

OBETS. Revista de Ciencias Sociales
Vol. 15, nº 2, 2020, pp. 673-710
ISSN-e: 1989-1385 | ISSN: 2529-9727
DOI: 10.14198/OBETS2020.15.2.11

**BULLYING LGTBI-FÓBICO EN EL CONTEXTO RURAL Y
URBANO GALLEGO**
BULLYING LGTBI-PHOBIC IN GALICIAN RURAL AND
URBAN AREAS

Luis Manuel Rodríguez Otero

Universidad Autónoma de Sinaloa, México
luismaotero@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>

Purificación García Álvarez

Universidade de Santiago de Compostela, España
purinaga@euts.es
<https://orcid.org/0000-0001-6572-7647>

Cómo citar / citation

Rodríguez, L. y García, P. (2020) "Bullying LGTBI-fóbico en el contexto rural y urbano gallego". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(2): 673-710. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.2.11>

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Recibido: 25/10/19. Aceptado: 16/11/20

Resumen

Utilizando una metodología mixta y a través de una muestra de 246 alumnos/as, se plantea una investigación con el objetivo de identificar y describir la existencia de bullying LGBTI-fóbico en centros educativos públicos urbanos y rurales de Enseñanza Secundaria de Galicia (España).

Los resultados revelan la que la muestra reconoce la existencia de este tipo de violencia en sus centros educativos (55,7%), el 10,2% haberlo ejercido y el 20,3% sufrirlo; siendo los hombres y el entorno urbano

quienes registra una mayor proporción, así como los centros en los que no se imparten formaciones con perspectiva de género.

Palabras clave: Diversidad sexual; violencia; escuela; estigma; formación.

Abstract

Using a mixed methodology and through a sample of 246 students, an investigation is proposed with the objective of identifying and describing the existence of LGTBI-phobic bullying in urban and rural public educational centers of Secondary Education in Galicia (Spain). The results reveal that the sample recognizes the existence of this type of violence in its educational centers (55,7%), 10.2% have exercised it and 20,3% suffer; being men and the urban environment who recorded a higher prevalence, as well as centers where training with no gender perspective is not provided.

Keywords: Sexual diversity; violence; school; stigma; training.

Extended Abstract

Bullying refers to one of the typologies of school violence that includes aggressive actions -individual or group- carried out between equals in a systematic and deliberate way, which takes shape through different routes (physical, psychological, verbal, sexual, etc). Which is based on the asymmetry of power, submission, tolerance induced by the aggressor and / or the group and silencing (Ruiz, Riuró & Tesouro, 2015).

Different authors justify the existence of homophobia, lesbophobia, biphobia and transphobia (hereinafter LGTBI-phobia) or hostility directed towards people who are not heterosexual (Barrientos & Cárdenas, 2013). Which refers to a system of values and beliefs, but also of feelings and thoughts, which justify the exercise of violence by people who differ from the heterosexist model. Materializing as an ideological principle, a negative attitude, an aversion, a rejection, an intolerance or a fear (Rodríguez-Otero, 2017). Being able to take shape through different routes (hostile and benevolent) and spaces, including the school environment. Where LGTBI people are identified as a target group for intimidating and aggressive behavior, as well as heterosexual people who are assumed to be non-heterosexual. Context in which select invisibility (not revealing sexual identity or orientation) is appreciated as a protective element, but at the same time contributes to the pedagogical reproduction of stigma (Granero & Manzano, 2018).

In the Spanish context, different investigations carried out on LGTBI-phobic bullying show that the perception of students about security in the school environment for people who differ from the heteronormative and cisgender model is low; especially for gays and transsexuals, product of the existing prejudices towards LGTBI people (Gualdi, Martelli, Wilhelm & Biedroń, 2008).

This type of violence is characterized by having a high prevalence, both at the basic and intermediate educational level (Huesca, 2019) and at the university level (Penna-Tosso, 2015). Identifying differences regarding the sex of the victims and the ways in which it materializes. Being verbal violence the one that registers a greater frequency (more in men than in women), followed by isolation or exclusion (especially in women) and physical violence (to a greater extent in men); despite evidencing multiple typologies and subtypes (Hernández, López & Ramírez, 2019; Gómez, et col., 2019; Landazabal & Larrain, 2020). There is a link between the victims and the aggressors regarding sex (women to women and men to men), although it is not exclusive.

On the other hand, the notion of recognition as a determining variable in the study of LGTBI-phobic bullying is of special interest. In this sense, taking into account the monistic approach exposed by Honneth (2010), the identity of the subjects is constructed through the community normative perspective and through the processes of interaction; This being determined in the self-realization of the subjects. Another aspect of special interest in the study of this type of violence is related to the breakdown of the victim-aggressor binomial, so that the set of systems that interact with each actor is decisive. Thus, the educational community (management, teachers, colleagues and families), culture, politics and protection systems are actors that directly and indirectly influence its existence and prevention. That is why Russell (2018) evidences that hegemonic discourses are reproduced in the educational community and the heteronormative sex-gender system and generalized binary categories are naturalized.

An investigation is proposed through a mixed methodology from the critical paradigm and a constructivist epistemological perspective with the aim of: (1) identifying the existence of bullying towards people with LGTBI in Galician secondary schools, as well as routes and spaces in which it materializes and the profile of both victims and aggressors, (2) inquire about the extent to which contact with non-heterocisnormative people and training in gender and sexual diversity determine the existence of LGTBI-phobic bullying, (3) identify the way in which gender issues influence the production and reproduction of stigma towards sexual diversity and act as facilitators of LGTBI-phobic bullying and (4) analyze the extent to which the geographical scope (urban-rural) is a determining factor in the existence of bullying. For

this, a self-administered questionnaire was applied to a total of 246 students (118 men, 128 women), following a casual or incidental quantitative sampling and a qualitative sampling by theoretical saturation.

The existence of LGTBI-phobic bullying in urban and rural public educational centers of the Compulsory Secondary Education (E.S.O.) of Galicia is verified. Thus 55,7% of the participants indicate that situations of violence towards both heterosexual and LGBT peers occur in their educational centers for reasons related to heterocisnormativity. On the other hand, it is verified that 10,2% of the sample declares having carried out LGTBI-phobic bullying and 20,3% have been a victim on some occasion; verbal violence being the most frequent method of materialization, both in school and out-of-school spaces, although situations of verbal, sexual, psychological and technological violence are also identified. It also highlights that in urban settings this type of violence is more frequent, as well as between women and through group action. On the other hand, it is observed that there are three types of attitudes among the spectator students: peers who facilitate the processes of violence (10,5%), passive spectators (28,8%) and others who acquire proactive attitudes in order to cease such situations through mediation or the defense of victims (60,7%). Likewise, it is identified that the peers and families of the victims are the main sources of support, with the rest of the educational community registering a low reference both by the victims and the rest of the sample. This is related to the low incidence of complaints by victims of this type of violence (22%). Thus, it is stated that before the LGTBI-phobic an approach is necessary that breaks with the classic binomial victim-aggressor and takes an ecological-systemic perspective; so that it includes the whole of the educational community (teachers, management, guidance teams, the rest of the students and families), as well as the set of systems in the community environment such as health services, social services, etc. That is why, as Jiménez & Rodríguez-Otero (2019) point out, it is essential to promote protocols from a systemic approach that include all areas (socio-sanitary, educational, political, cultural, etc.), establish channels of communication and local coordination and promote training actions on gender and sexual diversity aimed at key social agents.

It is also verified how the existence of specific content on gender and sexual diversity, as well as the attitude of the educational community towards LGTBI-phobic bullying are determining factors in its existence and course. It has also been verified that the geographical scope is emerging as a differentiating element, being in the rural environment and the educational centers where specific content on gender and sexual diversity less frequent this type of violence. This may be due to the existence of a greater depth of family, social and community values

in environments where contact between neighbors is more direct and in which a more inclusive education is promoted by the educational community. In this sense, it also highlights that proactive attitudes among viewers is more frequent among students who have contact with non-heteronormative people and who receive training in gender and sexual diversity, as well as in urban settings and among women.

On the other hand, as mentioned by Mena-Hidalgo (2019) and Russell (2018), training actions must also be directed at families since they represent a means of socialization determining the reproduction of stigma and an indispensable social agent in victim care processes. Therefore, the set of measures must pay special attention not to transmit erroneous and stereotypical ideas about gender and sexuality and favor an education based on equality and respect, taking into account cultural issues and the emancipation processes of hetero-cisnormativity. Thus, the promotion of new masculinities and the visibility of alternative forms to the sexual division of labor (productive and reproductive) in educational content will contribute to the destigmatization of peripheral sexualities for the sake of an inclusive community (Connell, 2019). Likewise, as Huesca (2019) points out, the use of approaches from the ethical approach and through collaborative methodologies based on life stories and intervention-action, will contribute to the awareness of students of the results and consequences of own conduct. In this sense, as pointed out by Gómez, et al. (2019) the use of actions from queer pedagogy for the prevention and disarticulation of heteronormativity and for the breakdown of the normal-abnormal binomial also contributes to such effects. For this reason, it is necessary to address this problem at the macro-social level by promoting specific laws that promote concrete actions to combat discrimination based on gender or sexual orientation.

1. INTRODUCCIÓN

El bullying hace referencia a una de las tipologías de la violencia escolar que incluye las acciones agresivas -individuales o grupales- realizadas entre iguales de forma sistemática y deliberada, que toma forma a través de diferentes vías (física, psicológica, verbal, sexual, etc). El cual se basa en la asimetría de poder, el sometimiento, la tolerancia inducida por el agresor/a y/o el grupo de iguales y el silenciamiento (Ruiz, Riuró, y Tesouro, 2015; Del Tronco y Madrigal, 2013).

Este tipo de violencia, tal y como señalan Arroyave (2012) y Rodríguez-Otero y Jiménez (2018), se caracteriza por la intimidación o exclusión de la

víctima, la existencia de una relación de verticalidad, la intención de causar un daño, la reiteración del temor y el incremento en la intensidad, así como por su invisibilización y contaminación a través de los mitos. También por su materialización a través de diferentes vías: verbal, física (directa e indirecta), psicológica, exclusión social y ciberacoso, así como por su combinación (Arellano, 2018; Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015; Monelos, Mendiri y García-Fuentes, 2015). No obstante, autores como Avilés, Irurtia, García y Caballo (2011) identifican, según el fondo de las acciones, formas como: la provocación, la ridiculización, la exclusión, la difamación, la humillación, la suplantación y el chantaje. Por otro lado, también destaca por la identificación de tres actores clave: víctimas (pasivas, proactivas o seguras), agresores/as y espectadores/as; pudiendo ser estos últimos prosociales, indiferentes o consentidores (Avilés, Irurtia, García y Caballo, 2011; Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés, 2009).

Desde su estudio a inicios del siglo XX hasta la actualidad, los hallazgos han revelado que esta forma de agresión relacional, se ha configurado como un problema de Salud Pública. La cual está asociada a cuestiones como: “el desajuste social y psicológico, aislamiento, baja autoestima, depresión, ansiedad, ira, ausentismo escolar, bajo rendimiento académico y suicidio, entre otros” (Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz, 2018, p. 126). Así, el abordaje sociológico del bullying, hunde sus raíces en la identificación de estigmas es decir de identidades devaluadas (físicas, comportamentales o tribales), con el objeto de perpetuar el modelo hegemónico mayoritario con base a criterios concretos. Haciendo uso de la interiorización de significados y su interpretación, para la creación de imaginarios producto de la objetivación, a través de los procesos de socialización primaria y secundaria (interaccionismo simbólico). Conjugando la producción y reproducción de modelos a seguir a través de la ritualización y la devaluación de la diferencia, de la norma, el rasgo, la condición o el comportamiento que difiere de dicho modelo, mediante la presión social. Propiciando así una jerarquización de la población con base a dichos atributos, a través del proceso de la devaluación (identificación, valoración negativa, generalización causal y devaluación) y el uso de prejuicios, estereotipos y la discriminación mediante el rechazo y el menosprecio (Crocker, Major y Steele, 1998; Goffman, 2003; Parker, 2012; Ritzer, 2002; Langarita y Mas, 2017).

Bajo esta perspectiva diferentes autores justifican la existencia de la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia (en adelante LGTBI-fobia)

u hostilidad dirigida hacia las personas que no son heterosexuales (Barrientos y Cárdenas, 2013). La cual refiere a un sistema de valores y creencias, pero también de sentimientos y pensamientos, que justifican el ejercicio de la violencia hacia las personas que disciernen del modelo heterosexista. Materializándose como un principio ideológico, una actitud negativa, una aversión, un rechazo, una intolerancia o un temor (Rodríguez-Otero, 2017). Pudiendo tomar forma a través de diferentes vías (hostiles y benevolentes) y espacios, entre ellos el entorno escolar. Donde las personas LGTBI son identificadas como un grupo diana ante las conductas intimidatorias y agresivas, así como también personas heterosexuales de quienes se presupone su no heterosexualidad. Contexto en el cual la no visibilidad selecta (hecho de no desvelar la identidad u orientación sexual) es apreciada como un elemento protector, pero que a la vez contribuye a la reproducción pedagógica del estigma (Granero y Manzano, 2018; Cáceres, Silva Santisteban, Salazar, Cuadros, Olivos y Segura, 2011; Junqueira, 2014; Kosofsky, 1998).

El bullying LGTBI-fóbico posee rasgos distintivos que aúnan en su complejidad y lo diferencian de otras tipologías, los cuales refieren a: (1) su no visibilidad producto del estigma, (2) la violencia estructural aprobada por la cultura homofóbica, (3) el contagio del estigma hacia las personas que se aproximan a las víctimas, (4) el continuo de la exclusión a todos los ámbitos de la vida, (5) el desempoderamiento debido a que acciones como la denuncia pueden generar procesos de revictimización y (6) la propagación de la injuria debido a que “el insulto por la orientación sexual está presente permanentemente y se cierne en las personas como una forma de censura” (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2015, p. 19). No obstante, también se incluyen otros como: (7) la existencia de lenguaje homofóbico, mitos y estereotipos con gran calado y su naturalización, (8) el posible calado de la LGTBI-fobia entre el personal educativo, la familia, el círculo social o las instituciones de ayuda, así como en el contenido educativo, (9) la interiorización de la LGTBI-fobia en las víctimas, (10) el hecho de que el círculo social y familiar no sea conocedor de la identidad u orientación sexual de las víctimas y (11) el temor al rechazo (Samaniego y Bermúdez, 2015; Martxueta y Etxeberria, 2014; García, 2015).

En este sentido cobra especial interés la perspectiva histórico-cultural de la violencia, la cual como señalan Lugones y Ramírez (2017), además de los factores individuales, interpersonales y grupales, incluye la reproducción

a través de la educación de la violencia. De modo que esta se presenta bien como un método educativo o como una forma de expresión cultural derivada de un fenómeno estructural, que afecta a todas las dimensiones y ámbitos de la sociedad. Por el cual las cuestiones étnicas, de género (y diversidad) y socioeconómicas, representan categorías de estratificación y por ende de diferenciación en cuanto a estatus y poder. Así, como señala Connell (2019) respecto al género, representa un medio para reproducir la masculinidad hegemónica y jerarquizarla respecto a otras formas de masculinidad, convirtiendo así al género en una forma de ordenamiento de la práctica social; siendo tanto la masculinidad como la femineidad proyectos de género (configuraciones de la práctica). Es por ello el género representa una estructura compleja en la que el poder, la producción y la catexis (vínculo emocional), son elementos indispensables en la estructuración del modelo estructural del género. Los cuales están asentados en el sistema capitalista y en el patriarcado en tanto en cuanto a la existencia de: (1) la subordinación de la mujer, la legitimidad de la dominación masculina y la existencia de resistencias a las relaciones de poder, (2) la división sexual del trabajo con base en la relación del carácter del capital y el género (funciones productivas y reproductivas) y (3) en cuanto a la diferenciación entre el deseo como parte del género y las implicaciones consensuales o coercitivas del hombre, así como la jerarquización de los hombres con base al deseo (orientación sexual). Es por ello que Connell (2019) señala que existe una estrecha relación entre masculinidades, hegemonía, subordinación, complicidad y marginación; así como la interacción con otras categorías como raza y clase social. Distinguiendo así la existencia de una masculinidad hegemónica y otros tipos de masculinidades, unas basadas en relaciones internas del orden del género (hegemonía, subordinación y complicidad) y otra respecto a estructuras externas como la clase y la raza (marginación).

2. JUSTIFICACIÓN

Tomando en consideración el contexto español diferentes investigaciones realizadas sobre el bullying LGTBI-fóbico, ponen de manifiesto que la percepción del alumnado sobre la seguridad en el ámbito escolar para personas que difieren del modelo heteronormativo y cisgénero es baja (especialmente para gays y transexuales); lo cual es producto de los prejuicios existentes hacia

las personas LGTBI (Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroñ, 2008; FELGTBI, 2007; COGAM, 2013; Garrido y Morales, 2014; Martín, Molinuevo, Pichardo, Rodríguez y Romero, 2007).

Este tipo de violencia se caracteriza por poseer una elevada prevalencia, tanto a nivel formativo básico y medio (García, 2015; Russell, 2018; Hernández, López y Ramírez, 2019; Mena-Hidalgo, 2019; Gómez, et col., 2019; Huesca, 2019; Landazabal y Larrain, 2020) como a nivel universitario (Penna-Tosso, 2015). Identificando diferencias en cuanto al sexo de las víctimas y las formas a través de las cuales se materializa. Siendo la violencia verbal la que registra una mayor frecuencia (más en hombres que en mujeres), seguido del aislamiento o exclusión (especialmente en mujeres) y la violencia física (en mayor medida en hombres); a pesar de evidenciarse múltiples tipologías y subtipologías (Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroñ, 2008; FELGTB y COGAM, 2013; Niesvaara, Martínez e Hinojosa, 2013; López-Amurri, 2013; Generelo, Garchitorea, Montero e Hidalgo, 2012; Hernández, López y Ramírez, 2019; Gómez, et col., 2019; Landazabal y Larrain, 2020).

A través de la literatura existente también se aprecia una estrecha vinculación entre víctima y agresor/es respecto al sexo (mujeres hacia mujeres y hombres hacia hombres), aunque no es excluyente. Representando los hombres en mayor medida víctimas y agresores, y en referencia a los espectadores en mayor medida facilitadores o no participantes (Martín, Molinuevo, Pichardo, Rodríguez y Romero, 2007; COGAM, 2013; Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroñ, 2008; Martxueta y Etxeberria, 2014; Gómez, et col., 2019; Landazabal y Larrain, 2020). Siendo la intervención del profesorado y el resto de la comunidad educativa baja o muy baja, así como la percepción del alumnado al respecto. Aunque también la percepción sobre el compromiso de los educadores respecto a la prevención, llegando incluso a manifestarse actitudes homófobas. Siendo la carencia o el escaso contenido en los programas educativos sobre la diversidad sexual en los centros un aspecto identificado en investigaciones precedentes (López-Amurri, 2013; Generelo, Garchitorea, Montero e Hidalgo, 2012; Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009; Hernández, López y Ramírez, 2019; Rodríguez-Otero, 2018; Mena-Hidalgo, 2019; Russell, 2018; Jiménez y Rodríguez-Otero, 2019).

Respecto a los espacios en los que se produce la violencia, investigaciones como las de Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroñ (2008), Coll-Planas,

Bustamante y Missé (2009), y la FELGTB y COGAM. (2013), señalan que son principalmente en las aulas, durante las clases, en los pasillos, después de la escuela y en los baños. También se evidencian, a través de las distintas investigaciones, la existencia de consecuencias de tipo psicológico en las víctimas; especialmente vinculadas a ideas de suicidio, sentimientos de humillación, impotencia, rabia y tristeza; así como de incompreensión, soledad, vulnerabilidad y aislamiento. Pero también respecto al incremento de niveles de depresión, ansiedad, autoestima y balanza de afectos (FELGTB y COGAM, 2013; Generelo, Garchitorena, Montero e Hidalgo, 2012; Martxueta y Etxeberria, 2014).

Destaca la relación existente entre las variables sociodemográficas del alumnado y este tipo de violencia, identificando estudios que indican que la prevalencia es mayor en centros religiosos y en hombres; así como en alumnado cuyos centros no ofrecen contenidos educativos sobre la diversidad sexual y poseen menos referentes o conocidos LGTBI (Generelo, Pichardo y Galofré, 2006; Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroń, 2008; FELGTB y COGAM, 2013; Niesvaara, Martínez e Hinojosa, 2013; Generelo, Garchitorena, Montero e Hidalgo, 2012; López-Amurri, 2013).

Por otro lado, cobra especial interés la noción del reconocimiento como variable determinante en el estudio del bullying LGTBI-fóbico. En este sentido, tomando en consideración el enfoque monista expuesto por Honneth (2010), la identidad de los sujetos se construye a través de la perspectiva normativa comunitaria y mediante los procesos de interacción; siendo este determinante en la autorrealización de los sujetos. Así, el no reconocimiento se adhiere a diferentes formas de menosprecio relacionadas con tres estadios o esferas: (i) por un lado desde la esfera del afecto, el cual se alcanza mediante la autoconfianza (afecto y amistad) y hace uso del maltrato y la violación como vías del desprecio, (ii) por otro lado desde la esfera del derecho a través del reconocimiento de derechos para la autorrealización y de la desposesión de los mismos y la exclusión para el menosprecio y (iii) en cuanto a la esfera de la solidaridad mediante el principio de atención como medio para la autorrealización y la degradación (estigmatización, injuria e indignación) para materializar el desprecio. No obstante, también cobra interés el enfoque dialógico del reconocimiento el cual incluye la cultura como elemento determinante. Así, la dominación cultural y la existencia de injusticias de tipo económico (explotación, marginación y deprivación) se perfilan como variables determinantes en el no reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006).

Los cuales, tomando en consideración cisheteronormatividad, a través de los procesos de socialización reproducen la cultura machista y patriarcal; haciendo uso de las formas de menosprecio para disuadir los intentos de visibilizar formas alternativas a la masculinidad-feminidad hegemónica (sexualidades periféricas).

Otro aspecto de especial interés en el estudio de este tipo de violencia se vincula con la ruptura del binomio víctima-agresor, de modo que el conjunto de sistemas que interactúan con sendos actores resulta determinante. Así, la comunidad educativa (dirección, docentes, compañeros/as y las familias), la cultura, la política y los sistemas de protección son actores que influyen de forma directa e indirecta en su existencia y prevención. Es por ello que Russell (2018), evidencia que en la comunidad educativa se reproducen los discursos hegemónicos y se naturaliza el sistema sexo-género heteronormativo y las categorías binarias generalizadas. En este sentido Mena-Hidalgo (2019) pone de manifiesto que la falta de educación afectivo-sexual favorece la existencia del bullying homofóbico y la discriminación sexual, por lo que resulta indispensable educar en la igualdad y en el respeto a través de la educación formal para frenar el mantenimiento de la homofobia a nivel cultural y escolar, así como dotar de formación específica tanto para los docentes como para los progenitores. Asimismo, Jiménez y Rodríguez-Otero (2019) revelan que el empoderamiento, el uso de lenguaje no estigmatizante y heteronormativo, así como el fomento de redes, el conocimiento de la realidad social y la vinculación con los colectivos LGTBI por parte de los dispositivos de protección social son determinantes ante el bullying heterocisnormativo.

Realizando una revisión sobre los estudios existentes sobre el bullying LGTBI-fóbico se observa que la variable relativa al ámbito geográfico no ha sido tomada en consideración a la hora de analizar esta problemática de Salud Pública en el contexto español. A nivel internacional solamente se evidencia una investigación en Perú, en la cual se registran mayores niveles de violencia en el ámbito urbano, aunque no se profundiza en las vías, tipologías y actitudes de la comunidad educativa (Cuba y Osoreo, 2017). Es por ello que resulta de especial interés, de cara a diseñar estrategias acordes a la realidad, identificar la posible influencia de esta variable. Tomando en consideración la investigación realizada en diferentes contextos de la Unión Europea por Prati, Coppola y Saccá (2010) se plantea una investigación siguiendo una metodología similar contextualizada en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Se plantea una investigación con el objetivo de identificar y describir la existencia de bullying LGTBI-fóbico en alumnado de centros educativos públicos urbanos y rurales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de Galicia. Asimismo, se establecen los siguientes objetivos específicos: (1) identificar la existencia de bullying hacia personas con LGTBI en alumnado de secundaria gallego, así como las vías y los espacios en los que se materializa y el perfil tanto de las víctimas como de los agresores/as, (2) indagar respecto a la medida en que el contacto con personas no heterocisnormativas y la formación en género y diversidad sexual determinan la existencia de bullying LGTBI-fóbico en el alumnado de ESO y (3) analizar la medida en que el ámbito geográfico (urbano-rural) es un factor determinante en la existencia del bullying LGTBI-fóbico.

3. MÉTODO

Esta investigación parte de una metodología mixta desde el paradigma crítico, una perspectiva epistemológica constructivista y un enfoque desde el punto de vista interno de los sujetos (EMIC), es decir del alumnado (Tójar, 2006). El instrumento utilizado en la recolección de datos se trata de un cuestionario autoadministrado, dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia, formado por 34 epígrafes. En el cual se plantean 9 cuestiones sociodemográficas (sexo, edad, centro educativo, curso, ámbito, país, nacionalidad, religión e identidad sexual), 7 cuestiones abiertas sobre el imaginario de las personas que conforman el colectivo LGTBI, la batería de preguntas incluidas en el punto 2 de la “Encuesta sobre adolescencia y diversidad sexual” de Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero (2007), 17 preguntas cerradas sobre la inclusión de contenidos o actos informativos sobre género y diversidad sexual en los centros educativos y el “Cuestionario de indagación sobre bullying homofóbico” de Prati, Coppola y Saccá (2010). A través de dicho instrumento se busca identificar las características sociodemográficas de la muestra, el imaginario sobre las personas LGTBI, el conocimiento y contactos con personas LGTBI, la formación recibida sobre temáticas de género y diversidad sexual, la existencia de bullying LGTBI-fóbico, las formas y espacios en los que se materializa, el perfil de víctimas y agresores, las motivos por los cuales se produce, las fuentes de apoyo, las consecuencias, las acciones materializadas

por los centros educativos al respecto, el nivel de denuncia de los hechos y la percepción sobre las necesidades frente a este tipo de violencia. Así como la diferenciación entre la violencia ejercida hacia víctimas hombres y mujeres en los ámbitos rurales y urbanos.

Partiendo de un universo de 62.624 alumnos matriculados en centros públicos de dicho nivel formativo en el curso 2017/2018 en Galicia, se aplicó dicho cuestionario a un total de 246 alumnos/as (118 hombres, 128 mujeres), siguiendo un muestreo casual o incidental; los cuales 170 (69,1%) pertenecían a áreas rurales y 76 a ciudades (30.9%), tenían edades comprendidas entre los 11 y los 17 años (media de edad 14,23 años), 190 (77,2%) se identificaron como heterosexuales y 56 como LGBTQ y 140 (56,9%) eran católicos (92 agnósticos, 1 musulmán, 1 evangelista, 1 practicaba otra religión y 11 no contestaron).

Para el cálculo de la muestra cuantitativa se tomó en consideración un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5%. Asimismo, en el análisis cualitativo se utilizó un muestreo por saturación teórica.

Como criterios de inclusión se consideraron los cuestionarios que fueron contestados de en su totalidad de forma voluntaria y anónima y para el análisis cualitativo los participantes que respondieron a las preguntas de tipo abierto.

Cabe destacar que el uso de muestreos incidentales, tal y como señalan Otzen y Manterola (2017), permite seleccionar la muestra en función a la accesibilidad y proximidad de los sujetos, así como por la aceptación de los participantes. Asimismo, destaca por la velocidad, el costo-efectividad y la facilidad de disponibilidad de la muestra. No obstante, también se caracteriza por ciertas limitaciones como: la implicación de sesgos, la no representatividad, la existencia de una mayor probabilidad de error y la dependencia de los resultados con las características de la muestra; por lo que no es posible generalizar los resultados (McMillan y Schumacher, 2001).

Tabla 1. Características centros educativos objeto de estudio.

IES	Ámbito, provincia y muestra	Nociones Proyecto educativo del Centro (PEI)			Acciones específicas incluidas en el Plan Anual del Curso 2017-2018			Activación protocolo bullying Curso 2017-2018
		Género	LGTBI	Bullying	Perspectiva de género	Diversidad sexual	Bullying	
1	Urbano (Coruña) Muestra: 76	Si	No	Si	Commemoración del día contra la violencia de género.	No	Talleres sobre acoso escolar y sobre el buen uso de las Redes sociales.	No
					Commemoración del día de la mujer.			
					Talleres de violencia de género.			
2	Rural (Lugo) Muestra: 34	Si	No	Si	Actividades interactivas Y unidades didácticas relacionadas con el rechazo a la violencia de género.	Taller sobre diversidad sexual e identidad de género impartido por ARELAS (Asociación de familias de menores Trans*).	Programa pionero en Galicia de Tutorías entre iguales (TEI) incluido dentro del PEI. Está formado por 21 alumnos/as tutores/as y la totalidad del claustro.	Si
					Participación en el concurso de dibujos organizado por el Centro de Información a la Mujer: Día de la mujer trabajadora.			
3	Rural (Coruña) Muestra: 136	Si	No	Si	Commemoración del día contra la violencia de género.	Actividades impartidas por el centro Quérote (Xunta de Galicia).	Promoción de conductas tolerantes en tutorías.	Si
					Equipo de igualdad formado por docentes. Realizan actividades de lectura feminista			

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis realizado en el estudio cuantitativo se utiliza un diseño descriptivo, presentando los resultados a través de totales y porcentajes. También comparando los resultados con base al sexo y el ámbito geográfico de la muestra, así como en función de la existencia de formaciones específicas sobre género y diversidad y el contacto con personas LGTBI, a través de tablas

cruzadas y la prueba de chi-cuadrado (Sampieri, Collado y Baptista, 2014). Por otro lado, en el análisis cualitativo se realiza un proceso basado en la Teoría Fundamentada, utilizando el texto como objeto de análisis, siguiendo un proceso de categorización emergente, así como la comparación entre grupos y respecto a la literatura científica existente (Schettini y Cortazzo, 2015). Dicho análisis se secuenció a través de la transcripción literal de los comentarios, la disociación de los datos (a través de un proceso de codificación en el que se asignó a cada participante un número, además de los códigos del sexo –H. hombre y M. mujer-, curso, ámbito geográfico –R. rural y U. urbano- y orientación sexual –H. heterosexual, G. gay, L. lesbiana, B. bisexual, N. ninguna y O. pansexual), el análisis individualizado para la identificación de las categorías, la comparación entre grupos y la constatación de los resultados con la literatura existente (Noreña, Alcázar, Rojas y Rebolledo, 2012).

El proceso seguido en la realización del estudio se ha estructurado en las siguientes fases: (i) diseño (adaptación) del instrumento, (ii) remisión del instrumento a otros investigadores para su evaluación, (iii) contactos con los centros educativos en octubre de 2017, (iv) tramitación de los permisos pertinentes, (v) aplicación de los cuestionarios en febrero de 2018, (vii) vaciado de los datos en los programas SPSS (cuantitativo) y NVIVO (cualitativo), (viii) análisis de los resultados y (ix) redacción del informe de investigación.

4. RESULTADOS

4.1. Características sociodemográficas de la muestra

En el estudio realizado participaron un total 246 estudiantes de Secundaria (118 hombres, 128 mujeres), los cuales 170 (69,1%) pertenecían a áreas rurales y 76 a ciudades (30,9%), tenían edades comprendidas entre los 11 y los 17 años (media de edad 14,23 años), 190 (77,2%) se identificaron como heterosexuales y 56 como LGBQ y 140 (56,9%) eran católicos (92 agnósticos, 1 musulmán, 1 evangelista, 1 practicaba otra religión y 11 no contestaron).

4.2. Frecuencia y caracterización del bullying hacia personas con LGTBI en los centros educativos de secundaria gallegos

A través del instrumento aplicado al alumnado de Secundaria, se observa que 137 participantes manifiestan que en sus centros educativos se producen

situaciones de bullying LGBTI-fóbico, lo cual indica que la frecuencia es de un 55,7%. En este sentido destaca que la violencia verbal (ejercida a través del uso de palabras ofensivas, hablar mal de un compañero/a, burlas, amenazas o escribir ofensas escritas en paredes) es la tipología de violencia más frecuente (42,6%). No obstante, se constata la existencia de otras tipologías como la violencia física (5,7%), sexual (3,6%), tecnológica (8,9%), aislamiento/exclusión (11,8%), patrimonial (5,7%) y coacciones (8,9%). Asimismo, se corrobora que este tipo de violencia no se trata de una cuestión puntual, sino que se perpetúa en el tiempo; identificando así alumnado que manifiesta que las diferentes formas de materialización de la violencia se producen semanalmente; especialmente en cuanto a la violencia de tipo verbal (hablar mal, palabras ofensivas y burlas) y virtual (ver Tabla 2).

Tabla 2. Existencia de bullying LGBTI-fóbico.

	Nº	%	Frecuencia		
			1 o 2 veces (nº)	1 vez por semana (nº)	Varias veces por semana (nº)
Palabras ofensivas	105	42,6	60	15	30
Nombres en paredes o puertas	32	13,1	26	5	1
Excluir de grupos o actividades	29	11,8	19	4	6
Hablar mal de esa persona	92	37,4	56	19	17
Burlas	69	28,1	43	16	10
Amenazas	20	8,1	12	6	2
Robar o dañar cosas	14	5,7	10	4	0
Violencia física	14	5,7	10	1	3
Tocar partes íntimas	9	3,6	6	3	0
Filmaciones en agresiones o burlas	9	3,6	3	4	0
Mails, SMS, comentarios en redes sociales	22	8,9	14	6	2
Incitar a no comportarse en base a roles de género	22	8,9	14	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, con relación a los lugares en los que suelen producirse las situaciones de violencia, el alumnado señala que se advierte en mayor medida dentro del recinto escolar, especialmente en el patio (9,3%), durante las clases (5,7%), entre las clases (4,5%) y en los alrededores del centro. Aunque también se constata la combinación de varios espacios para ejercer dicho acoso (6,5%); siendo los menos frecuentes los comedores, a través de internet y en el transporte escolar. Resultados que constatan con los obtenidos mediante cuestiones cualitativas, a través de las cuales la muestra evidencia la materialización de conductas violentas en contextos como los baños, la calle o internet, tanto de forma individual como colectiva (Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroń, 2008). Identificando manifestaciones tales como:

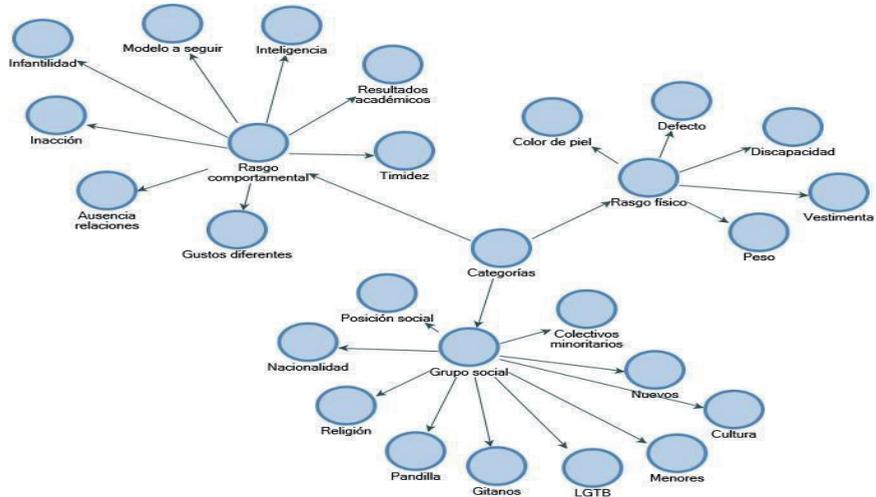
“Un grupo de chicos se acercaba a una lesbiana y se la llevaban al baño para meterse con ella, le dicen que está enferma y que da asco y ella después llora. Yo a veces intento ir allí cuando se fueron todos porque me da pena. Una vez me dijo que no podía más porque no entendía por qué hacían eso” (P. 2; H; 3º; R; H).

“Solían ser una pandilla de amigos, habitualmente hombres y nunca solos, sino con todos los amigos para hacerse los chulos porque así quedan bien, pero cuando están solos no lo hacen. Así se sienten más machos y son más populares porque los fuertes siempre tienen más seguidores” (P. 224; M; 4º; U; H).

No obstante, también se aprecian otras textualidades en las que se corrobora que tales manifestaciones se producen fuera del centro escolar y a través de las TIC, de modo que la violencia se reproduce de forma continua y sistemática.

“He visto situaciones en la que mi mejor amigo que es gay, de ir por la calle y gritarle gay, maricón, mujer, polla... y de llamarlo por número oculto para insultarle. Eso es lo peor porque en el instituto sabes que al salir se acaba, pero cuando lo hacen por Facebook o por Instagram es todo el tiempo y ponen cosas muy feas que lo ven todos y comentan” (P. 87; H; 3º; U; H).

Figura 1. Categorías causas bullying.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los motivos por los que se produce este tipo de violencia, las respuestas de la muestra se clasifican en los tres tipos de estigmas referidos por Goffman (2003), al definir las identidades devaluadas asociadas a rasgos físicos, del carácter y étnicos. Así, se aprecian manifestaciones como: “las personas que forman parte del LGTBI, personas de otras razas, personas con problemas de peso, porque no está normalizado” (P. 242; M; 4º; U; H), “son los que tienen menor carácter, los que son diferentes en cuanto al físico o alguna discapacidad” (P. 180; M; 4º; R; H), “insultos debido a la forma de vestir o el estilo de música que escucha” (P. 229; M; 2º; U; H) o “llamar a un conocido maricón por comportarse afeminadamente” (P. 89; H; 4º; U; H). Aunque también refieren a motivaciones tales como: “pueden ser las personas que aparentan ser débiles, tímidas...suelen ser objeto de bullying ya que les da miedo responder al acosador, por lo tanto el acosador se motiva más” (P. 58; H; 3º; R; H), “por apuestas con el grupo de amigos o por sentirse mayor que él” (P. 78; H; 3º; R; H), “para sentirse más machotes” (P. 224; M; 4º; U; H) o “porque tienen inseguridades en sí mismos y piensan que con insultar a alguien se sentirán mejor” (P. 228; M; 2º; R; H). A través de las cuales, se identifica una asociación entre los agresores/as como personas: con rasgos de inseguridad, cuestiones vinculadas a la aceptación por el grupo de iguales,

aspectos morales o con sentimientos de superioridad. Así como justificaciones de la violencia mediante alusiones a formas de menosprecio asociadas a las esferas expuestas por Honneth (2010) de la solidaridad (estigmatización, injuria e indignación) y del afecto (violencia). De forma que la diferenciación del modelo hetero-cisnormativo, así como los roles y formas de expresión asociados a cada género, representan signos (o identidades) vinculados a imaginarios negativos y por ende devaluados, por la acción de los procesos de socialización que reproducen la cultura machista y patriarcal (Fraser y Honneth, 2006; Russell, 2018; Mena-Hidalgo, 2019; Jiménez y Rodríguez-Otero, 2019). Asimismo, se observa que tales justificaciones corroboran la forma en que la cultura basada en cuestiones de dominación y poder con base en cuestiones de género, clase y étnicas, expuesta por Lugones y Ramírez (2017) y Connell (2019), toman forma como medio de justificación de la violencia. Representando así, una forma de expresión cultural derivada de un fenómeno estructural que afecta a todas las dimensiones y ámbitos de la sociedad (incluido el educativo).

Otra de las cuestiones planteadas refiere al apoyo de las víctimas, en este sentido destaca que en todos los centros se identifica un nivel de apoyo bajo. Así el alumnado identifica que los compañeros/as son la principal fuente de apoyo (11,38%), seguido de la familia (4,87%); aunque también señalan en menor medida, al equipo directivo (3,25%) y de orientación (4,47%), a los Servicios Sociales (0,4%) y a los equipos de Inspección Educativa (0,4%). Por otro lado, se ha comprobado que el bullying LGTBI-fóbico refiere a una problemática real en los centros educativos analizados, siendo reconocida hacia ambos sexos, aunque en mayor medida hacia los hombres cuando el agresor o agresores son hombres y hacia las mujeres cuando son mujeres. Lo cual concuerda con otras investigaciones (García, 2015; Penna-Tosso, 2015; Rodríguez-Otero, 2018; Gómez, et cols., 2019; Landazabal y Larrain, 2020), aunque cabe señalar que se refleja en mayor medida en el ámbito urbano tanto cuando la víctima es hombre como cuando es mujer. De modo que la variable de género representa un medio de reproducción de la masculinidad y la femineidad hegemónica (Connell, 2019), de forma que el uso del menosprecio se dirime como una vía para la producción del estigma y perpetuación de tales formas de dominación cultural con base en el género.

Las formas de violencia más frecuentes son la verbal, las burlas, las amenazas y la exclusión tanto hacia hombres como hacia mujeres, aunque

se identifican todas las formas de violencia, y en mayor medida la violencia física, material y tecnológica hacia los hombres y la sexual hacia las mujeres. Datos que corroboran las tesis de autores como Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroń (2008), quienes en una muestra de 1.469 alumnos/as de secundaria identificaron que la violencia psicológica y verbal son la principal vía de materialización del bullying LGTBI-fóbico (36.1%). Así como respecto a las del estudio realizado por COGAM (2013), en el cual el 32.2% de 5.272 participantes evidenciaban violencia psicológica ; o las de Landazabal y Larrain (2020), en el que la prevalencia en una muestra de 1.748 estudiantes fue del 34%. También destaca que en ambos contextos se refleja la existencia de las diferentes vías de materialización del bullying LGTBI-fóbico, así como todas las formas en mayor medida en contextos urbanos que rurales, tanto hacia hombres como hacia las mujeres.

Respecto a los espacios en los se produce con mayor frecuencia la violencia, al igual que en los estudios de Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroń (2008) y Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009), la muestra señala que es principalmente dentro del recinto escolar y en concreto en el patio, durante las clases y en los alrededores del centro. Aunque se afirma la combinación de varios espacios para ejercer dicho acoso. Razón por la cual es necesario tener presente la variable realitativa al espacio por parte del profesorado y del resto del personal de la comunidad educativas. Los cuales, tal y como señalan Russell (2018), Mena-Hidalgo (2019) y Jiménez y Rodríguez-Otero (2019) son agentes clave en la prevención de este tipo de violencia. Así, teniendo en cuenta que el alumnado manifiesta que el alumnado es la principal fuente de apoyo para las víctimas, se presentan como necesidades la concienciación y promoción de acciones dirigidas hacia las familias, el resto de integrantes de la comunidad educativa (dirección, docentes y equipos de orientación) y los sistemas de protección social.

4.3. Perfil de agresores, espectadores y víctimas de bullying

Destaca que del total de participantes en el estudio se observa que 25 estudiantes (10,2%) señalan que han ejercido bullying LGTBI-fóbico hacia compañeros/as, siendo la violencia verbal y psicológica (6,1%) las más frecuentes; aunque se constata la existencia de otras formas con menor frecuencia como la violencia sexual, física y patrimonial. No obstante, destaca que ningún agresor/a manifiesta haber materializado la violencia a través de

medios tecnológicos. Asimismo, se identifica un mayor perfil de agresores mujeres que de hombres y de alumnado de ámbito urbano. Por otro lado, en cuanto a los motivos manifestados por los agresores/as por lo que ejercen tales conductas, se observa que las cuestiones empáticas y vinculadas a los roles de aceptación entre en grupo de iguales se aprecian como determinnates; identificando manifestaciones del tipo:

“Pues no se, lo hacía por llevarme mal con ese chico, porque me caía mal y todos se reían de él por como se vestía y porque siempre juega en el recreo con las chicas. Pero no lo hago conscientemente, acto seguido me disculpo porque en el fondo me da pena” (P. 64; H; 4º; R; H).

“Porque me hacía gracia, cuando me aburro me meto con ella y todos se ríen, es por pasar el rato y reirnos todos. Ella tampoco se ofende porque ya está acostumbrada a que todos se reían de eso y no le hago daño, es todo broma” (P. 225; M; 4º; U; H).

Tabla 3. Agresores/as de bullying LGBTI-fóbico.

	Nº	%	Frecuencia		
			1 o 2 veces (nº)	1 vez por semana (nº)	Varias veces por semana (nº)
Palabras ofensivas	5	2,1	2	3	0
Nombres en paredes o puertas	2	0,8	2	0	0
Excluir de grupos o actividades	4	1,6	1	1	0
Hablar mal de esa persona	15	6,1	13	2	0
Burlas	4	1,6	3	1	0
Amenazas	0	0	0	0	0
Robar o dañar cosas	1	0,4	1	0	0
Violencia física	2	0,81	2	0	0
Tocar partes íntimas	1	0,4	0	0	1
Filmaciones en agresiones o burlas	0	0	0	0	0
Mails, SMS, comentarios en redes sociales	0	0	0	0	0
Incitar a no comportarse en base a roles de género	1	0,4	1	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados corroboran los expuestos en investigaciones precedentes, a través de las cuales se identifica la existencia de un elevado índice de bullying LGTBI-fóbico declarado, pero un menor nivel de agresores manifiestos; así como la justificación de los hechos a través de discursos vinculados con cuestiones empáticas o relacionales, como medio para justificar las acciones por parte de los agresores/as (Martín, Molinuevo, Pichardo, Rodríguez y Romero, 2007; Martxueta y Etxeberria, 2014; Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroñ, 2008; Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero, 2007; Generelo, Garchitorea, Montero e Hidalgo, 2012; Rodríguez-Otero, 2018; Gómez, et cols., 2019; Landazabal y Larrain, 2020). Así, el autoreconocimiento como agresor/a, a pesar de ser bajo (especialmente en ámbito rural), constata su existencia; pudiendo ser la varibale relativa al ámbito geográfico un factor determinante en cuanto a la negativización del imaginario social de la violencia.

Tomando en consideración la figura de los expectadores del bullying se observa que existen tres roles, por un lado los expectadores pasivos, es decir aquellos que siendo conscientes de los que sucede no realizan ningún acto y hacen como si no sucediese la violencia. Por otro lado expectadores facilitadores de la violencia y finalmente los expectadores proactivos, es decir compañeros/as que llevan a cabo medidas para que las situaciones de violencia cesen. Así, los expectadores pasivos representan el 28,8 % del alumnado (71 participnates), mientras que el de proactivos el 60,7% (149 participnates) y el de expectadores facilitadores el 10,5% (26 participnates). En cuanto a las principales formas a través de las cuales el alumnado materIALIZA las actitudes poactivas son: acciones de defensa de la víctima durante los actos de violencia (60,6%), actitudes de enfado con el agresor/a (52,8%), medidas de mediación para que finalice la violencia (60,6%) e informar al profesorado sobre las situaciones (43,5%). Asimismo, en cuanto al profesorado destaca que el 50,4% de la muestra señala que cuando se ejerce el bullying LGTBI-fóbico no están presentes y/o no son conscientes de que sucede, el 26,1% que a pesar de ser conscientes no lleban a cabo acciones para que cese y el 23,5% que justifican al agresor/a; identificando manifestaciones del tipo:

“Alguna vez cuando le empezaron a insultar y a rodearlo entre varios como era nuestro amigo fuimos a decirles que pararan de hacerle eso y después se lo dijimos a la tutora, pero al final no sirve de nada porque les llamaron la atención, pero nada más. A la siguiente semana estaban otra vez molestándole” (P. 87; H; 3º; U; H).

“Normalmente mucha gente se ponía alrededor de una persona insultándola y como son muchos no puedes hacer nada porque si te metes te atacan también a ti. Yo cuando pasa a veces pienso en hacer algo, pero me da miedo porque vivir eso todos los días y que piensen que son lesbiana por defenderlo” (P. 232; M; 4º; U; B).

Estos resultados corroboran los tres tipos de roles (defensor, colaborador y mero observador) descritos por Avilés, Irurtia, García y Caballo (2011); siendo el más frecuente, al igual que en otras investigaciones como las de Rodríguez-Otero (2018), Gómez, et cols. (2019) y Landazabal y Larrain (2020), cuando se produce hacia hombres el de defensa y cuando se dirige hacia mujeres el de defensa y mero espectador; especialmente en los hombres y el alumnado urbano. Asimismo, destaca que el rol proactivo o defensivo es el que posee un mayor calado en el alumnado; lo cual representa un factor de protección y por ende una fortaleza del alumnado gallego frente a este tipo de violencia social. Así, tomando en consideración la teoría del reconocimiento, este tipo de actitudes desde la esfera del afecto, representan una vía de demostración de las empatías existentes entre el grupo de iguales. No obstante, desde la esfera de la solidaridad también se vincula a un medio para reproducir el principio de atención instruido en las acciones formativas vinculadas a la perspectiva de género y la justicia social (Honneth, 2010).

Finalmente cabe destacar que un total de 50 estudiantes (20,3%) manifiestan haber sufrido bullying LGTBI-fóbico, de los cuales 22 son hombres (18,6%) y 28 mujeres (21,8%), 30 de ámbito rural (17,6%) y 20 de contexto urbano (26,31%). Respecto a la orientación sexual de la víctimas 36 se identifican como heterosexuales (18,9%) y 14 como LGBQ (25,0%). En cuanto a las formas a través de las cuales se materializó la violencia destaca que la violencia verbal es la más frecuente (palabras ofensivas, hablar mal y burlas), seguido de la exclusión, la violencia física y patrimonial; aunque también se identifican alumnos que señalan haber sufrido violencia sexual y a través de las TIC. Así, tanto el índice de violencia como las principales vías de materialización se relacionan con otras investigaciones implementadas en España, a través de las cuales se certifica que este tipo de bullying afecta tanto a la población LGTBI como al alumnado heterosexual (Martín, Molinuevo, Pichardo, Rodríguez y Romero, 2007; Martxueta y Etxeberria, 2014; Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedroñ, 2008; Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero, 2007; Generelo, Garchitorena, Montero y Hidalgo, 2012; López-Amurri, 2013; Rodríguez-Otero, 2018; Gómez, et cols., 2019; Landazabal y

Larrain, 2020). No obstante, destaca que las variables de género y ámbito geográfica reflejan diferencias significativas, representando en mujeres y en entornos urbanos una mayor frecuencia del bullying LGTBI-fóbico.

Asimismo, destaca que ningún alumno/a manifiesta haber realizado acciones de bullying LGTBI-fóbico a través de las TIC, mientras que se identifican dos participantes que señalan que fueron víctimas de filmaciones en agresiones o burlas y otro mediante mails, SMS o comentarios en redes sociales. Este aspecto también se aprecia en el estudio realizado por Rodríguez y Rivadulla (2018), en el cual se identifica un menor número de víctimas que de agresores. Lo cual podría deberse, bien a que el agresor/a no participó en la realización del cuestionario; o debido a que, tal y como señalan Seni-Medina y Romero-Moreno (2018), tales actos no se reconozcan por parte de los agresores/as como violencia.

Tabla 4. Víctimas de bullying LGBTI-fóbico.

Tipos de violencia	Total					Sexo				Ámbito			
	Nº	%	Frecuencia			Hombres		Mujeres		Rural		Urbano	
			1 o 2 veces (nº)	1 vez por semana (nº)	Varias veces por semana (nº)	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Palabras ofensivas	20	8,1	1	19	0	9	7,6	11	8,6	14	8,2	6	7,9
Nombres en paredes o puertas	1	0,4	1	0	0	0	0	1	0,8	0	0	1	1,3
Excluir de grupos o actividades	5	2,1	4	0	1	1	0,8	4	3,1	3	1,7	2	2,6
Hablar mal de esa persona	21	8,5	16	2	3	10	8,4	11	8,6	13	7,6	8	10,5
Burlas	9	3,6	7	0	8	4	3,3	5	3,9	5	2,9	4	5,3
Amenazas	4	1,6	3	0	1	1	0,8	3	2,3	2	1,1	2	2,6
Robar o dañar cosas	4	1,6	2	1	1	1	0,8	3	2,3	2	1,1	2	2,6
Violencia física	4	1,6	3	0	1	1	0,8	3	2,3	2	1,1	2	2,6
Tocar partes íntimas	2	0,8	0	1	1	0	0	2	1,5	0	0	2	2,6
Filmaciones en agresiones o burlas	2	0,8	1	0	1	0	0	2	1,5	0	0	2	2,6
Mails, SMS, comentarios en redes sociales	1	0,4	1	0	0	0	0	1	0,8	0	0	1	1,3
Incitar a no comportarse en base a roles de género	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

Respecto al perfil manifiesto por las víctimas de los agresores se observa que en 3 casos se trata de una única persona (2 casos hombre y 1 caso mujer), en 29 casos grupos de alumnos (en 3 grupos de hombres, en 4 de mujeres y en 22 de ambos sexos) y en 18 casos no indican su perfil. Asimismo, las víctimas señalan que los espacios en los que se produjeron las agresiones fueron: en 4 casos durante las clases, en 7 entre las clases, en 2 en los baños, en 3 en el patio, en 4 a través de internet, en 3 mediante el móvil, en 2 casos en los alrededores del centro escolar y en 25 casos de forma combinada en diferentes espacios. Así, como exponen autores como Rodríguez-Otero (2018), Gómez, et cols. (2019) y Landazabal y Larrain (2020), la influencia y materialización de las formas de menosprecio a través del grupo de iguales tanto en el entorno escolar como fuera del contexto educativo, reflejan que la interacción de la colectividad es determinante en la materialización de la violencia.

En referencia a los apoyos recibidos las víctimas señalan que la principal fuente de apoyo fueron su compañeros/as (9 casos) y la familia (5 casos) y en menor medida el equipo directivo o de orientación (1 caso); destacando que 2 víctimas indican que no recibieron apoyo por parte de alguna persona. No obstante, estos resultados no permiten establecer conclusiones ya que 33 participantes no contestaron a la pregunta.

Por otro lado, se identifica que solamente 11 casos (22,0%) denunciaron los hechos. En este sentido se aprecian manifestaciones que aluden al miedo a exponerse al visibilizar los hechos o a la interiorización de la impunidad por parte del centro o del entorno.

“No lo hice porque mi familia no sabe que me gustan los chicos y si se entera mi padre sería peor. Alguna vez se lo dije a mi madre y me dijo que era mejor no decirle nada a los profes porque después dirían que soy problemático y que me centrara en estudiar y después al terminar ya no pasaría eso [...] mis amigas son las que siempre me ayudan cuando me siento mal” (P. 106; H; 3º; U; H).

Asimismo, cabe destacar que a pesar de que los centros educativos no informan en el Plan Anual del Curso 2017-2018 sobre el número de casos sobre bullying, en las entrevistas informales de acercamiento al campo los representantes del IES nº2 y del IES nº3 señalan que si activaron el protocolo

de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia¹; aunque no especifican el número de casos al que se aplicó y las medidas adoptadas. Dicho protocolo establece un proceso secuenciados en cuatro fases: (1) conocimiento de la situación, identificación y comunicación, (2) recogida de la información y registro, (3) análisis de la información y adopción de medidas y (4) seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas.

También se constata la existencia de consecuencias en el 15,6% de las víctimas, evidenciándose aspectos señalados por otras investigaciones como la existencia de sentimientos de tristeza o inseguridad, baja autoestima, ideas de suicidio, cambio de centro educativo o atención psicológica (Martxueta y Etxeberria, 2014; Generelo, Garchitorena, Montero e Hidalgo, 2012; COGAM, 2013; Rodríguez-Otero, 2018; Gómez, et cols., 2019; Landazabal y Larrain, 2020). En este sentido cabe destacar que, como señalan Landazabal y Larrain (2020), la vivencia de este tipo de agresiones se relacionan con la identificación de cuadros de ansiedad social global (SAS) en las víctimas, así como de somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo.

4.4. Formación

A través de los resultados se observa que el 71,1% del alumnado indica que conoce a hombres homosexuales, el 49,2% a mujeres lesbianas, el 58,5% a personas bisexuales y el 13,8% a transexuales; siendo el cine, la televisión y el círculo de amistades los medios a través de los cuales el alumnado posee mayores referentes. Asimismo, en cuanto al ámbito geográfico, destaca que el alumnado de contextos urbanos señala en mayor medida que conoce a personas gais, lesbianas y bisexuales; mientras que los de ámbito rural a personas transexuales.

¹ Protocolo general para la prevención, detección y tratamiento del acoso y ciberacoso escolar, actualizado, así como el procedimiento corrector de conductas contrarias a las normas de convivencia. Disponible en <http://www.edu.xunta.gal/portal/Educonvives.gal>

Tabla 5. Reconocimiento de personas LGTBI.

	Gay		Lesbiana		Bisexual		Transexual	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Conozco al menos a una persona	175	71.1	121	49.2	144	58.5	34	13.8
Compañero/a o amigo/a de clase o del centro escolar	36	14.6	31	12.6	87	35.4	7	2.8
Amistades cercanas de fuera del centro escolar	82	33.3	67	27.2	93	37.8	10	4.1
Conocido/a	130	52.8	99	40.2	112	45.5	25	10.2
Familias	23	9.3	15	6.1	20	8.1	1	0.4
Profesores	30	12.2	28	11.4	11	4.5	2	0.8
Personas históricas y literatos	51	20.7	23	9.3	25	10.2	14	5.7
Personajes de la tele, cine, etc	159	64.6	115	46.7	78	31.7	87	35.4

Fuente: elaboración propia.

Otra de las fuentes a través de las cuales el alumnado aborda la diversidad sexual es a través del proceso de socialización secundaria. El 73,3% del alumnado señala que durante su formación en secundaria recibió formación sobre cuestiones de género, el 62,2% que ha tratado en el aula los temas de la homosexualidad, así como de la bisexualidad (38,6%) y de la transexualidad (35,4%). También se advierte que durante el último año el 35,4% han recibido formación sobre aspectos LGTBI por parte del profesorado, el 20,7% por el Equipo de Orientación, el 22,4% por profesionales externos de los Servicios Sociales y el 16,3% por asociaciones LGTBI. No obstante, a pesar de haber recibido formación, se identifica que a la hora de describir el imaginario que poseen sobre la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad, se evidencian nociones biologicistas de las personas homosexuales y bisexuales. Lo cual denota la estigmatización vinculada a la medicalización de la diversidad, identificando textualidades como “la homosexualidad es una variable de las hormonas que hace que te gusten los de tu propio sexo” (P.230; M; 4º; U; L.) o “la bisexualidad es una variable de las hormonas que hace que te gusten los de tu sexo y los del contrario” (P.230; M; 4º; U; L.). Fuera de casos extremos, la mayor parte de los participantes refieren a la homosexualidad y a la bisexualidad a través de categorías vinculadas a la atracción y a los gustos, identificando así manifestaciones tales como “la homosexualidad es

una atracción romántica entre miembros del mismo sexo” (P. 209; M; 3º; R; H) o “la bisexualidad es cuando a una persona le pueden gustar los dos sexos” (P. 244; M; 2º; U; H). Asimismo, en referencia a la transexualidad, emergen categorías relativas a la identidad sexual, el sexo biológico, el género y al proceso de reasignación; lo cual se expresa a través de referencias tales como: “un transexual es una persona cuya identidad sexual se atribuye a partir de criterios biológicos” (P. 209; M; 3º; R; H) o “es cuando una persona en este caso chico, prefiere a las chicas y luego de ahí quiere convertirse en una de ellas” (P. 244; M; 2º; U; H).

Con base a los resultados expuestos se ha comprobado que el alumnado posee un conocimiento sobre la comunidad LGTBI notoriamente alto, especialmente los hombres y el alumnado de ámbito urbano; aunque se evidencia una menor visibilización y reconocimiento de la transexualidad. Aspecto referido en investigaciones precedentes como la de Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero (2007). Destaca que a la hora de describir el imaginario que poseen sobre la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad se evidencia el calado de mitos y estereotipos estigmatizantes vinculados a la medicalización de la diversidad. Lo cual demuestra la forma a través de la cual el heterosexismo y el patrón cisgénero se materializa (Rodríguez-Otero, 2017; Parker, 2012). Asimismo, resulta relevante que, a nivel general, al igual que en la investigación realizada por Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero (2007), el alumnado manifiesta haber recibido formación específica por parte del centro educativo sobre género y diversidad sexual, siendo respecto a la bisexualidad y la transexualidad menor. En este sentido, cabe destacar que se identifica que este tipo de formaciones son más frecuentes en centros de ámbito urbano, aspecto que concuerda con la existencia de un mayor conocimiento en las ciudades que en el rural.

Por otro lado, se observa que las mujeres, el alumnado de ámbito urbano y quienes señalan que poseen amistades LGTBI manifiestan en mayor medida que en sus centros se producen situaciones de bullying LGTBI-fóbico. Asimismo, este tipo de violencia se produce en mayor medida en centros en los que la muestra señala que no se han llevado a cabo formaciones específicas sobre género y diversidad sexual. No obstante, tal y como se muestra en la tabla 1, los tres centros analizados han realizado formaciones o actividades específicas con perspectiva de género durante el curso académico 2017-2018 y solamente dos sobre aspectos relacionados con la diversidad sexual. En

este sentido, cabe destacar que en los centros en los que se implementaron actividades sobre diversidad sexual se advierte una menor proporción de casos de bullying, tanto en agresores/as declarados (10.5% en el IES n°1; 5.8% en el IES n°2; 9.5% en el IES n°3) como en víctimas declaradas (26.3% en el IES n°1; 14.7% en el IES n°2; 18.3% en el IES n°3). Asimismo, se observa que el centro con menor frecuencia de casos declarados se caracteriza por llevar a cabo el Programa Tutorías entre iguales (TEI); el cual es pionero en Galicia, está incluido dentro del PEI y formado por 21 alumnos/as tutores/as y la totalidad del claustro.

Por otro lado, en cuanto al alumnado que se identifica como agresor/a de bullying LGTBI-fóbico se observa que el perfil es superior en mujeres, participantes de ámbito urbano y de centros en los que la población objeto de estudio señala en mayor medida que no se imparten formaciones específicas sobre género y diversidad sexual. No obstante, existe un mayor nivel de agresores en alumnado que posee amistades LGTBI respecto al que no tienen amistades. Asimismo, en referencia a las actitudes proactivas en el alumnado espectador, se aprecia que dichas actitudes son más frecuentes en mujeres, alumnado de ámbito urbano, estudiantes con amistades LGTBI y en centros en los que, según el alumnado, se imparten formaciones específicas sobre género y diversidad sexual.

Tabla 6. Comparación de la frecuencia del bullying LGTBI-fóbico con base al sexo, el ámbito, la amistad y la formación.

		Existencia bullying en el centro				Agresores/as				Espectadores/as proactivos/as			
		%		Chi ²	P	%		Chi ²	p	%		Chi ²	p
		Si	No			Si	No			Si	No		
Amistad LGTBI	Si	68.3	31.7	9.787	0.020	12.2	87.8	10.207	0.006	87.8	12.2	0.301	0.583
	No	49.4	50.6			5.5	94.5			79.9	20.1		
Formación género	Si	55.5	44.5	2.227	0.527	6.9	93.1	0.868	0.648	85.5	14.5	4.240	0.039
	No	56.2	43.8			9.6	90.4			73.3	26.7		
Formación LGTBI	Si	52.9	47.1	2.897	0.408	5.7	94.3	2.793	0.248	89.7	10.3	0.084	0.771
	No	57.2	42.8			8.2	91.8			78.6	21.4		
Sexo	Hombre	55.1	44.9	0.602	0.896	7.6	92.4	2.134	0.344	72	28	1.604	0.985
	Mujer	56.2	43.8			7.8	92.2			98.2	1.8		
Ámbito	Rural	54.1	45.9	0.696	0.874	7.1	92.9	1.689	0.430	78.2	21.8	0.954	0.329
	Urbano	59.2	40.8			10.5	89.5			92	8		

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los resultados anteriormente expuestos se constata que la formación con perspectiva de género y en torno a la diversidad sexual declarada por la muestra, así como el contacto con personas LGTBI en el entorno más cercano son factores importantes en las actitudes y conductas del alumnado. Este dato corrobora lo expuesto por Jiménez y Rodríguez-Otero (2019), quienes afirman que el empoderamiento, el uso de lenguaje no estigmatizante y heteronormativo, así como el fomento de redes, el conocimiento de la realidad social y la vinculación con los colectivos LGTBI se presentan como factores de protección frente a este tipo de violencia. Asimismo, como indica Huesca (2019), su abordaje a través de un enfoque socioformativo a partir del proyecto ético de vida del alumnado, con acciones colaborativas y de promoción de la metacognición y la concienciación sobre las propias conductas, favorece la disminución de la prevalencia de este tipo de violencia en los centros educativos. De modo que, como señala Mena-Hidalgo (2019), para su erradicación resulta imprescindible la educación en valores desde la igualdad y el respeto a través de la enseñanza reglada, erradicando así la LGTBI-fobia a nivel cultural y escolar.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados expuestos se constata la existencia de bullying LGTBI-fóbico en centros educativos públicos urbanos y rurales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de Galicia. Así el 55,7% de los/as participantes indican que en sus centros educativos se producen situaciones de violencia hacia compañeros/as tanto heterosexuales como LGBT por motivos vinculados con las hetero-cisnormatividad. Por otro lado, se constata que el 10,2% de la muestra declara haberlo ejercido bullying LGTBI-fóbico y el 20,3% haber sido víctima en alguna ocasión; siendo la violencia verbal la vía más frecuente de materialización, tanto en espacios escolares como extraescolares, aunque también se identifican situaciones de violencia verbal, sexual, psicológica y tecnológica. Asimismo, destaca que en los entornos urbanos este tipo de violencia es más frecuente, así como entre mujeres y mediante la acción grupal. Por otro lado, se observa que existen tres tipos de actitudes entre el alumnado espectador: compañeros/as que facilitan los procesos de violencia (10,5%), espectadores pasivos (28,8 %) y otros que adquieren actitudes proactivas con objeto de cesar tales situaciones a través de mediaciones o de la defensa de las víctimas (60,7%).

Se identifica que los compañeros/as y las familias de las víctimas son fuentes de apoyo importantes, registrando el resto de la comunidad educativa una baja referencia tanto por parte de las víctimas como del resto de la muestra. Lo cual se relaciona con la baja incidencia de denuncias por parte de las víctimas ante este tipo de violencia (22%). Así, se consta que ante el LGTBI-fóbico es necesario un abordaje que rompa con el binomio clásico víctima-agresor y tome una perspectiva ecológico-sistémica; de forma que incluya al conjunto de la comunidad educativa (profesorado, dirección, equipos de orientación, resto del alumnado y familias), así como al conjunto de sistemas del entorno comunitario como los servicios de salud, los servicios sociales, etc. Es por ello que, como señalan Jiménez y Rodríguez-Otero (2019), resulta indispensable promover protocolos desde el enfoque sistémico que incluyan a todos los ámbitos (socio-sanitario, educativo, político, cultural, etc), establezcan canales de comunicación y coordinación local y fomenten acciones formativas en materia de género y diversidad sexual dirigidas a los agentes sociales clave; así como intervenciones:

que tomen en cuenta acciones dirigidas al sujeto (respeto, tener en cuenta la historia personal, empoderamiento, fomento de redes, etc.), al colectivo LGTBI (crear grupos de ayuda mutua/autoayuda, fomentar la capacitación de mentores, el empoderamiento colectivo, tomar en consideración la historia del colectivo, etc.) y otras de índole comunitario y político, como construir mensajes positivos hacia la diversidad, reprobar la LGTBI-fobia en el entorno de la intervención, crear alianzas con organizaciones LGTBI, fomentar la denuncia social, llevar a cabo acciones de coordinación en red, crear políticas de prevención de la LGTBI-fobia, luchar contra la sexopolítica capitalista, etc (Jiménez y Rodríguez-Otero, 2019, p. 53-54).

A partir de los resultados expuestos se constata como la existencia de contenidos específicos sobre género y diversidad sexual, así como la actitud de la comunidad educativa hacia el bullying LGTBI-fóbico son determinantes en su existencia y curso. También se ha comprobado que el ámbito geográfico se perfila como un elemento diferenciador, siendo en el entorno rural y los centros educativos en los que se imparten contenidos específicos sobre género y diversidad sexual menos frecuente este tipo de violencia. Lo cual puede deberse a la existencia de un mayor calado de valores familiares, sociales y comunitarios en entornos donde el contacto entre vecinos es más directo y en los que se promociona por parte de la comunidad educativa una educación más inclusiva. En este sentido, también destaca que las actitudes proactivas

entre os espectadores es más frecuente entre alumnado que tiene contacto con personas no heterocisnormativas y que declara haber recibido formación específica sobre género y diversidad sexual, así como en entornos urbanos y entre mujeres. Es por ello que, como señalan Hernández, López y Ramírez (2019), desde el ámbito macrosocial la acción política es indispensable para hacer frente a la violencia social con base en cuestiones de género y diversidad; representando el favorecimiento de acciones formativas y de sensibilización, tanto para el alumnado como para docentes, así como de normas y protocolos de obligatorio cumplimiento en los centros educativos necesarios. Por otro lado, tal y como mencionan Mena-Hidalgo (2019) y Russell (2018), las acciones formativas también deben de estar dirigidas a las familias ya que representan un medio de socialización determinante en la reproducción del estigma y un agente social indispensable en los procesos de atención de las víctimas. Por lo que, el conjunto de medidas, deben hacer especial atención a no transmitir ideas erróneas y estereotipadas sobre género y sexualidad y favorecer una educación basada en la igualdad y el respeto. Asimismo, es necesario que incluyan las variables relacionadas con las cuestiones culturales y los procesos de emancipación de la hetero-cisnormatividad. Así, la promoción de las nuevas masculinidades y la visibilidad de formas alternativas a la división sexual del trabajo (productivo y reproductivo) en los contenidos educativos, contribuirán a la desestigmatización de las sexualidades periféricas en aras de una comunidad incluyente (Connell, 2019). Asimismo, como señala Huesca (2019), el uso de abordajes desde el enfoque ético y a través de metodologías colaborativas basadas en historias de vida y la intervención-acción, contribuirán a la toma de conciencia por parte del alumnado de los resultados y consecuencias de la propia conducta. En este sentido, como señalan Gómez, et cols. (2019) también contribuye a tales efectos el uso de acciones desde la pedagogía queer para la prevención y desarticulación de la heteronormatividad y para la ruptura del binomio normal-anormal; la cual indican que:

aboga por cuestionar y tocar conciencia sobre los privilegios que se establecen en función de las identidades sexuales y de género. De forma que se trata de un intento por conseguir aulas libres y críticas, donde se valoren las diversidades. Obteniendo como resultado la eliminación de la dicotomía sexo-género, así como poder realizar análisis más amplios del género y de la diversidad en la adolescencia (Gómez, et cols., 2019, p. 374).

Es por ello que resulta necesario abordar esta problemática a nivel macrosocial promoviendo leyes específicas que promuevan acciones concretas de lucha contra la discriminación por razones de género u orientación sexual. Asimismo, desde el ámbito educativo es necesario incluir en los programas educativos la diversidad como contenido transversal, promoviendo actividades de contacto con el colectivo LGTBI y dotando al alumnado de información sobre las vías a través de las cuales se puede solicitar ayuda, haciendo especial mención a la denuncia y a la capacitación en habilidades sociales como medio alternativo al uso de la violencia ante el conflicto. Todo ello resultando imprescindible la acción con perspectiva de género, ya que como señala Rodríguez-Otero y Facal (2019) “la construcción social de los sexos y su correlato de género define los roles que asumen las personas y mantiene y consolida el orden social que a su vez reproduce el sistema” (p.36). Por ende, los procesos de estigmatización y procesos de reconocimiento (y no reconocimiento) se presentan como vías de perpetuación de la discriminación hacia las sexualidades periféricas que contradicen el modelo hegemónico (hetero-cisnormativo); siendo la redistribución y las medidas de visibilización el medio para el favorecimiento del reconocimiento de tales identidades (Fraser y Honneth, 2006; Parker, 2012; Langarita y Mas, 2017).

Finalmente, con base a los resultados obtenidos cabe destacar que se plantean las siguientes futuras líneas de investigación, cuyo análisis esté centrado en:

- El bullying LGTBI-fóbico desde una perspectiva ETC-EMIC en la que la población objeto de estudio incluya a víctimas, compañeros/as, familias y profesorado; y centre su análisis en el imaginario sobre el bullying y la percepción sobre su participación, así como respecto al análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas percibidas en el contexto objeto de análisis.
- La relación existente entre la negación o invisibilización del bullying LGTBI-fóbico, las formas de menosprecio y el sistema heterocisnormativo; de forma que pueda identificarse si la comunidad educativa reproduce los discursos hegemónicos con relación al acoso escolar homofóbico y transfóbico, mediante un sistema de visibilidad-invisibilidad; naturalizando así el binarismo y la heteronormatividad y desarrollando mecanismos de poder/saber que favorecen las actitudes aversivas.

- El análisis desde una metodología de investigación-acción sobre los posicionamientos que los docentes-tutores/as, los equipos de orientación y directivos asumen ante situaciones de bullying LGTBI-fóbico; realizando especial mención a la forma en que se tratan los casos, los tipos de interacciones que se realizan con el alumnado, las acciones tutoriales que se establecen, los sistemas de supervisión, etc.
- Alusiones que los Proyectos educativos de los Centros (PEI), Planes Anuales de los Cursos de cada centro (PAC), Proyectos Educativos de los Centros (PEC) y Planes de Orientación Académica de los Centros (POA) de los 104 IES de Galicia realizan sobre cuestiones de género, diversidad sexual y bullying.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, J. J. (2018). *Revisión bibliográfica sobre el bullying y cyberbullying en alumnado de educación secundaria (Tesis de Grado)*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado el 18 de febrero de 2019 de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48907>
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125. Recuperado el 18 de febrero de 2019 de Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4235/423539529012>
- Avilés, J. M., Iruñia, M., García, L., & Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90. Recuperado el 18 de febrero de 2019 de <https://www.behavioralpsycho.com/producto/el-maltrato-entre-iguales-bullying/>
- Barrientos, J., & Cárdenas, M. (2013). Homofobia y calidad de vida de gay y lesbianas: Una mirada psicosocial. *Psykhé*, 22(1), 3-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.1.553>
- Cáceres, C. F., Silva-Santisteban, A., Salazar, X., Cuadros, J., Olivios, F., & Segura, E. (2011). *Estudio a través de Internet sobre "Bullying" y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años. Informe Final*. Universidad Peruana Cayetano Heredia: Lima. Recuperado el 18 de febrero de 2019 de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Estudio%20a%20trav%C3%A9s%20de%20Internet%20sobre%20%E2%80%9CBullying%E2%80%9D,%20y%20sus%20manifestaciones%20homof%C3%B3bicas.pdf>
- COGAM. (2013). *Homofobia en las Aulas: ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Recuperado el 18 de enero de 2019 de <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/5433/449/cogam-homofobia-en-las-aulas-2013>
- Coll-Planas, G., Bustamante, G., & Missé, M. (2009). *Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/import/gencat/gencat0156.pdf

- Connell, R. (2019). *Masculinidades*. Ciudad de México: UNAM-CIEG.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. En D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey, *Handbook of social psychology* (págs. 504-553). Boston: McGraw Hill.
- Cuba, L., & Osores, T. (2017). La violencia homofóbica en la escuela peruana y sus particularidades respecto a otros tipos de violencia escolar: una aproximación cuantitativa. *Revista peruana de investigación educativa*(9), 139-169. Recuperado el 1 de marzo de 2019 de <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/61>
- Del Tronco, J., & Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo Social UNAM*, 7(4), 9-27. Recuperado el 18 de enero de 2019 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- FELGTBI. (2007). *El absentismo escolar por causa de la orientación sexual o la identidad de género*. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <http://www.cogam.es/secciones/educacion/i/57703/153/absentismo-escolar-y-orientacion-sexual-e-identidad-de-genero>
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Morata.
- García, M. (2015). *Orientación sexual y homofobia en adolescentes españoles*. (Tesis de Grado). Barcelona: Universitat Jaume I. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/137390>
- Garrido, R., & Morales, Z. (2014). Una aproximación a la Homofobia desde la Psicología. Propuestas de Intervención. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(1), 90-115. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847268005.pdf>
- Generelo, J., Garchitorena, M., Montero, P., & Hidalgo, P. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, N. M., García, C. G., Nebot, J. E., Miravet, M. E., & Arnal, R. B. (2019). Discriminación LGTBI en las aulas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 367-376. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1578>
- Granero, A., & Manzano, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 943-958. <https://doi.org/10.5209/RCED.54346>
- Gualdi, M., Martelli, M., Wilhelm, W., & Biedroń, R. (2008). *Bullying homofóbico en las escuelas. Guía para profesores*. Recuperado el 6 de mayo de 2016 en <http://www.educarenigualdad.org/bullying-homofa-bico-en-las-escuelas-gua-a-para-profesores>.
- Hernández, F. J. R., López, A. D., & Ramírez, F. C. (2019). Bullying y cyberbullying: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.332311>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125

- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Huesca, O. S. (2019). Cartografía Conceptual del Bullying: Hacia la Teorización e Intervención desde la Socioformación. *Atenas*, 3(47), 124-141. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/493/767>
- Jiménez, M. G. G., & Rodríguez-Otero, L. M. (2019). Imaginario sobre la intervención ante el bullying bifóbico en trabajadores/as sociales gallegos. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (26), 35-58. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2019.26.02>
- Junqueira, R. (2014). Pedagogía do armario. La normatividad en acción. *Retratos da Escola*, 7(13), 481-498. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/349>
- Kosofsky, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad.
- Langarita, J. A., & Mas, J. (2017). Antropología y diversidad sexual y de género en España. Hacia la construcción de una especialidad disciplinaria. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(2), 311-334. <https://doi.org/10.3989/rntp.2017.02.001>
- Landazabal, M. G., & Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- López-Amurri, E. (2013). *Homofobia en las Aulas: ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?*. Madrid: COGAM.
- Lugones, M., & Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista cubana Medicina General Integral*, 33(1). Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <http://www.revmgisld.cu/index.php/mgi/article/view/277>
- Martín, N., Molinuevo, B., Pichardo, J., Rodríguez, P., & Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <https://eprints.ucm.es/35841/>
- Martxueta, A., & Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Addison Wesley Longman.
- Mena-Hidalgo, E. (2019). *Educación afectivo-sexual en la educación formal española (Trabajo Fin de Grado)*. Jaén: Universidad de Jaén. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/9839/1/Mena_Hidalgo_Elena_TFG_Psicologa.pdf.pdf
- Monelos, M. E., Mendiri, M., & García-Fuentes, C. (2015). El bullying revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(2), 1-5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.1299>
- Montañés, M., Bartolomé, R., Parra, M., & Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de*

- Educación de Albacete*(24), 1-13. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282831>
- Niesvaara, J., Martínez, E., & Hinojosa, M. (2013). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: GAMA.
- Noreña, A., Alcázar, N., Rojas, J., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263-274. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci_abstract&tlng=es
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, U. S. (2015). *El bullhying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación*. París: Ediciones UNESCO 7.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Parker, R. (2012). Stigma, prejudice and discrimination in global public health. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(1), 164-169. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000100017>
- Penna-Tosso, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6445>
- Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N., & Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Recuperado el 20 de octubre de 2017, de <http://www.felgtb.org/rs/467/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/c11/filename/adolescentes-ante-la-diversidad-sexual2.pdf>
- Prati, G., Coppola, M., & Saccà, F. (2010). *Report finale della ricerca nazionale sul bullismo omofobico nelle scuole superiori italiane*. Bologna: Arcigay.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, M y Rivadulla, J. C. (2018). Percepción y experiencias sobre el ciberbullying en estudiantes universitarios. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 10-22. Recuperado el 20 de octubre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6751659>
- Rodríguez-Otero, L. M. (2017). Actitudes frente a la diversidad sexual entre los estudiantes de Trabajo Social mexicanos: el contexto regionmontano. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 417-433. <https://doi.org/10.5209/CUTS.52131>
- Rodríguez-Otero, L. M. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(2), 631-659. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.009>
- Rodríguez-Otero, L. M., & Facal, T. (2019). Imaginarios, mitos y actitudes frente a la bisexualidad en estudiantes de Trabajo Social. *Trabajo Social Global*, 9(17), 20-40. Recuperado el 20 de octubre de 2017, de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/8951>
- Rodríguez-Otero, L. M., & Jiménez, M. (2018). Imaginario del bullying y su vinculación a los servicios sociales. Voces desde futuros docentes de Educación Primaria.

- Revista sobre la infancia y la adolescencia* (14), 74-94. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.8836>
- Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18(1), 345-368. Recuperado el 20 de octubre de 2017, de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12384>
- Russell, C. C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa1. *Sociedad e Infancias*, (2), 211-232. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59456>
- Samaniego, J. L., & Bermúdez, D. (2015). *Discriminación hacia jóvenes homosexuales en su entorno educativo (Tesis de Licenciatura)*. Cuenca: Universidad de Cuenca. Recuperado el 20 de octubre de 2017, de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23311>
- Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGrawHill.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Seni-Medina, G. y Romero-Moreno, M. (2018). Medios y bullying. Caracterización de los hábitos, preferencias y usos que los jóvenes universitarios hacen de las TIC y su potencial en la convivencia universitaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (44). <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.44.127-153>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.

NOTAS BIOGRÁFICAS

LUIS MANUEL RODRÍGUEZ OTERO

Doctor en Trabajo Social. Diplomado en Trabajo Social. Docente-investigador de la Facultad de Trabajo Social de Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de la República de México con Nivel I.

PURIFICACIÓN GARCÍA ÁLVAREZ

Doctora en Sociología. Diplomada en Trabajo Social. Licenciada en Sociología. Docente-investigadora de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de la Universidad de Santiago de Compostela.