestas fuesen más fidedignas.

La muestra final fue de 279 casos, por lo que el error máximo estimado es de 5,87% calculado a un 95% de confianza. La encuesta tiene una fiabilidad representada con un Alfa de Crombach de 0,809, lo que indica un alto grado de consistencia y estabilidad de los ítems que la componen.

El análisis principal fue mediante la elaboración de un modelo regresión logística, en el que exploramos los aspectos individuales de las estudiantes que pueden incidir en su probabilidad de ejercer conductas de acoso escolar por OSIEG.

Para esto, primero analizamos los datos de forma descriptiva y univariada, de manera de poder contextualizar y conocer mejor los resultados.

3.2. Consideraciones éticas y limitaciones del estudio

La gran mayoría de participantes⁹ son menores de edad y ha sido necesario que sus responsables estén informados sobre el estudio. La encuesta fue aplicada dentro del horario académico curricular y en todo momento se contó con la autorización de la institución escolar y el Ayuntamiento de Manresa, explicitando los contenidos de la encuesta y que la información sería trabajada de manera anónima, confidencial y agregada, evitando toda la información que pudiera identificar individualmente a las participantes. Se ha respetado al alumnado que no quisiera contestar a la encuesta.

Debemos considerar que, al tratarse de un muestreo no probabilístico, los datos deben analizarse con cuidado y no intentar generalizar los resultados a nivel catalán, especialmente los análisis descriptivos. Los resultados, sin embargo, pueden darnos ciertas pistas sobre las características de las estudiantes que inciden en sus conductas, y ofrecer lecciones que podrían ser útiles al momento de enfrentarse con otras comunidades escolares.

4. Resultados

Preguntamos al alumnado si han presenciado, realizado o sido víctimas de diversos tipos de agresión escolar por OSIEG durante el último año académico. Más de la mitad del estudiantado afirma haber presenciado insultos directos, rumores y comentarios o burlas, gestos e imitaciones. Sin embargo, solo el 12,9% dice haber realizado insultos directos, el 9,3% dice haber participado de rumores y comentarios y un 7,5% confiesa haber hecho burlas, gestos o imitaciones. Para cada una de estas conductas el porcentaje de estudiantes que dice haber sido víctima de estas conductas es aún menor, lo que sugiere que las agresiones son frecuentes en grupo, o de forma individual pero sistemáticamente hacia un grupo más reducido de víctimas. Conductas como amenazas, golpes, empujones, palizas o aislamiento han sido presenciadas con bastante menor frecuencia, lo que no quiere decir en ningún caso que no existan ni que no sean importantes de abordar.

⁹ Sólo el 8,6% de la muestra declaró tener 18 años o más, mientras que el 82,4% dice tener entre 14 y 17 años. El 9% restante no respondió a esta pregunta.

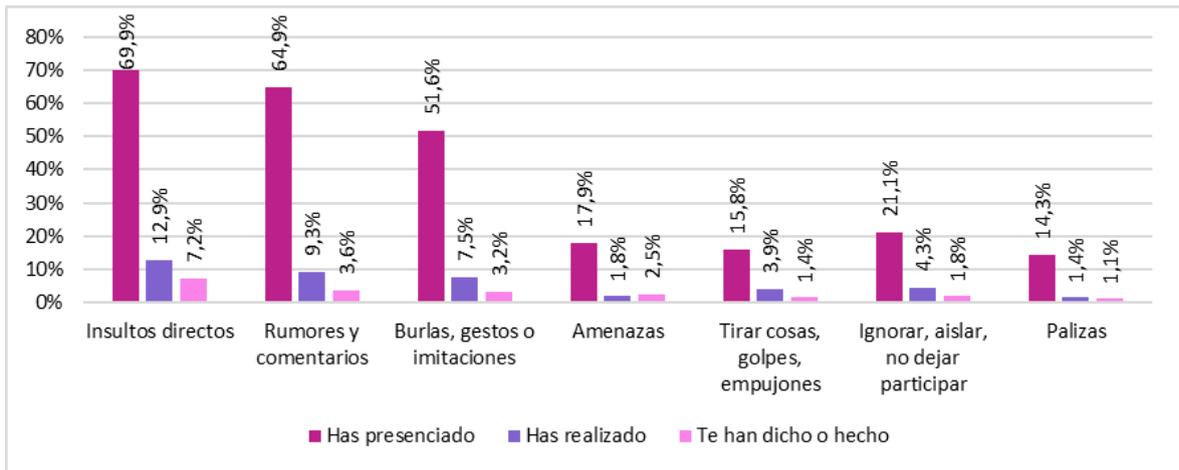


Figura 1: Acoso Escolar por OSIEG

Dado nuestro objetivo principal de generar un perfil de las personas que realizan agresiones por OSIEG, hemos construido una variable compuesta que agrupa todas las agresiones descritas arriba en su categoría “Has realizado”. La variable resultante es dicotómica, dividiendo a las estudiantes que han realizado al menos una agresión por OSIEG durante el último año de aquellas que no han realizado ninguna. Los resultados indican que un 21,9% del alumnado ha realizado al menos una de estas agresiones durante el último año académico (Figura 2). Utilizaremos esta variable como variable dependiente en nuestro modelo de regresión múltiple, más adelante.

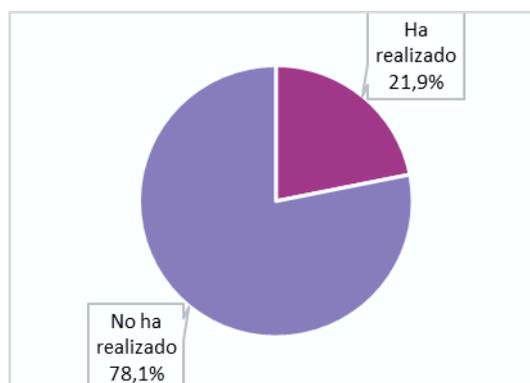


Figura 2: Estudiantes que han realizado al menos una agresión por OSIEG durante el último año

Antes de realizar los análisis explicativos que comprenden el foco de nuestra investigación, resulta conveniente hacer un análisis descriptivo de cada una de las variables que utilizaremos en nuestro modelo de regresión que nos permita contextualizar a nuestra muestra.

La mitad del estudiantado encuestado dicen identificarse como hombres, mientras que el 49,3% como mujeres. Sólo un 0,7%, correspondiente a dos casos, ha preferido no responder esta pregunta (Figura 3).

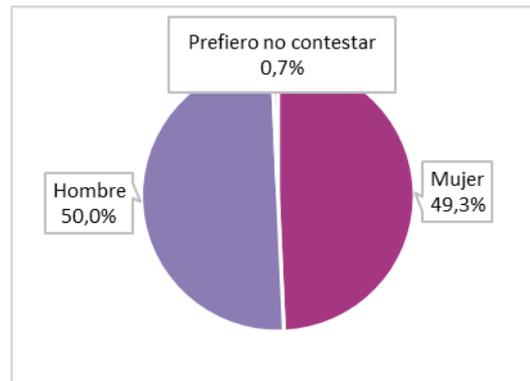


Figura 3: Sexo

Ambos institutos estudiados tienen enseñanza secundaria obligatoria y no obligatoria. El 62,4% de la muestra se encontraba en tercero o cuarto de ESO, mientras que el 37,6% restante estaba en los ciclos de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio (FP) (Figura 4).

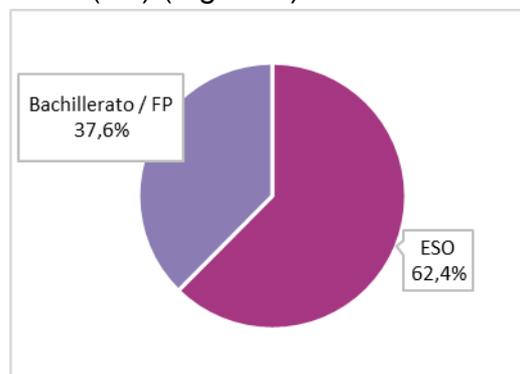


Figura 4: Ciclo Formativo

Hemos creado una variable para identificar a las estudiantes que, de una u otra forma, no cumplen con las expectativas impuestas por el sistema sexo género. Así, utilizando las variables orientación afectivo-sexual e identidad de género, generamos una tipología para clasificar los casos en dos grupos o “colectivos”. Por una parte, los estudiantes “No LGBTI” corresponden a las mujeres identificadas con el género femenino que siempre sienten atracción física y amorosa por hombres y los hombres identificados con el género masculino que siempre sienten atracción física y amorosa por mujeres. Todos los casos que no cumplieren con alguna de estas combinaciones de factores fueron categorizados como LGBTI, constituyendo el 12,7% de la muestra (Figura 5).

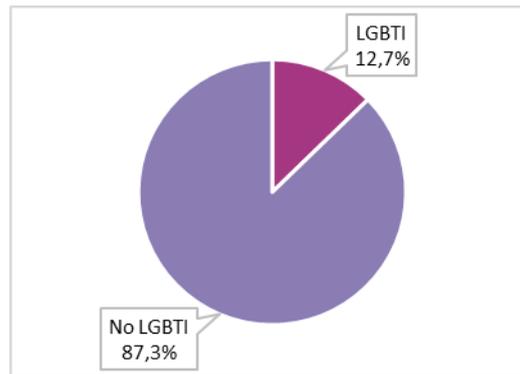


Figura 5: Colectivo

Cabe mencionar que, como es esperable, las estudiantes categorizadas como LGBTI reportan haber sufrido más de todo tipo de agresiones escolares por OSIEG, especialmente rumores y comentarios sobre ellas (Figura 6). Esto no implica que personas que sí cumplen con el sistema sexo-género no reciban este tipo de agresiones. El 5% de este grupo también ha recibido insultos directos, y entre el 0,5% y 2% ha sido víctima de burlas, gestos o imitaciones, amenazas, rumores y comentarios o aislamiento, lo que muestra que el acoso escolar por OSIEG es un problema que va más allá de proteger a las personas LGBTI, sino de cambiar todo un modelo educativo de forma sistémica.

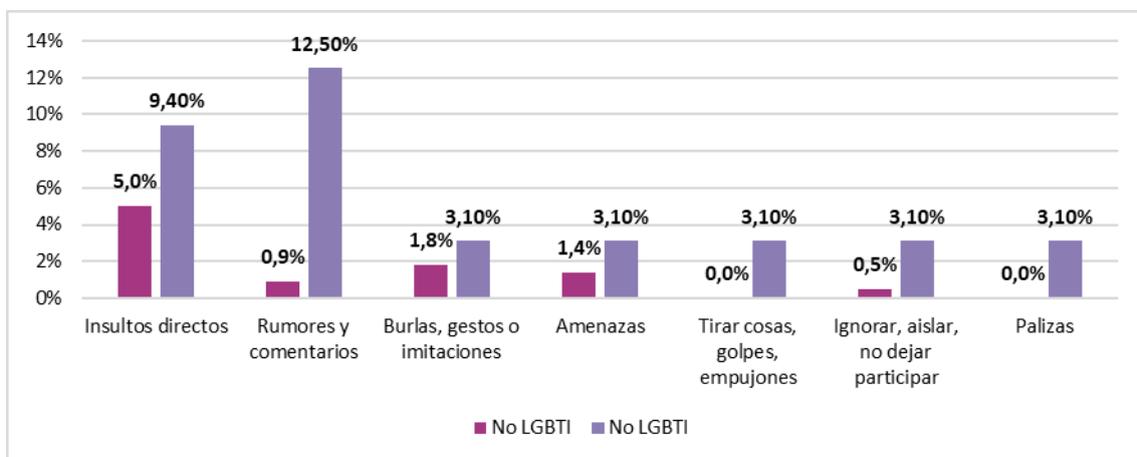


Figura 6: Estudiantes que han sufrido acoso escolar por OSIEG según colectivo

Para conocer la visibilidad que existe del colectivo LGBTI entre el estudiantado, les preguntamos si conocen a diversas personas gays, lesbianas, bisexuales o trans entre sus amistades cercanas, conocidas, compañeras del centro en general, familiares, docentes del centro, personajes famosos actuales o personajes históricos o literarios. Observamos en la Figura 7 una mayor visibilidad del colectivo gay en la mayoría de las categorías consultadas, lo que contrasta con un alto desconocimiento de personas trans. Llama también la atención el alto conocimiento de personas bisexuales, colectivo que, junto al las personas trans, históricamente ha estado invisibilizado dentro de la común dicotomía analítica Homosexualidad-Heterosexualidad (Matilla, 2017; Perera y Arenas, 2018). Esto se

observa principalmente en compañeras de instituto (30,2%), amistades cercanas (36,6%) y conocidas (41,3%).

A la hora de referenciar personajes conocidos mencionan mayoritariamente a personajes públicos hombres como Ricky Martin, Freddie Mercury, Jorge Javier Vázquez o Jesús Vázquez. Mencionan también algunas lesbianas como Dulceida o Carla Delevigne, y bisexuales como Miley Cyrus o Lady Gaga. Sin embargo, referencian a pocos personajes trans, y en muchos casos equivocados, como Carmen de Mairena (que es una figura transgénero) o Conchita Wurst (que sólo en sus actuaciones se presentaba como una mujer con barba). Estas referencias indican que las diferentes visibilidades del colectivo LGBTI en la sociedad se reproducen en el contexto educativo.

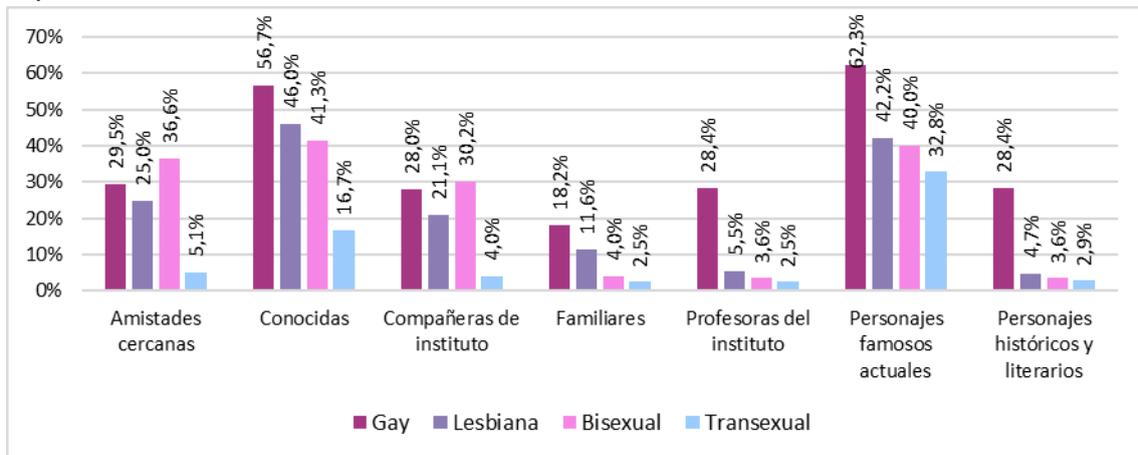


Figura 7: Conocimiento de al menos una persona LGBTI

Para efecto de nuestro modelo de regresión, hemos reducido estas variables a sólo 3, que indican si conocen a personas LGBTI entre sus familiares o amistades cercanas, entre sus compañeras, profesoras del instituto u otras personas conocidas, o entre personajes famosos, históricos o literarios (Figura 8).

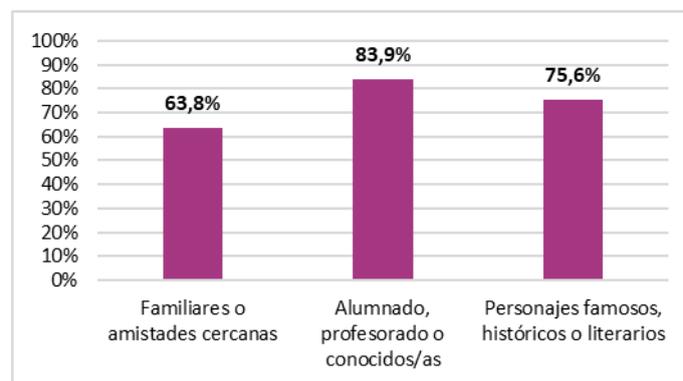


Figura 7: Conocimiento de al menos una persona LGBTI (Agrupado)

En la encuesta hemos preguntado por diversas opiniones sobre problemáticas comunes de la diversidad afectivo-sexual, para conocer las actitudes que las estudiantes tienen ante ellas. Dadas las limitaciones de espacio, presentamos aquí

un resumen con las medias de estas respuestas, en una escala de 1 a 5, donde 1 representa un rechazo total a estas frases, y 5 representa una total aceptación de las mismas. Podemos interpretar el valor 3 como un punto de corte entre respuestas mayoritariamente negativas y respuestas mayoritariamente positivas.

Observamos en la Figura 9 que las mejores actitudes se encuentran al hablar de menospreciar a personas LGBTI. Cabe destacar que estas preguntas se hicieron de manera inversa (qué te parece tratar con menosprecio a personas homosexuales o menospreciar a alguien por expresar su género de manera diferente a la heteronorma), lo que puede incidir en las respuestas por cuestiones de deseabilidad social. En general, la mayoría de las actitudes son positivas, pero de todas formas las medias no superan el valor 4, lo que sugiere que una parte importante de las personas encuestadas no tienen actitudes positivas frente a estas temáticas. Las problemáticas con menor aceptación tienen que ver con la identidad de género (que tu amigo/a te diga que es transexual o que te diga que no quiere o no sabe definirse con una identidad de género concreta).

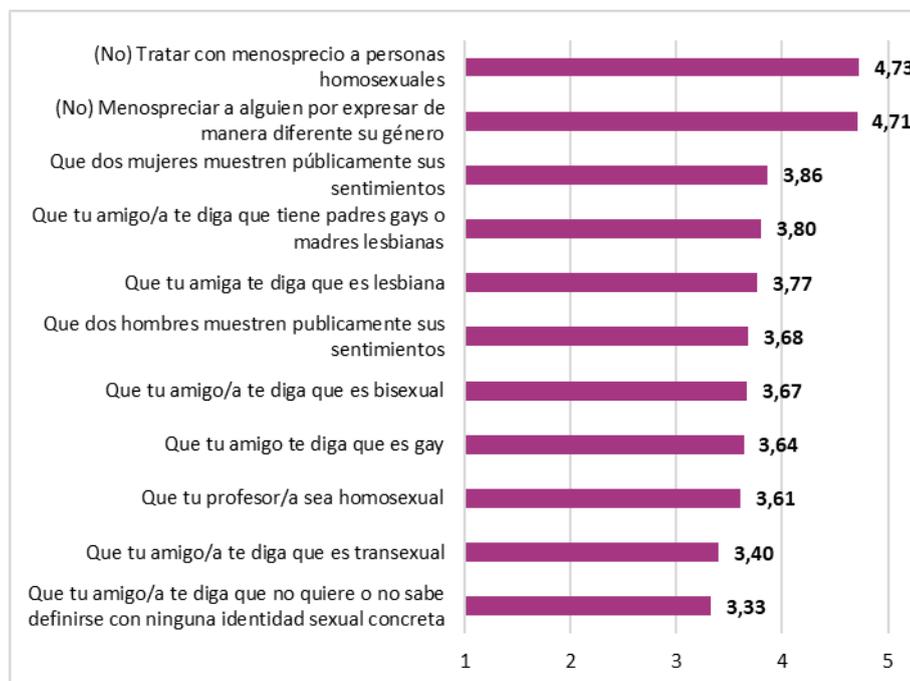


Figura 2: Actitudes frente a la diversidad afectivo-sexual

También planteamos algunos prejuicios comunes sobre personas LGBTI, y consultamos al alumnado por su grado de acuerdo o desacuerdo con dichas afirmaciones. Al igual que en el caso anterior, presentamos aquí un resumen con las medias de cada pregunta, donde 1 representa altos prejuicios (o alto nivel de acuerdo con la afirmación) y 5 representa bajos prejuicios (o bajo nivel de acuerdo con la afirmación).

En general observamos prejuicios más bajos que altos. Las afirmaciones con menores prejuicios asociados tienen que ver con afirmaciones morales, sobre el valor negativo que puede tener la diversidad afectiva-sexual y de género en otros aspectos de la vida, como que una pareja homosexual son malos padres o que un

Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
 ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 13, Número 2, diciembre 2020
 profesor LGBTI puede afectar negativamente una clase. En tanto, los prejuicios parecen persistir más en frases referidas al género, tanto en la identidad como en su expresión, como la definición errónea de un transexual, o la asignación de conductas femeninas o masculinas a gays y lesbianas respectivamente.



Figura 10: Prejuicios sobre la diversidad afectivo-sexual

Dada la alta correlación que observamos entre todas las variables de actitudes y prejuicios ante la diversidad afectivo-sexual y de género, hemos creado una escala que agrupa todas estas variables con un rango de 0 a 10, donde 0 representa muy mala actitud y altos prejuicios ante la diversidad afectiva-sexual, y 10 representa una excelente actitud y ningún prejuicio ante la diversidad afectiva-sexual y de género. El índice muestra una distribución relativamente normal, aunque sesgada hacia valores más altos, con una media de 7,01. De todas maneras, un grupo importante de casos se mantiene debajo del valor 5.

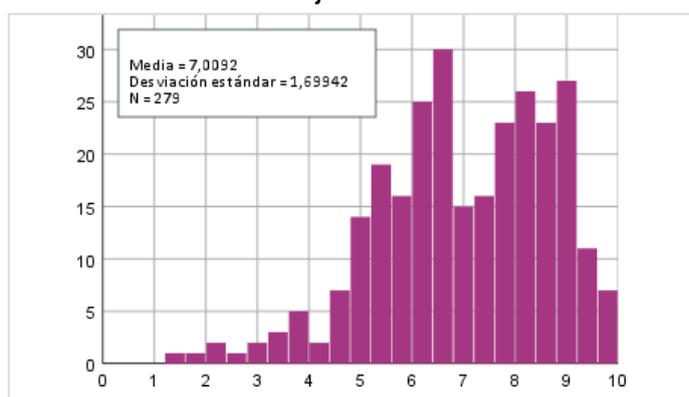


Figura 11: Índice de actitudes y prejuicios ante la diversidad afectivo-sexual

Con todo lo anterior, hemos desarrollado un modelo de regresión logística, donde la variable dependiente es haber realizado al menos una agresión por OSIEG durante el último año, y las variables independientes son:

- Pertener a Bachillerato o FP (en referencia a pertenecer a ESO)
- Identificarse como hombre (en referencia a mujer u otro)
- Identificarse como parte del colectivo LGBTI (en referencia a no serlo)
- Conocer familiares o amistades cercanas LGBTI (en referencia a no conocer)

- Conocer profesoras, compañeras o conocidas LGBTI (en referencia a no conocer)
- Conocer personajes públicos, históricos o literarios LGBTI (en referencia a no conocer)
- Índice de actitudes y prejuicios sobre diversidad afectivo-sexual y de género. Construimos el modelo a partir de un método de pasos sucesivos hacia atrás, descartando por el índice de Wald. El modelo final se generó al 6to paso, el cual explica entre el 6,6% y el 10,3% de la varianza. Los resultados pueden apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Factores individuales que inciden en la chance de haber realizado al menos una agresión por OSIEG durante el último año

		Modelos de regresión logística (pasos sucesivos hacia atrás por Wald)					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
Bachillerato / FP (Ref: ESO)		-,886 [.,120]	,905 [.,086]	-	-	-	-
Hombres (Ref: Mujeres y otros)		2,376** [5,022]	2,379** [5,039]	2,384** [5,076]	2,381** [5,060]	2,310** [4,773]	2,158** [4,107]
LGBTI		1,702 [1,109]	1,693 [1,091]	1,704 [1,120]	1,695 [1,100]	-	-
Conocidos LGBTI	Familiares o amistades cercanas	1,654 [1,506]	1,716 [1,876]	1,698 [1,815]	1,758 [2,143]	1,829 [2,483]	-
	Compañeras, profesoras o conocidas	1,173 [.,092]	-	-	-	-	-
	Personajes públicos, históricos o ficticios	1,161 [.,120]	1,198 [.,187]	1,194 [.,181]	-	-	-
Índice de actitudes y prejuicios sobre diversidad afectivo-sexual		,713** [7,721]	,717** [7,633]	,717** [7,680]	,725** [7,563]	,738** [7,005]	,789** [5,139]
Constante		,964	,983	,867	,900	,852	,826
Pruebas ómnibus (sig. modelo)		,004	,002	,001	,000	,000	,000
R ² de Cox y Snell		,081	,081	,080	,080	,076	,066
R ² de Magelkerke		,127	,126	,126	,125	,119	,103

#: Exp(B); [#]: W; *p < ,05; **p < ,01.

De todas las variables independientes, sólo dos muestran tener consistentemente una correlación estadísticamente significativa con la chance de haber realizado al menos una práctica discriminatoria por motivos de OSIEG durante el último año. La primera es el género declarado, pues el modelo muestra que los hombres tienen más del doble de chances de haber realizado alguna de estas prácticas que las mujeres o quienes prefirieron no definir su género. Esto reafirma nuestra hipótesis de que el modelo rígido de masculinidad hegemónica plantea un mandato de corregir a quienes no cumplan con el modelo sexo-género. La segunda variable es el índice de actitudes y prejuicios sobre diversidad afectiva-sexual y de género. Los datos confirman que mientras mejores son las actitudes y menores los prejuicios, las chances de realizar agresiones por OSIEG disminuyen considerablemente. Estos resultados coinciden con la propuesta de De

Stéfano (2017), donde plantea que los hombres son quienes más realizan prácticas de acoso, pero también quienes más las reciben. Lo que confirma que el acoso escolar por OSIEG es un fenómeno que tiene una alta carga simbólica y discursiva y que, por lo mismo, debe abordarse sistemáticamente dentro de las aulas modificando los discursos del alumnado. Desarrollaremos esto en el siguiente capítulo.

Ninguna de las otras variables ha mostrado una correlación estadísticamente significativa con la chance de haber realizado prácticas relacionadas con el acoso escolar por OSIEG.

5. Discusión

Enfatizamos nuevamente que detrás del concepto de acoso escolar por orientación afectivo-sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG) no hay una sola realidad, sino que es un concepto complejo que incluye múltiples variables. El acoso escolar por OSIEG no deja de ser un constructo, una simplificación que nos facilita el acercamiento a un fenómeno complejo que actualmente está en plena ebullición de intervenciones por diferentes agentes institucionales y sociales, entre ellos, las instituciones de educación formal.

Nuestros resultados sugieren que, entre el estudiantado de Educación Secundaria, mientras mejores son las actitudes y menores los prejuicios ante la diversidad afectivo-sexual y de género, las chances de realizar prácticas de discriminación y acoso por OSIEG disminuyen considerablemente. Los discursos, por lo tanto, abren una posibilidad de transformación social, y aquellos que transgreden a los modelos de género hegemónicos ayudan a resistir y modificar los papeles sociales asignados y los discursos dominantes (Rodríguez y Peña, 2005).

A esto se añade que los hombres parecen tener más posibilidades de realizar prácticas de discriminación relacionadas con el acoso escolar por OSIEG que las mujeres, lo que asociamos con un modelo de masculinidad hegemónica imperante, más rígido en cuanto a los mandatos del sistema sexo-género (De Stéfano, 2017; Garrido y Morales, 2014). Si bien la masculinidad hegemónica es poder, paradójicamente también es frágil (De Stéfano, 2017), por lo que en el acoso escolar se pone en juego el poderío y la masculinidad de quienes están involucrados, debiendo performarla y demostrarla constantemente al ser cuestionada por los pares, es decir, por otros hombres. En este sentido, concordamos con Azpiazu (2017) al señalar que quien se identifica como hombre y encarna una masculinidad hegemónica deberá, de diferentes maneras y en diferentes contextos, demostrar su posición y luchar para que no le sea arrebatada. De este modo, se desvaloriza, castiga y se ejerce violencia hacia otras masculinidades que no encajan en ese modelo, como hombres que encarnan masculinidades “femeninas”, hombres gays, hombres que no muestran emociones violentas o que tienen una expresión de género no normativa.

El acoso se configura, por tanto, como un instrumento de control de la masculinidad (de Stéfano, 2017; Pichardo, 2012). Por lo que trabajar en la prevención del acoso conlleva cuestionar los modelos hegemónicos de género,

particularmente la masculinidad. Esto refuerza la posibilidad de transformación de los discursos alternativos que permiten no solo cuestionar y criticar los modelos actuales, sino también construir una nueva comprensión del género y su performatividad, pudiendo flexibilizar los mandatos y la forma en que se articula, así como su expresión, particularmente en relación con la masculinidad y su validación en el uso de la violencia para legitimar su poder.

La diversidad afectivo-sexual y de género sigue basándose en delimitaciones identitarias que generan sujetos para la intervención del acoso escolar (Carrer, 2018), identidades como hombre, mujer, LGBTI. Los casos de acoso escolar por OSIEG fuera de las identidades LGBTI delimitadas quedan, por lo tanto, en un espacio borroso en el que hace falta una perspectiva interseccional de las personas que agreden y de aquellas que sufren la agresión. El riesgo de esto es que las “intervenciones identitarias” pueden producir una suerte de homogeneización categorial y una intervención que pasa por alto las posibles diferencias que convergen en el acoso escolar como, por ejemplo, una mujer trans gitana (Spade, 2013).

Con todo esto, intuimos que la relevancia de la educación y la comunidad educativa en la lucha contra la violencia y discriminación puede ser muy alta, dado que cambios en los discursos, especialmente los asociados al género, y específicamente en relación con la masculinidad hegemónica, pueden generar cambios profundos en las prácticas y ser factores protectores y preventivos del acoso escolar por OSIEG. No podemos olvidar que la educación no sólo produce conocimiento, sino sujetos políticos, y está vinculada a los imperativos de una democracia cada vez más crítica y abierta (Mendez-Tapia, 2017), por lo que cabe preguntarse de qué manera reproducen los códigos hegemónicos sobre formas institucionalizadas de configurar los cuerpos y cómo contribuye al fortalecimiento de las políticas sexuales.

La educación, en ese sentido, debe destacar valores como la convivencia, la diversidad, el aprendizaje cooperativo y la empatía para prevenir el heterosexismo, promoviendo una formación que garantice espacios de aprendizaje seguros, de confianza y seguridad para todo el alumnado, donde tengan derecho a desarrollarse y socializarse sin exclusión (Martxueta y Etxeberria, 2014). En concordancia con Berná, Cascone y Platero (2012), consideramos relevante explorar cómo se enseña y refuerza la heteronormatividad en las escuelas, analizando y cuestionando las etiquetas que se utilizan, así como los significados y dinámicas que se producen al interior de un grupo, permitiendo la emergencia de nuevos discursos y normas.

Reflexionamos que, para descentralizarnos de intervenciones identitarias, sería interesante analizar en investigaciones futuras los mecanismos de subalternización que operan en una situación de acoso escolar por OSIEG, es decir, ver cómo las diferencias en relación con la diversidad afectivo-sexual y de género se reproducen debido al mecanismo de discriminación asociado al acoso. La diversidad en términos de orientación afectivo-sexual e identidad de género sirve para señalar a las personas no heterosexuales y/o cis, a través de la terminología LGBTI, para diferenciarlas de las consideradas como normativas y potencialmente

Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 13, Número 2, diciembre 2020
agresoras. Debido a esto, apostamos por conceptualizar el fenómeno social
utilizando el término acoso escolar por OSIEG (en vez de otras concepciones como
acoso escolar homofóbico y transfóbico que tienen un perfil identitario relacionado
en las personas que ejercen el acoso).

En resumen, nuestra propuesta está relacionada con una intervención
asentada en una descentralización identitaria de las partes involucradas y un
discurso de la diversidad que no se dirija a los cuerpos marcados de los que siempre
son considerados como “los diversos” (en este caso el alumnado LGBTI). Creemos
que estas reflexiones son necesarias a realizarse para comprender y abordar el
fenómeno, incorporando una mirada crítica a la intervención realizada y que nos dé
un horizonte en el que continuar pensando.

6. Referencias

- Avilés, J.M. (2003). El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de
acoso. Bullying en la escuela. Modelos de intervención. En Avilés, J.M.
(coord.) *Riesgos psicosociales en la enseñanza*. Valladolid: Confederación
de STEs-intersindical.
- Azpiazu, J. (2017). *Masculinidades y Feminismo*. Barcelona: Virus.
- Berná, D., Cascone, M. y Platero, R. (L.) (2012). ¿Qué puede aportar una mirada
Queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la
LGTBfobia y educación en el Estado Español. *Scientific Journal of
Humanistic Studies*, 4(6), 1-11.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers
feministes*, 6, 7-36.
- Caminos, M., Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying
homofóbico en Argentina. *{PSOCIAL}*, 1(2), 17-32.
- Carrer, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: Voces
en una comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 211-232
doi:[10.5209/SOCI.59456](https://doi.org/10.5209/SOCI.59456)
- Carrer y Cifuentes (2019). L'LGTBI-fòbia entre infants i adolescents. Una
problemàtica social a resoldre. *Dossier Catalunya Social. Propostes des del
tercer sector*. Num. 58.
- Cerezo, F. (2005). La violencia en la escuela. *VII Reunión Internacional Biología y
Sociología de la Violencia*. Valencia.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias
de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S.
Revista de Investigación Psicoeducativa, 4, 106-114
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas.
International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9(3), 367-
378
- Cerezo, F. (2015). Bullying Homofóbico. El Papel del Profesorado. *Australian
Journal of Educational and Developmental Psychology*. 1(1), 417-424
- COGAM. (2016). *Ciberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia*.
Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y

- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación XXI*, 7.
- Eribon, D. (2004). *Insult and the Making of the Gay Self*. Durham: Duke University Press.
- Garrido, R. y Morales, Z. (2014). Una aproximación a la Homofobia desde la Psicología. *Propuestas de Intervención Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(1), 90-115.
- Garaigordobil M. y Oñederra J.A. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el país vasco. *International Journal of Psychology and Psychotherapy*, 8, 51-62.
- Generelo, J. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: Área de Educación de FELGTB – Comisión de Educación de COGAM
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales y erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. Comunidad Autónoma de Cataluña, Boletín Oficial del Estado N°281, 20 de octubre de 2014.
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Comunidad Autónoma de Cataluña: Boletín Oficial del Estado N°189, 6 de agosto de 2009.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la educativa. España, Boletín Oficial del Estado N°295, 10 de diciembre de 2013.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 25(3), 121-128.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>
- Matilla, A.M. (2017). Identidades invisibilizadas. Los géneros no binarios en Trabajo Social. *ReiDoCrea*, Monográfico 2017, 54-63.
- Mendez-Tapia, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual. *Educação & Realidade*, 42 (2).
<https://doi.org/10.1590/2175-623656193>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- Parales-Quenza, C. y Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361
- Perera, J.P. y Arenas, Y. (2018). Development of Bisexual Identity. *World Conference on Qualitative Research (WCQR)*. Lisboa: Universidade de Aveiro
- Pichardo, J.I. (2009). *Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Bellaterra: Edicions Bellaterra

- Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 13, Número 2, diciembre 2020
- Pichardo, J.I. (2012). El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. En E. Gaviria, C. García, F. Molero (Coords.): *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma* (pp. 111-125). Madrid: Sanz y Torres.
- Pichardo, J.I., De Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Platero, L. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 32-46.
- Rivers, I. y Duncan, N. (2013), *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. Routledge.
- Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.
- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191. doi:<http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Salamon, G. (2018), *The Life and Death of Latisha King: A Critical Phenomenology of Transphobia*. New York: NYU Press.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del Armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Spade, D. (2011). Laws as tactics, *Columbia Journal of Gender and Law*, 21, 442-473.
- Sust, T. (9 de mayo de 2013). Homofobia en las aulas, *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20130508/homofobia-en-las-aulas-2385889>.
- Wittenbrink, B., Correll J. y Ma, D.S. (2019) Implicit Prejudice. En Sassenberg, K. y Vliek M. (Eds.). *Social Psychology in Action*. Cham: Springer
-

Sobre los autores:

Cifuentes Zunino, Francisca.

Psicóloga de la P. Universidad Católica de Chile y Máster en Investigación e Intervención Psicosocial de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha trabajado en el Observatori Contra l'Homofòbia de Barcelona y en el grupo de investigación Fractalidades de Investigación Crítica (FIC) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Tiene experiencia en investigación e intervención en temas de género y diversidad afectivo sexual, acoso escolar y violencia de género. También tiene amplia trayectoria en psicoterapia infanto-juvenil. Actualmente es supervisora clínica de uno de los centros de atención psicosocial de la Universidad de las Américas y docente en la Escuela de Psicología de la misma.

Pascual Medina, Javier.

Sociólogo de la P. Universidad Católica de Chile, Doctor en Educación y Máster en Investigación en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha trabajado en el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y en el Equip de Recerca sobre Diversitat i Inclusió en Societats Complexes de la Universitat Autònoma de Barcelona. Tiene amplia experiencia en investigación aplicada en temas educativos, principalmente en temas relacionados a innovación y mejora educativa, gestión y liderazgo para el aprendizaje y políticas educativas. Actualmente es investigador en el Programa de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales y profesor titular en el programa de Licenciatura en Educación de la Universidad Miguel de Cervantes.

Carrer Russell, Cristian.

Psicólogo, Máster en Investigación e Intervención Psicosocial y doctorando en el Programa Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autònoma de Barcelona (UAB), en la línea de investigación Poder, Subjetividad y Género, integrado en el grupo de investigación Fractalidades en Investigación Crítica (FIC). Su campo de investigación e intervención está basado en la diversidad afectiva - sexual y de género, las sexualidades disidentes y/o minorías sexuales y el acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género. Actualmente compagina los estudios doctorales con su trabajo de Coordinador Técnico en la entidad Observatori Contra la Homofobia de Catalunya, donde es responsable del área psicosocial.

Agradecimientos:

“Este estudio ha sido financiado por el Ajuntament de Manresa, en el marco de un convenio con el Observatori Contra l'Homofòbia de Barcelona”