

Cisgenerismo, homofobia y transfobia: la escuela como espacio de reproducción de discursos discriminatorios

Autora: Ana María Amigo Ventureira

Tesis doctoral UDC / Año 2016 - 2020

Directoras: Montserrat Durán Bouza y Renee DePalma Úngaro

Tutor: Manuel Peralbo Uzquiano

Programa de doctorado en desarrollo psicológico, aprendizaje y salud



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Dra. **Montserrat Durán Bouza**, Profesora titular do Departamento de Psicoloxía da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña e

Dra. **Renée DePalma Ungaro**, Profesora titular do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña

Co-directoras da tese doutoral de **Ana María Amigo Ventureira** titulada

Cisgenderismo, homofobia y transfobia: el papel de la escuela como espacio de reproducción de discursos discriminatorios

AUTORIZAN que se presente este traballo para optar ao grado de Doutor pola Universidade da Coruña.

A Coruña, maio de 2020

Montserrat Durán Bouza

Renée DePalma Ungaro

A todas las personas que, por alejarse de lo normativo han sufrido cualquier tipo de violencia o trato injusto. A quienes luchan en su día a día para cambiar la sociedad en la que vivimos.

Agradecimientos

Siempre he dicho que cuando acabase mi tesis doctoral esta no habría sido únicamente mérito mío. No creo que nuestros méritos nos pertenezcan nunca del todo, considero que dependemos de redes de apoyo que nos sostienen de diferentes maneras cuando más lo necesitamos y este es el apartado perfecto para reconocer el papel de las personas que han estado ahí a lo largo de esta etapa.

Me gustaría comenzar dando las gracias a la Doctora Montserrat Durán Bouza por haberme apoyado y aconsejado desde el primer momento en todas las situaciones imaginables y a la Doctora Renee DePalma Úngaro por haber mostrado interés por mi tesis y por haberme ayudado a desarrollar y estructurar gran parte del conocimiento teórico que tengo ahora.

Querría agradecer también el papel que han tenido en esta tesis mis amigas. A Sarah y a Jon quiero agradecerles haber aparecido (o reaparecido) en mi vida de una manera tan espectacular y por haberme aportado tantas conversaciones, coloquios y proyectos que han repercutido de manera significativa tanto en esta tesis como en mí misma. A Xiana quiero darle las gracias por aportarle el punto mamarracho a todas nuestras conversaciones *serias* sobre transfeminismo y *teorías queer*. A Olalla, a Manu y a Irene tengo que agradecerles un apoyo profundo a lo largo del tiempo; sois quienes vivisteis mis mejores y mis peores momentos a lo largo de estos años, gracias por haber estado y por seguir estando ahí. Por último, gracias a Marián por ‘ser una constante en mi vida’ y por haber compartido, en cierto modo, esta aventura conmigo. ¡Felicidades doctora!

Quiero agradecer también el papel que Avante LGBTQ+ está teniendo en mi vida. Gracias por tantos eventos y personas increíbles, pero sobre todo por mostrar una vez más que de poco sirve la teoría si se deja de lado la acción política.

En último lugar, quiero y debo agradecer este trabajo a mi familia. Gracias a Nano, Mar, Noe y Paula por todas las charlas, los tés, las comidas en el garaje, las partidas al Virus, el apoyo incondicional y los ratos de relax, siempre estáis ahí y sois insustituibles. Y sobre todo gracias a mi padre y a mi madre, vuestro apoyo ha sido imprescindible para lograrlo. Gracias por haber sido mecenas, caseras, psicólogas y animadoras profesionales. Vuestro papel siempre ha sido importante, pero es que estos últimos años os habéis lucido. La gente alucinaría si supiera la cantidad de cosas que sabe mi madre sobre *teoría queer*, las sobremesas nos han dado para mucho.

Y ya para finalizar, gracias a quienes hicieron que me reafirmase en mis ideas, pero sobre todo a quienes hicieron que me las cuestionase.

Resumo

As persoas do colectivo LGBTQ+ víronse historicamente discriminadas por un sistema heteronormativo que non concibe ningunha opción que se salga dos límites establecidos. Esta exclusión social vólvese particularmente perigosa na etapa da adolescencia e a mocidade, na que o acoso escolar xoga un papel relevante. Os obxectivos principais deste traballo foron: por unha banda, a análise da actitude actual das docentes e futuras docentes da Comunidade Autónoma de Galicia de face á diversidade de xénero e a orientación afectivo-sexual; e polo outro, profundar na relación entre as diferentes características psicopatolóxicas avaliadas polo Symptom Assessment-45 Questionnaire e a homofobia e a transfobia. Para iso elaborouse un cuestionario, formado por tres test, que se aplicou a 1314 docentes e futuras docentes da Comunidade Autónoma de Galicia. A través da análise dos resultados obtidos chegouse á conclusión de que a homofobia e a transfobia se atopan relacionadas coa masculinidade tóxica, a religiosidade e a orientación política, e a que as docentes en formación se atopan máis sensibilizadas coa diversidade de xénero e orientación sexual que aquelas que están en activo.

Resumen

Las personas del colectivo LGBT+ se han visto históricamente discriminadas por un sistema heteronormativo que no concibe ninguna opción que se salga de los límites establecidos. Esta exclusión social se vuelve particularmente peligrosa en la etapa de la adolescencia y la juventud, en la que el acoso escolar juega un papel relevante. Los objetivos principales de este trabajo fueron, por un lado, el análisis de la actitud actual de las docentes y futuras docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia de cara a la diversidad de género y la orientación afectivo-sexual; y por el otro, profundizar en la relación entre las diferentes características psicopatológicas evaluadas por el Symptom Assessment-45 Questionnaire y la homofobia y la transfobia. Para ello se elaboró un cuestionario, formado por tres test, que se aplicó a 1314 docentes y futuras docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. A través del análisis de los resultados obtenidos se llegó a la conclusión de que la homofobia y la transfobia se encuentran relacionadas con la masculinidad tóxica, la religiosidad y la orientación política, y a que las docentes en formación se encuentran más sensibilizadas con la diversidad de género y orientación sexual que aquellas que están en activo.

Abstract

People of the LGBT+ collective have historically been discriminated against by a heteronormative system that does not conceive of any option that goes beyond the established limits. This social exclusion becomes particularly dangerous at the stage of adolescence and youth, in which bullying plays a relevant role. The main objectives of this study were: on the one hand, the analysis of the current attitude of teachers and future teachers of the Autonomous Community of Galicia toward gender and sexuality diversity; and on the other, to explore the relationship between the different psychopathological characteristics evaluated by the Symptom Assessment-45 Questionnaire and homophobia and transphobia. For this, a questionnaire was prepared, consisting of three tests, which was applied to 1314 teachers and future teachers of the Autonomous Community of Galicia. Through the analysis of the results obtained, it was concluded that homophobia and transphobia correlated with toxic masculinity, religiosity and political orientation, and that teachers in training are more sensitized to gender and sexuality diversity than those who are active.

Resumen amplio:

Las personas que forman parte del colectivo LGTBIQ+ se han visto históricamente discriminadas por un sistema heteronormativo que no concibe ninguna opción que se salga de los límites establecidos. Esta exclusión social se vuelve particularmente peligrosa en la etapa de la adolescencia y la juventud, en la que el acoso escolar juega un papel relevante. Este trabajo procura la crítica del cisgenerismo, sistema de pensamiento hegemónico en Occidente que fomenta la exclusión, patologización y sanción de las disidencias de género y sexuales; así como del propio sistema educativo que actúa como reproductor de estos discursos. La escuela funciona como un lugar de aprendizaje tanto del deseo heterosexual como de los códigos y roles vinculados a la heterosexualidad normativa. Con esa finalidad los objetivos principales de este trabajo fueron: por un lado, el análisis de la actitud actual de las docentes y futuras docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia de cara a la diversidad de género y la orientación afectivo-sexual; y por el otro, profundizar en la relación entre las diferentes características psicopatológicas evaluadas por el Symptom Assessment-45 Questionnaire y la homofobia y la transfobia. Para ello se elaboró un cuestionario, formado por tres test: el Test de Homofobia, el Test de Transfobia y el Symptom Assessment-45 Questionnaire al que se le añadieron algunas preguntas sociodemográficas que no se contemplaban en dichos test. Este cuestionario se aplicó a 1314 docentes y futuras docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. A través del análisis de los resultados obtenidos se llegó a diferentes conclusiones entre las que destacan las siguientes: por un lado, que la homofobia y la transfobia se encuentran relacionadas con la masculinidad tóxica, la religiosidad y la orientación política; y, por otro lado, que las docentes en formación se encuentran más sensibilizadas que aquellas que ya están en activo. Para lograr una escuela libre de discriminación y respetuosa con cualquier tipo de diversidad, es necesario cambiar el lugar desde el que se piensa la educación. Con ese motivo se propone en este trabajo una posible solución que parte de

incorporar un enfoque triangular a la hora de repensar la educación. Dicho enfoque deberá tener en cuenta tres factores: el feminismo, la diversidad sexual y de género y la educación emocional.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	Página 25
I. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA.....	Página 33
0. Introducción.....	Página 35
1. Cisgenerismo: la relación entre transfobia y homofobia.....	Página 41
1.1. Una cuestión de derechos.....	Página 43
1.2. Relaciones complejas.....	Página 45
2. Factores psicopatológicos relacionados con la homofobia y la transfobia.....	Página 59
2.1. Relación entre el discurso social y el psicológico.....	Página 61
2.2. Relación entre la violencia cis y trans*.....	Página 71
3. La escuela como espacio heteronormativo.....	Página 79
3.1. La violencia en el contexto específico del centro educativo.....	Página 81
3.2. Actualidad en España.....	Página 91
II. INVESTIGACIÓN.....	Página 99
1. Objetivos e hipótesis.....	Página 101
2. Metodología.....	Página 103
2.1. Participantes.....	Página 103
2.2. Instrumentos.....	Página 106
2.2.1 Test Homofobia.....	Página 106
2.2.2 Test Transfobia.....	Página 107
2.2.3. SA-45.....	Página 107
3. Procedimiento.....	Página 108

III. RESULTADOS.....	Página 111
Hipótesis 1.....	Página 113
Hipótesis 2.....	Página 113
Hipótesis 3.....	Página 120
Hipótesis 4.....	Página 125
Hipótesis 5.....	Página 126
Hipótesis 6.....	Página 128
Hipótesis 7.....	Página 129
Hipótesis 8.....	Página 135
Hipótesis 9.....	Página 136
IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	Página 139
1. Discusión.....	Página 141
1.1. Cisgenerismo.....	Página 141
1.2. Factores psicopatológicos.....	Página 145
1.3. Escuela como espacio heteronormativo.....	Página 149
2. Conclusiones.....	Página 156
3. Conclusions.....	Página 167
4. Implicaciones educativas.....	Página 177
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Página 185
APÉNDICES.....	Página 207
Apéndice A: Cuestionario empleado.....	Página 209

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelo de género y sexualidad basado en la «monosexualidad» extraída de Platero (2014a).....	Página 52
Tabla 2. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia en función de la identidad de género.....	Página 114
Tabla 3. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia y la transfobia en función de si la persona tenía amistades homosexuales.....	Página 119
Tabla 4. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia y la transfobia en función de si la persona tenía amistades trans*.....	Página 119
Tabla 5. Diferencias en las áreas del cuestionario SA-45 en función de la identidad de género.....	Página 121
Tabla 6. Diferencias en los rangos promedio con respecto a las diferentes áreas evaluadas por el SA-45 en función de las puntuaciones obtenidas en el test de homofobia.....	Página 123
Tabla 7. Comparación de las medias obtenidas por el total de la muestra y aquellas participantes que obtuvieron puntuaciones iguales o menores a 30 en los cuestionarios de homofobia y transfobia.....	Página 124
Tabla 8. Comparación de las medias obtenidas por las estudiantes y las docentes en cada una de las áreas evaluadas por los test de homofobia y transfobia.....	Página 129
Tabla 9. Descripción de la muestra de docentes en activo en función de los años trabajados.....	Página 130

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Relación entre la homofobia, la transfobia y el sistema de pensamiento hegemónico en Occidente..... Página 55
- Figura 2. Relación entre la masculinidad tóxica, la homofobia y/o transfobia y determinadas características psicopatológicas..... Página 68
- Figura 3. Relación entre la homofobia, la transfobia, la violencia de género y el sistema de pensamiento de raíz occidental..... Página 75
- Figura 4. Porcentaje de estudiantes en función del grado que estaban cursando..... Página 104
- Figura 5. Porcentaje de docentes en activo en función de los años trabajados..... Página 104
- Figura 6. Diferencia en los niveles de homofobia en relación con la orientación sexual..... Página 115
- Figura 7. Diferencia en los niveles de transfobia en relación con la orientación sexual..... Página 115
- Figura 8. Diferencia en los niveles de homofobia en relación con la opción política..... Página 116
- Figura 9. Diferencia en los niveles de homofobia en relación con la religiosidad..... Página 117

Figura 10. Diferencia en los niveles de transfobia en relación con la opción política.....	Página 118
Figura 11. Diferencia en los niveles de transfobia en relación con la religiosidad.....	Página 118
Figura 12. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por los hombres y las mujeres en cada una de las variables evaluadas por el Cuestionario SA-45.	Página 122
Figura 13. Puntuaciones medias de hombres y mujeres en las 5 áreas del test de homofobia.....	Página 127
Figura 14. Puntuaciones medias de hombres y mujeres en las 5 áreas del test de transfobia.	Página 128
Figura 15. Diferencia en los niveles de homofobia en función de los años de experiencia docente.....	Página 131
Figura 16. Diferencia en los niveles de transfobia en función de los años de experiencia docente.....	Página 131
Figura 17. Diferencia resultados obtenidos en el área que evalúa los aspectos afectivos del test de homofobia en función de los años de experiencia docente.....	Página 132
Figura 18. Diferencia resultados obtenidos en el área que evalúa la percepción del ambiente del test de homofobia en función de los años de experiencia docente.....	Página 133

Figura 19. Diferencia resultados obtenidos en el área que evalúa los aspectos afectivos del test de transfobia en función de los años de experiencia docente..... Página 134

Figura 20. Diferencia resultados obtenidos en el área que evalúa la percepción de la realidad social y personal del test de transfobia en función de los años de experiencia docente..... Página 134

Figura 21. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia en función de los diferentes grados cursados..... Página 135

Figura 22. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la transfobia en función de los diferentes grados cursados..... Página 136

Figura 23. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia en función de la ciudad en la que se cursaban los estudios. Página 137

Figura 24. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la transfobia en función de la ciudad en la que se cursaban los estudios..... Página 138

Figura 25. Relación entre la escuela como reproductora de discursos cisheteronormativos, el cisgenderismo, determinadas características psicopatológicas y la homofobia, la transfobia y la violencia de género..... Página 161

Figure 26. The relationships between schools as replicators of cisheteronormative discourse, cisgenderism, specific psychopathological characteristics, and homophobia, transphobia, and gender-based violence.....Página 171

PRÓLOGO

Esta tesis surge fruto de la preocupación ante la injusticia y de un cuestionamiento profundo de lo que implica a nivel social la normatividad impuesta por los discursos hegemónicos relacionados con cualquier ámbito. Surge, por lo tanto, también del idealismo y la utopía, de buscar maneras de propiciar el cambio y crear un mundo habitable para todas las personas.

Debo comenzar explicando que este trabajo se encuentra redactado en femenino. He tratado de emplear términos sin carga de género pero, como sabemos, eso es algo complejo de llevar a cabo ya que el género nos atraviesa en muchísimos aspectos de nuestra vida y uno de ellos es el lenguaje. La idea me la dio Brigitte Vasallo con su libro *Pensamiento monógamo: terror poliamoroso*. En él, Vasallo emplea un femenino que califica de honorífico y un masculino intencional. Un femenino que no pretende feminizar a todas las personas ni invisibilizar los géneros no-binarios de quienes lo lean, sino hacer honor “a todas las personas que, más allá de su identidad de género y orientación sexual, merecen ser nombradas en un femenino de rebeldía” (Vasallo, 2019, p.19).

Comparto con Vasallo la idea de que el binarismo de género, a nuestro pesar, sigue existiendo; así como el hecho de preferir un femenino genérico en lugar del masculino, que se ha empleado durante siglos para contar historias de un mundo que eran, como ella misma afirma, literalmente masculinas.

Es por este motivo que me parece imprescindible posicionarme políticamente a través del lenguaje empleado en este texto. Además, como afirma Vasallo (2018, p. 19):

Posiblemente el femenino sea también un filtro para los y las lectoras. Quien se ofenda por ser nombrad* en femenino, encontrará en este libro motivos muchísimo mayores de ofensa. Porque es un libro escrito desde la disidencia para personas que se

sienten orgullosas de ser nombradas en disidencia. Para personas que no se sienten amenazadas por unos cuantos géneros desplazados aquí y allá.

Inicialmente, comencé mi tesis doctoral orientándola a la prevención del acoso escolar que sufren día a día jóvenes y adolescentes con Trastorno de Espectro Autista. Pero pronto llegué a la conclusión de que el problema no se encontraba ni en la facilidad con que esas adolescentes llegaban a ser blanco de las burlas y la violencia ni en sus agresores; sino en como la propia sociedad divide entre bueno y malo, normal y patológico y en como esa misma sociedad legitima la violencia, generalmente masculina, contra lo que considera diferente.

El hecho de acudir a un curso de coeducación en la Universidad de Santiago y a un congreso en el que se habló de infancias trans* en las escuelas, me llevó a leer más sobre feminismo y transfeminismo, lo que acabó por dirigirme hacia la teoría queer. En el momento en el que comencé a formarme en esa disciplina (mientras todavía redactaba el que fue mi primer proyecto de tesis) empecé también a cuestionarme de una manera más profunda la propia normatividad y la legitimación que, como sociedad, damos a ciertas actitudes o formas de vida haciendo en consecuencia que algunas vidas sean vivibles y otras, situadas en los márgenes, no lo sean. Eso me llevó a pensar que, quizá, si la sociedad fuese capaz de desmontar el sistema sexo/género, algo que tenemos tan sumamente impregnado en nuestra cultura y, por lo tanto, en nuestra identidad; sería también capaz de desmontar esa normatividad que afecta de formas similares a tantos otros frentes.

Esta idea la plantea también, de una manera magnífica, Stephen Whittle, un activista trans* inglés, que en una entrevista para *The Guardian* introduce el concepto de *fascismo corporal*:

La gente pregunta si desearía no haber sido trans. Mi respuesta es "No". He podido estar a la vanguardia de un nuevo movimiento político que realmente está desafiando los problemas del *fascismo corporal*. Si podemos ganar el de los cuerpos trans, entonces podemos ganar en todos los demás campos de batalla que rodean al cuerpo, ya sea con personas gordas o delgadas, capaces o incapaces, negras o marrones, hombres o mujeres (Arnot, 2007, párr. 16, traducida del inglés por la autora)

Yo añadiría a su reflexión que lograr la eliminación de esas barreras físicas podría suponer también un comienzo en el camino de la supresión de otras barreras mentales y sociales como la aporofobia u otros modos de opresión.

Este trabajo me ha ayudado a evolucionar tanto académica como personalmente y son muchas las cuestiones sobre las que me ha hecho reflexionar, sobre todo en relación con los conocimientos sobre feminismo de los que partía. Una de las opciones para solucionar los problemas que surgen de la validación social del sistema sexo/género, había oído, podría ser la de promover una nueva masculinidad más ‘amable’ y una nueva feminidad más ‘activa’. Sin embargo, aunque este podría ser interpretado como un buen primer paso, ya que la diversificación de género puede ser un camino sobre el que trabajar en el presente con la finalidad de difuminar las líneas dicotómicas del género, lo que se propone en este trabajo es salir de ese binarismo, transgredirlo, trascenderlo. Participar de forma activa en una revolución sexual y de género que, desde las primeras etapas, prevenga cualquier tipo de discriminación. Esto se debe a que considero que lograr que como sociedad *desmontemos* algo que tenemos tan asumido desde la infancia, la normatividad del sistema sexo/género, podría ser el camino más directo para llegar a la justicia social.

Cabe decir también que a pesar de todas las reflexiones y datos que se plasman en este trabajo, considero que siempre se debe priorizar el hecho de que todas las vidas sean vivibles. Una cosa es lo que se pueda promulgar a nivel teórico-científico de cara a la mejora de la realidad educativa y, por tanto, social; y otra lo que cada persona quiera o pueda enfrentar en su día a día. Me parece importantísimo destacar el hecho de que no todas las personas trans* tienen formación en género ni deben verse obligadas, por el mero hecho de ser trans*, a convertirse en activistas contra el sistema binario en el que vivimos. Esto, que personalmente me parece tan lógico, es algo que día a día se ve puesto en cuestión por parte de sectores que responsabilizan a las personas trans* de reproducir roles de género como si las personas cisgénero no lo hiciesen día a día, como si las películas que vemos o los libros que leemos, la cultura que consumimos, no limitasen las posibilidades de nuestra identidad al binarismo y a unos roles claramente asignados. Creo que es importante dejar de culpabilizar a las personas trans* de un sistema en el que todas vivimos, que a todas nos afecta y que todas, al fin y al cabo, reproducimos en nuestro día a día en mayor o menor medida.

Mi grado en Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica me ha hecho cuestionarme muchas veces la existencia de los centros educativos tal y como los conocemos, pero también me ha hecho ver la educación como fuente transformadora del cambio social. Creo que la sociedad se merece una escuela mejor, una escuela adaptada a quienes allí aprenden cada día y a los nuevos tiempos. Una escuela que promueva la justicia, la equidad, la convivencia y un desarrollo integral, que nos ayude a cuestionarnos y a mejorar como sociedad.

Es por ese motivo que me ha parecido imprescindible introducir en este trabajo la escuela desde dos enfoques. Por un lado, como reproductora de discursos hegemónicos, insuficiente en formación, anclada en la tradición y que no se adapta a las necesidades de cada una de sus estudiantes ni a las necesidades que tiene la sociedad en su conjunto. Una

escuela que es criticable desde varias perspectivas, que no trabaja en comunidad, que no promueve la justicia ni el desarrollo integral de cada una de las personas que la conforman. Y, por otro lado, partiendo del idealismo utópico que siempre me ha caracterizado, una escuela que puede servir como vía para conseguir un cambio social real, como lugar imprescindible de socialización en el que se pueden prevenir ciertas conductas desde las primeras etapas y favorecer al mismo tiempo valores relacionados con la justicia, el respeto y la equidad. La escuela como motor de cambio.

Este trabajo pretende servir de base para que las personas que lo lean, sobre todo si están relacionadas con el ámbito docente, se cuestionen su papel en la sociedad y como pueden llegar a reproducir cierto tipo de discursos en su vida diaria. Por otra parte, trata de fomentar la consciencia de que, a pesar de ser hasta cierto punto lo que se podría calificar como *productos sociales*, se posee un margen de agencia desde el que se puede actuar contra la injusticia a través, entre otras herramientas, de la autocrítica. Tiene, por tanto, el objetivo de dejar patente que los discursos que criticamos no provienen únicamente de las instituciones, favoreciendo así una concepción *foucaultiana* del poder que mantiene que este “no se ejerce únicamente de arriba hacia abajo, sino a través del cuerpo social al completo y hasta de los cuerpos individuales” (Bernini, 2018, p. 46). Así, podría decirse que la finalidad es que quienes lean este estudio comiencen a percibirse como posibles agentes de cambio de una sociedad que, aunque hoy enferma, con nuestra ayuda puede llegar a evolucionar.

Así pues, la finalidad de este trabajo es en realidad, cogiendo las palabras que Bernini (2018, p.17) emplea para definir el propósito de la filosofía basándose para ello en el título de una película de Almodovar, la *mala educación*: “infundir dudas acerca de lo que es aceptado como verdad por la comunidad a la que [se] pertenece, poner en crisis sus instituciones, crear desconcierto y desorden” y con ello poner mi granito de arena para impulsar el cambio.

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

O. INTRODUCCIÓN

Las personas que forman parte del colectivo LGBT+ sufren en su día a día diferentes formas de discriminación. Esta discriminación conduce a diversos problemas psicológicos que pueden llegar a ser de elevada gravedad como depresión, estrés o ansiedad que pueden llevar a quienes los sufren incluso al suicidio. Esta exclusión social, grave en sí misma, se acentúa en las primeras etapas educativas durante las que la mayor parte de menores están expuestas a elevados niveles de homofobia, habiendo llegado el 83.2% a escuchar insultos homófobos (Pichardo, 2007 citado en FELGTB, 2013).

Parte de esta discriminación se lleva a cabo día a día en las escuelas, lugar prioritario de socialización de la infancia, que a través de la patologización y la sanción funciona como un lugar de fabricación de subjetivaciones que deja fuera cualquier tipo de disidencia. Es importante analizar el modo en el que el propio claustro funciona como reproductor de discursos que en ocasiones favorece la penalización o la invisibilización de aquellas personas que se encuentran en los márgenes o se alejan de lo normativo, fruto esto en numerosas ocasiones de falta de formación específica orientada a prevenir y erradicar la discriminación por orientación sexual y/o identidad de género.

El objetivo principal de esta tesis doctoral es analizar la actitud actual de las docentes y futuras docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia de cara a la diversidad de género y la orientación afectivo-sexual. Además, se ha planteado como objetivo secundario profundizar en la relación existente entre las diferentes características psicopatológicas evaluadas por el SA-45 y la homofobia y la transfobia.

El trabajo se divide en cuatro partes principales. La primera, antecedentes y estado actual del tema, se encuentra formada por tres capítulos a lo largo de los cuales se hace un análisis de diversos estudios sobre este campo. La segunda, la tercera y la cuarta parte

incluyen la parte de investigación (dentro de la cual se enmarcan los objetivos e hipótesis y la metodología), los resultados y la discusión y conclusiones.

En el primer capítulo de los antecedentes y estado actual del tema se realiza una aproximación teórica al concepto de cisgenderismo y se reflexiona sobre la posible conexión entre la homofobia y la transfobia a través del análisis de las conexiones que desde el imaginario social se establecen entre la corporalidad, la identidad de género y la orientación sexual.

En el segundo capítulo se introduce la relación entre los factores psicopatológicos y el discurso social. Aquí se profundiza en el papel de la masculinidad tóxica en diferentes procesos de discriminación caracterizados por el rechazo a la feminidad o a la masculinidad no hegemónica como la violencia de género, tal y como es tradicionalmente entendida, la homofobia y la transfobia.

En el tercer y último capítulo se analiza el sistema educativo como reproductor de discursos y las consecuencias que esto supone tanto para las menores que forman parte del colectivo como para las que no. Se presentan también en esta sección algunos proyectos y prácticas educativas, así como legislación relacionada con el tema.

En relación con la parte empírica de la tesis doctoral, el apartado de investigación recoge los apartados habituales en la metodología de investigación: objetivos e hipótesis y metodología, dentro de la cual se recoge una descripción de la muestra y los instrumentos empleados.

El tercer apartado contiene el análisis estadístico realizado y los resultados de investigación. Se decidió organizarlo también en tres bloques para que los resultados se correspondiesen con cada uno de los capítulos teóricos.

El cuarto apartado se divide en dos partes: discusión y conclusiones. En la discusión se interpretan los resultados obtenidos relacionándolos con la literatura científica revisada y las hipótesis planteadas en este estudio. En las conclusiones se señalan, entre otras cosas, las aportaciones del presente estudio así como las limitaciones que presenta el mismo.

Se ha decidido añadir un quinto apartado en el que se plantea(n) la(s) pedagogía(s) queer como una posible solución a la situación que se está viviendo en las escuelas. La posibilidad de resituar el lugar desde el que pensamos la educación teniendo en cuenta las tendencias entre el profesorado indicadas por este estudio.

Por último, se recogen las referencias bibliográficas y el apéndice, donde se incluye el cuestionario empleado para este trabajo.

**1. CISGENERISMO:
LA RELACIÓN ENTRE TRANSFOBIA Y HOMOFOBIA**

1.1. Una cuestión de derechos

Los *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*, internacionalmente conocidos como Principios de Yogyakarta (2007), recogen una serie de normas legales internacionales que son vinculantes y con las que todos los estados se ven en la obligación de cumplir (ICJ, 2007, p. 7) en lo que se refiere a ambos conceptos.

En este texto se indica que las violaciones de los derechos humanos por razón de orientación sexual o identidad de género, tanto reales como percibidas, constituyen un patrón arraigado y global que es motivo de preocupación. Entre las violaciones recogidas en este escrito se encuentran, entre otras, los malos tratos, la tortura, los asesinatos extrajudiciales, las violaciones y abusos sexuales o la negación de empleo y de oportunidades educativas (ICJ, 2007).

A pesar de la existencia de principios como estos, a los que habría que sumar su revisión de 2017 (ICJ, 2017) y el Informe Hammarberg (2010), la transfobia es un problema muy presente en la vida de las personas trans*. El término trans* hace referencia a un concepto “paraguas” que incluye diferentes expresiones e identidades de género señalando la heterogeneidad a la hora de concebir el cuerpo, la identidad y las vivencias más allá de las normas binarias impuestas socialmente (Platero 2014a). Las personas que responden a estas características sufren un elevado índice de exclusión social propiciado por un rígido sistema normativo que obvia, o directamente niega, el reconocimiento de opciones que se salgan de los límites establecidos (Camacho, 2011; Urra, 2017).

Así, este colectivo se encuentra sobre-representado en las cárceles como fruto de la situación socioeconómica en la que se ve inmerso a consecuencia de la marginalidad y exclusión a la que se encuentra sometido (Lafaurie et al., 2012; Resenberg y Oswin, 2014;

Wacquant, 2000). Esto dificulta su acceso a diversos ámbitos como el laboral o el educativo, llegando a limitar el ejercicio de su derecho a la salud y a afectar a su autocuidado (Urra, 2017; Lafaurie et al., 2012).

En esta línea, diversos estudios indican, además, que la discriminación por identidad y/o expresión de género estresa, afecta a la vida emocional e impacta en la autoestima y el autocuidado de quienes la padecen (Campo-Arias, 2010; FMLSTM, 2010; Lafaurie, Miranda y Forero, 2011; Lafaurie et al., 2012). Un informe realizado por la UNESCO (2016), insiste en que la violencia transfóbica y homofóbica provoca empobrecimiento de la salud tanto física como mental. En el caso de la gente joven, esta disminución de la salud se relaciona con un incremento del riesgo de sufrir ansiedad, pérdida de confianza, miedo, estrés, autoestima baja, sentimientos de soledad, autolesiones, depresión e incluso suicidio.

Además de todo esto, tal y como recogen Garrido y Morales (2014) la homofobia puede internalizarse y este hecho podría extenderse a la transfobia ya que, como recogen Winter et al. (2009), en aspectos de importancia las personas trans* establecen marcados paralelismos con las personas homosexuales, hecho que se tendrá en cuenta a lo largo de las próximas páginas. La internalización de la(s) misma(s) se relacionaría con actitudes defensivas ante el prejuicio que se expresan de forma interna mediante identificación con las creencias del agresor o autodenigración, o de forma externa a través de una preocupación obsesiva con el tema o la rebelión contra el estigma.

La relación entre homofobia y transfobia se ha debatido mucho a lo largo de las últimas décadas. En este trabajo se mantiene que ambos constructos mantienen una relación indirecta que pasa por la forma en la que es percibido el género socialmente. En base a lo expuesto hasta el momento, se puede deducir que la exclusión social, así como la violación de los derechos fundamentales, a la que se ve sometido en mayor o menor medida cualquier persona trans* surge como consecuencia de la consistencia de las normas de género que rigen

en esta sociedad, la falta de información y el elevado nivel de transfobia del entorno social en el que estas personas se desarrollan.

Por este motivo, con la finalidad de ayudar a detectar este problema en diferentes ámbitos, se ha decidido diseñar una herramienta de medida de actitudes transfóbicas. Así, en este trabajo se ha tratado de comprobar si una adaptación del Test de Homofobia (España et al. 2001) permitiría detectar actitudes transfóbicas.

1.2. Relaciones complejas

El proceso cognoscitivo mediante el cual se llega a la discriminación pasa por diferentes etapas. Comienza con la evaluación negativa de una característica de una persona que comparte un rasgo o atributo con un grupo de personas. Esa característica que es percibida como una amenaza (real o simbólica) constituye lo que llamamos *estigma*. Cuando se atribuye esa característica, considerada como negativa, a otras personas que comparten el mismo rasgo se establece el *prejuicio*, que tiende a permanecer en el tiempo aunque se demuestre que no se aplica o no se trata de algo generalizado. Por último, tras consolidarse el estigma y el prejuicio, aparece el elemento comportamental más visible que implica maltrato, rechazo social y negación de derechos: la *discriminación*. (Campo, Herazo y Oviedo, 2013)

Así pues, según estas autoras, la homofobia podría definirse como ‘el prejuicio que implica la discriminación de las personas no heterosexuales’. Podríamos afirmar por tanto que, por extensión, la transfobia podría definirse como ‘el prejuicio que implica la discriminación de las personas no cisgénero’, es decir, que no se identifican con el sexo/género que se les asignó en el nacimiento.

Al hablar de los términos homofobia y/o transfobia se debe tener en cuenta el hecho de que, a pesar de contener el sufijo *-fobia*, estos fenómenos no se tratan de un miedo

irracional que presenta una sintomatología diferenciada, como en el caso de cualquier otra fobia, sino de un prejuicio que conlleva la discriminación de las personas homosexuales o que entablan relaciones homoeróticas, así como de aquellas que tienen una identidad de género no normativa. De este modo, el debate sobre los términos empleados para hacer referencia a la discriminación social que se ejerce sobre las personas que se alejan de la cisheteronorma todavía se mantiene.

Por parte de la comunidad académica se han hecho intentos de buscar unos términos que pudieran resultar más adecuados para reflejar esta realidad, tales como: homoprejuicio, homonegatividad, estigma sexual, prejuicio sexual y heterosexismo (Herek, 2000; Herek, 2004; Hudson y Ricketts, 1980; Logan, 1996 citados en Campo, Herazo y Celina, 2013). Sin embargo, estos nuevos términos no han sido suficientemente aceptados prefiriéndose el empleo de transfobia y homofobia tanto en el ámbito académico como en el activista, aunque el debate sigue vigente. Es por este motivo que, aún apoyando el uso de términos más adecuados que no legitimen la discriminación y la violencia amparándose a nivel etimológico en el miedo y la patología, se ha decidido emplear homofobia y transfobia a lo largo de este estudio.

A pesar de haber tomado esta decisión por los motivos mencionados, cabe aquí hacer una reflexión sobre fenómenos como la lesbofobia y la bifobia que el propio término homofobia puede llegar a absorber e invisibilizar cuando se utiliza para englobar estos conceptos. Esto se debe a que las motivaciones tras este tipo de discriminaciones, aunque responden al mismo sistema, son diferentes. Es por tanto también necesario reflexionar acerca de como dentro del propio colectivo LGTBIQ+, así como en los estudios sobre el mismo, han sido los términos originariamente orientados a definir al sector masculino los que

se han impuesto como generales: *gay*, *gayfriendly*, *orgullo gay*, *bandera gay* y, por supuesto, *homofobia*.

Retomando el tema de las *fobias*, la *teoría queer* constituye “un intento por salirse de las explicaciones psicológicas como la homofobia, que individualizan el pánico y la locura heterosexual hacia las personas gay y lesbianas a expensas de examinar cómo se normaliza como natural la heterosexualidad” (Britzman, 1995, p. 153). Partiendo de esta explicación se debe tener en cuenta que las expresiones de la homofobia (y/o transfobia) tal y como se estudian presentan variaciones dependiendo del espacio histórico, físico y geográfico. Por este motivo podría afirmarse que se trata de una construcción social y cultural (Lozano y Rocha, 2011) que opera a cuatro niveles: personal, interpersonal, institucional y cultural (Blumenfeld, 1992 citado en Lozano y Rocha, 2011).

En esta línea afirmaba Preciado (REDES, 2009):

El sexo a partir del s. XVII se convierte en un objeto del poder, en un objeto de normalización de la sociedad, un objeto de técnica política. Aparecen, por ejemplo, las identidades sexuales que no existían hasta entonces. La aparición de la *heterosexualidad* y de la *homosexualidad* como identidades sexuales, normales o perversas, es una invención de la modernidad. (min. 1:43 – 2:08)

Por tanto, se podría afirmar que estas categorías son ficciones socio-políticas. Al igual que la identidad de género, aunque se entienda que son construcciones sociales, esto no debe implicar que sean concebidas como modificables a voluntad, sino que se debe tener en cuenta la forma en que reducen la agencia del individuo al estar enraizadas de forma profunda en su subjetividad (Coll-Planas, 2010, 2012 citado en Coll-Planas y Missé, 2015).

Estas nociones médico-jurídicas aparecieron en 1868 de la mano de Karl-Maria Kertbeny (Preciado, 2019) y se encuentran vinculadas a la creación de un régimen político de

regularidad entre sexo, sexualidad y reproducción (Preciado, 2013). Así, la homosexualidad se entendía relacionada con la *inversión de género*, es decir, se consideraba que la *anomalía* de la persona homosexual no era desear a una persona de su mismo sexo/género, sino el hecho de ejercer el deseo sexual desde una posición invertida (un hombre que desea a otro hombre como *debería* desear una mujer o una mujer que desea a otra mujer como *debería* desear un hombre). Era entendida por tanto como una forma de “androginia interior, de hermafroditismo del alma” (Foucault 1976, p. 57).

Así, por poner un ejemplo conocido, cuando Freud empleaba el término *polimorfismo perverso*, lo hacía como sinónimo de *bisexualidad originaria*. Pero no lo hacía defendiendo la teoría de la presencia simultánea de gustos que se podrían calificar como homosexuales y heterosexuales (limitando la interpretación a la dicotomía una vez más y sin ser capaces de comprender la bisexualidad como algo independiente), sino defendiendo la idea de que coexistía simultáneamente la identificación con los géneros masculino y femenino. “Una concepción según la cual el deseo es siempre solamente heterosexual, y por tanto quien desea a una persona de su mismo sexo se identifica, al menos parcialmente, con individuos de su propio sexo” (Bernini, 2018, p. 122).

En la década de los 70 el discurso médico reconoció una nueva posición subjetiva en la persona transexual, situando la variación de género como algo alejado de la homosexualidad. Destacando el papel de Havelock Ellis y Magnus Hirschfeld, que lideraron la campaña para diferenciar el *travestismo* de la *homosexualidad* en discurso médico, estableciéndolas como categorías diferenciadas (Llamas, 1998 citado en Coll-Planas y Missé, 2015). Así el discurso sostenido hasta el momento, que mostraba un vínculo que creaba una continuidad entre la homosexualidad y la diversidad de género, pasó a ser considerado como algo prepolítico y anacrónico (Halberstam, 1998).

Es la distinción creada en Estados Unidos entre *género*, término que Money tomó prestado de la gramática para hacer referencia al estatus personal y social de alguien al margen de sus órganos sexuales, y *sexo*, concepto que continuó desarrollando Benjamin mientras trabajaba sobre libido, sexualidad y actividad sexual (Soley-Beltran, 2003); la que, según afirma Valentine (2007), posibilita la aparición de las nociones contemporáneas de *homosexualidad* y *transexualidad* como categorías discretas, estableciendo una relación entre *sexo* y *homosexualidad*, así como entre *género* y *transexualidad*.

A partir de este momento, desde el ámbito biomédico se plantea la identidad de género como algo estático mientras el cuerpo, lo que se denomina sexo, se mantiene como algo maleable. Esta forma de concebir la identidad de género como una especie de esencia interior invariable que produce el deseo, las actitudes y las posturas, impide el análisis de la creación social del sujeto generizado y repercute, por tanto, negativamente en la posibilidad de acción política (Soley-Beltran, 2009).

En 1975 Gayle Rubin comienza a hablar del *sistema sexo/género*, como ‘el conjunto de medidas mediante las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en un producto de la actividad humana y dentro del cual se satisfacen estos deseos transformados’ (p. 159). Esta organización social del sexo se basaría en el género, la heterosexualidad obligatoria y la restricción de la sexualidad femenina (Rubin, 1975).

Como recoge Soley-Beltran (2009), el *sistema sexo/género* de Rubin, junto con los términos *heterosexualidad obligatoria* y *contrato heterosexual* propuestos por Monique Wittig, fueron empleados por Judith Butler en el desarrollo de su *matriz heterosexual*, “la red de inteligibilidad cultural a través de la cual se naturalizan cuerpos, géneros y deseos” (Butler, 1990, p.38). Como explica Bernini (2018, p.140) se trata del “aparato normativo que

produce en su complementariedad asimétrica lo femenino y lo masculino, entendidos no sólo como identidades sexuales, sino también como cuerpos sexuados”.

No son, por tanto, para Butler los dos sexos los que marcan la diferencia entre heterosexualidad y homosexualidad, sino que es la propia heterosexualidad la que marca la diferencia entre los dos sexos que se contemplan. De este modo, la matriz es la que “produce discursivamente el sexo como categoría de género y el género como categoría del deseo heterosexual” (Bernini, 2018, p. 140).

Así pues, Butler no comparte la postura de Rubin sobre la diferenciación sexo/género, ya que la segunda defiende la separación analítica de ambos conceptos con la finalidad de poder reflexionar sobre ellos por separado y oponerse, al mismo tiempo, a la expansión del construccionismo social en el campo de estudio del feminismo. Butler por el contrario mantiene que el sexo es también un constructo social a pesar de reconocer su realidad material:

Tiene que existir la posibilidad de admitir y afirmar una serie de "materialidades" que correspondan al cuerpo, la serie de significaciones que le asignan las esferas de la biología, la anatomía, la fisiología, la composición hormonal y química, la enfermedad, la edad, el peso, el metabolismo, la vida. Ninguna de ellas puede ser negada. Pero el carácter innegable de estas *materialidades* en modo alguno implica qué significa afirmarlas, en realidad, qué matrices interpretativas condicionan, permiten y limitan esa afirmación necesaria. El hecho de que cada una de esas categorías tenga una historia y una historicidad, que cada una de ellas se constituya en virtud de las líneas fronterizas que las distinguen y, por lo tanto, de lo que excluyen, el hecho de que las relaciones del discurso y el poder produzcan jerarquías y

superposiciones entre ellas y se opongan a tales fronteras, implica que éstas son regiones persistentes y objetadas. (Butler, 1993, p. 108)

Además, estas características se catalogarían como *sexuales* o *no sexuales* en función de su importancia para la reproducción. Así, para Gonçalves (2017), el *sexo* no sería únicamente un elemento biológico o físico desvinculado del discurso socio-cultural, sino que estaría también influido por el discurso hegemónico del conocimiento, los poderes, los significados sociales y diferentes tecnologías (biomédicas, legales, científicas, políticas y educativas) que actúan como dispositivos de poder.

Partiendo de la premisa de Butler según la cual la matriz clasifica los cuerpos según su función reproductiva con la finalidad de regular la misma junto con la afirmación de Coll-Planas (2012) de que no existe nada inmanente en el cuerpo humano que convierta en cruciales las hormonas, los cromosomas o los genitales como rasgos predictivos de los deseos, habilidades, forma de ser o trayectoria vital; se podría afirmar que la distinción sexual entre hombres y mujeres es en su raíz homofóbica, ya que se basa en los elementos clave para la reproducción en una relación heterosexual para autovalidarse.

Cabe destacar sin embargo en este punto la teoría biodrag de Preciado, que cuestiona la hegemonía del modelo teatral-performativo de Butler. Preciado pone el punto de mira en el papel que los dispositivos biotecnológicos de carácter microprostético tienen en la producción del género. Entre esos dispositivos destacaría el papel de la píldora que, además de prevenir el embarazo, hace que se reproduzcan rasgos físicos propios del ideal de mujer con su consumo entre los que se encontrarían una menor cantidad de vello facial, crecimiento de los senos, incremento de actitudes pasivas y sumisas, etc. (Preciado 2008, 2009) De este modo el biocuerpo se convertiría en tecnocuerpo y el género en tecnogénero (Amigo-Ventureira, 2019)

A través de estos caminos, esta serie de normas no escritas nos llevan a un modelo de género y sexualidad que, según Platero (2014a), se podría catalogar como *monosexual*. De este modo, se selecciona entre dos o tres opciones en diferentes categorías (sexo, rol de género, identidad de género y orientación del deseo) para hacer referencia a cualquier persona (Tabla 1). Socialmente se ha naturalizado un discurso que afirma que únicamente se puede diferenciar entre hombres y mujeres y que cada una de estas categorías tiene una serie de rasgos vinculados.

Tabla 1

Modelo de género y sexualidad basado en la «monosexualidad» tomada de Platero (2014a)

Sexo	Hombre	Mujer
Rol de género	Comportamiento masculino	Comportamiento femenino
Identidad de género	Hombre	Mujer
Orientación del deseo	Deseo por las mujeres	¿Deseo por los hombres y las mujeres?

Volviendo al modelo planteado por Platero (2014a), si una persona es asignada como hombre tendrá un comportamiento entendido como masculino, se identificará como un hombre y manifestará deseo por las mujeres; por la otra parte, si una persona es asignada como mujer, tendrá un comportamiento entendido como femenino, se identificará como mujer y manifestará deseo por los hombres. En numerosas ocasiones estos estándares son reproducidos por el equipo médico que se encarga de la atención del colectivo trans*, como en el caso de una mujer trans que relata como fue cuestionada por su psicóloga por tener unas manos “alejadas del estereotipo de manos femeninas” al trabajar con pinturas y disolventes y

por mantener una relación con una mujer, ya que según la profesional que la atendía ser mujer implicaba la atracción hacia los hombres (Coll-Planas, 2010).

Bernini (2018, pp. 57-58) explica las incoherencias de este sistema a través del análisis de la orientación sexual mediante el empleo de ciertas preguntas que, por su relevancia, se han decidido plasmar aquí.

¿La orientación del sujeto se establece en base al sexo o en base al género? ¿Y en base al sexo o al género del sujeto involucrado o al de las personas por las que se siente atraído? En el caso de que se prefiera el sexo ¿a qué sexo? ¿Cuentan más los genitales o los caracteres secundarios? Por poner un ejemplo, la compañera de una mujer transgénero que se deja penetrar por el pene de ella, ¿es lesbiana o heterosexual? Y por poner otro, ¿en base a qué criterios habría que definir la orientación sexual de una persona intersexual y de sus compañeros/as? ¿Y dos personas intersexuales que constituyen una pareja, qué orientación sexual tienen? En el caso, en cambio, de que se prefiera el género ¿cómo habría que definir la orientación sexual de una persona transgénero que no se identifique plenamente ni como macho ni como hembra? La sola distinción homosexual-heterosexual no es suficiente para explicar ni estos ni otros casos.

Así encontramos por tanto que, tal y como afirma Bernini (2018), el sistema clasificatorio sexo-género-orientación sexual se muestra como insuficiente, imperfecto y contradictorio produciendo tipos ideales que en ocasiones se alejan demasiado de las experiencias de las propias personas a las que dicho sistema debería ser capaz de describir.

Como mantiene Platero (2014a), es evidente que se puede concebir y clasificar el género y la sexualidad de formas mucho más complejas, por lo que se deberían cuestionar las

categorías establecidas y no a las personas que las transgreden. Siguiendo esta línea se encuentra también el modelo *Diversidad sexual y de género* (GSD por sus siglas en inglés), que parte de la premisa fundamental de que una visión exclusivamente binaria de nuestro género, biología y sexualidad es incorrecta y, además, perjudicial. Por este motivo plantea una estructura basada en espectros en lo que se refiere a: *sexo biológico*, identidad de género, expresión de género, atracción sexual (hacia mujeres, hombres y/o personas no binarias), alosexualidad/asexualidad y comportamiento sexual (Bryan, 2017).

En base a lo descrito hasta el momento, se puede asumir el argumento de DePalma (2015, p.3) cuando afirma, citando a Namaste (2006), que ‘lo que se considera violencia homofóbica está, a menudo, motivado por desafiar las normas de presentación de género’. Esto puede llegar a darse, volviendo al cuadro presentado por Platero, por el rol o expresión de género o por la propia orientación del deseo que, socialmente se vincula a una u otra corporalidad, expresión e identidad de género, siempre partiendo de un enfoque binario.

Siguiendo de nuevo a Platero (2014a), se puede afirmar que la transfobia, al igual por tanto que la homofobia, es fruto de causas más profundas de lo que en un principio se podría pensar. Es la consecuencia de un sistema de pensamiento occidental que clasifica a las personas de forma dicotómica en función de los caracteres que la sociedad, fundamentada en el discurso médico y legal, entiende como sexuales.

En base a esta distinción, se clasifica a las personas como hombres y mujeres de una manera jerárquica estableciendo valores positivos y reconocidos para los hombres, mientras que a las mujeres se les vinculan valores secundarios y subordinados. El sexismo y la misoginia sostienen también la transfobia, ya que el tránsito ‘de un sexo a otro’ se vincula a la adquisición o pérdida de privilegios y, en consecuencia, se encuentra muy penalizado socialmente (Gómez y Platero, 2018). Podría afirmarse por tanto que la homofobia (y la

transfobia en consecuencia) se encuentra estrechamente vinculada tanto al sexismo como a la dominación masculina (Fraïssé y Barrientos, 2016)

En base a los argumentos expuestos en párrafos anteriores se puede establecer que el imaginario colectivo recoge una ideología perjudicial basada en las nociones de normatividad de género que se puede denominar *cisgenerismo* (Airton, 2009; Rogers, 2017). Tal y como afirman Nagoshi et al. (2008), la homofobia y la transfobia se encuentran relacionadas con dicho imaginario, además de correlacionar significativamente con una inclinación política autoritaria y con unas fuertes creencias religiosas. Este hecho se considera razonable dado que ambas posturas, que a menudo se complementan, valoran una visión tradicional de todos los aspectos de la vida incluyendo la división binaria y jerárquica de los géneros.

Según lo que hemos presentado hasta ahora, el vínculo entre homofobia y transfobia no sería directo como se planteaba en los años 70 ni serían dos elementos totalmente desvinculados, sino que establecerían una relación angular indirecta que pasa por las normas del cisgenerismo como se puede ver en la Figura 1.

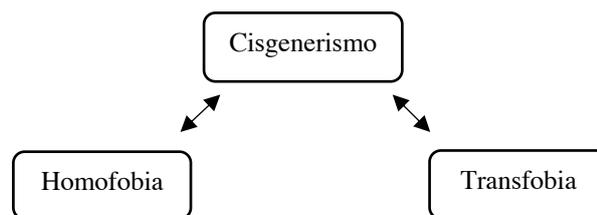


Figura 1. *Relación entre la homofobia, la transfobia y el sistema de pensamiento hegemónico en Occidente*

Es decir, tanto la homofobia como la transfobia serían un producto de la rigidez de las normas de la matriz y la única manera de relacionar ambos conceptos pasaría a través de estas normas y del peso específico que tienen sobre el ámbito del género.

Esta ideología que podríamos decir que recoge y simplifica todo lo que se ha presentado anteriormente, el cisgenderismo, es perjudicial para toda la sociedad. Por un lado, es particularmente nocivo para aquellas personas que subvierten las categorías normativas pero, por el otro, también lo es para aquellas que las aceptan como naturales. Esto se debe, en parte, a que los sujetos biopolíticos conocidos como *mujer* y *hombre* son categorías *ideales* que, de algún modo, nunca se llegan a alcanzar. Esto podría resumirse en una frase que completa la aportación que Simone de Beauvoir hizo en *El segundo sexo*, ‘No sólo no se nace mujer sino que, de alguna manera, nunca se llega a serlo’ (Alaska 2003 citada en Ziga, 2014, p. 26)

Es decir, que tanto para las personas homosexuales y/o trans* como para las personas heterosexuales y/o cissexuales, es en cierto modo necesario, para lograr un nivel óptimo de aceptación social y evitar así convertirse en sujetos abyectos, lograr lo que podríamos denominar un nivel de *cispassing* elevado. Esto se debe a que performar de la forma más cercana al ideal los mandatos de género, incluyendo la orientación sexual que se considera válida para cada uno de los sexos/géneros, reduce la posibilidad de prejuicio y, por tanto, de discriminación.

Como ya se mencionado al comienzo de este texto, la transfobia podría definirse como ‘el prejuicio que implica la discriminación de las personas no cisgénero’, es decir, de aquellas personas que no se identifican con el sexo/género asignado en el momento de su nacimiento. Atendiendo a la discriminación que implica este prejuicio, se podrían explicar actitudes que Garrido y Morales (2014) plantean en relación con la orientación sexual pero que se pueden extender a la identidad de género como el ocultamiento de la propia identidad que, además de provocar un impacto psicológico negativo manteniendo al sujeto en un estado de alerta constante, un elevado nivel de ansiedad y sentimientos de malestar y aislamiento,

reafirmarían la idea socialmente impuesta de que la homosexualidad es una condición inferior a la heterosexualidad y, por extensión, que una persona trans* es inferior a una cisgénero.

Del mismo modo, tanto el estrés adicional por las actividades de compensación realizadas ante las demandas del entorno como las presiones específicas para conformar las normas sociales de género, así como aquellas sobre sexualidad o relacionadas con características interseccionales, hacen que se pueda manifestar en las personas que forman parte de este colectivo síntomas adicionales de estrés que son socialmente invisibilizados y transformados bajo una comprensión patologizante de la transexualidad, que les exige tener un sufrimiento propio de la “disforia de género” (Platero, 2014b).

**2. FACTORES PSICOPATOLÓGICOS
RELACIONADOS CON LA HOMOFOBIA Y LA TRANSFOBIA**

2.1. Relación entre el discurso social y el psicológico

Como ya se ha expuesto, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la transfobia y la homofobia perjudican psicológicamente a quienes las padecen, pero ¿qué hay acerca de los agresores?

Históricamente, determinadas características psicológicas han sido asociadas a hombres y mujeres en el sistema binario y jerárquico hegemónico en Occidente al que se hace referencia en este estudio. Así, continuando con el ideal victoriano de las esferas separadas, el espacio público se constituye como el propio del hombre y el privado el propio de la mujer, aspecto que se acentúa cuando se habla de la familia (Aristegui, Beloki, Royo y Silvestre, 2018). Esta división se basa justamente en esas características que el imaginario colectivo otorga a hombres y mujeres. Kim Pérez lo explica de forma muy clara en su capítulo *Historia de la patologización y la despatologización de las variantes de género* recogido en el libro *El género desordenado* cuando afirma que, según el imaginario social, la energía queda reservada para las personas XY y la sensibilidad para las XX, a pesar de estar hablando de dos características saludables y beneficiosas (Pérez, 2010, p. 107)

Así pues, a las personas percibidas como mujeres se les adjudican roles y estereotipos relacionados con el cuidado de menores, ancianas y dependientes, así como con el mantenimiento de la casa, la belleza, la delicadeza y la sensibilidad; características relacionadas con el desempeño de las actividades domésticas (privadas). Por otra parte, a los hombres se les relaciona con la fuerza física, la fortaleza emocional, la iniciativa y el poder, entre otras particularidades relacionadas con el ejercicio de actividades laborales (públicas). Preciado (2019) lo resume afirmando que la característica principal de los hombres en nuestra sociedad es el acceso legitimado a la violencia contra cualquier objetivo (menores, mujeres, hombres no blancos, animales, planeta...). Así, indica como leyendo a Max Weber junto a Judith Butler se podría concluir que la masculinidad es a la sociedad lo que el Estado es a la

nación: quien puede retener y utilizar legítimamente la violencia, que se puede expresar de diversas maneras (social, sexual, económicamente...). Sin embargo, dice Preciado, las mujeres sólo son socialmente reconocidas por su capacidad para engendrar. De este modo, se puede concluir que la masculinidad se define socialmente por su función necropolítica (por su derecho a matar), mientras la feminidad se define por su función biopolítica (por su obligación de dar vida).

Como es evidente, el hecho de que esta sea una idea generalizada en la sociedad hace que quienes performen el género de manera cercana al ideal, teniendo como referencia aquel que se les asignó al nacer, tengan menores posibilidades de sufrir cualquier tipo de discriminación. Así, a través de un recorrido que implica factores psicológicos, culturales y sociales, generalmente cada persona se asume como perteneciente a uno de los dos únicos géneros que la cultura hegemónica en Occidente establece como válidos y, en consecuencia, se ve abocada a asumir determinados roles y normas sociales que se entienden como correspondientes (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005).

Eso implica que una parte de la población, principalmente formada por personas que fueron identificadas como hombres al nacer y que se identifican como tal, performe un tipo de masculinidad que se encuentra vinculada al crimen, la imposición del poder y la violencia. Se hace aquí referencia a un grupo formado mayoritariamente por personas asignadas como hombres en el momento del nacimiento porque, aunque sea así en prácticamente la totalidad de los casos, no es un requisito imprescindible como bien refleja Halberstam en su libro *Masculinidad femenina* cuando afirma que al encontrarse la masculinidad socialmente vinculada al poder, la violencia y la opresión se pueden encontrar también algunas mujeres consideradas masculinas cuya expresión de género se encuentra ligada a los aspectos más negativos de la masculinidad culturalmente impuesta (Halberstam, 1998).

Se puede hablar aquí de dos conceptos diferenciados: por una parte la masculinidad hegemónica (o cisheteropatriarcal) y por el otro la masculinidad tóxica. Se ha decidido emplear el término *cisheteropatriarcal* en este texto porque, a pesar de que el término patriarcal resumiría de forma adecuada la actitud a la que se hace referencia, se considera relevante puntualizar estas formas de opresión que afectan especialmente a los colectivos a los que se hace referencia en este estudio. A pesar de esta decisión, se mantiene el término patriarcado cuando se hace mención específica a la opresión de las mujeres por parte de los hombres en un contexto que socialmente es entendido como binario.

La *masculinidad hegemónica* (o *cisheteropatriarcal*) es un término que, aunque comienza a desarrollarse unos años antes, cobra renovada importancia con la obra de Connell (1987) *Género y poder* en la que recoge una teoría sociológica del género que a su vez integra un modelo de masculinidades múltiples y relaciones de poder. Este término se entendía como el patrón de práctica que posibilitaba la continuación del dominio de los hombres sobre las mujeres, la masculinidad al servicio del patriarcado. La masculinidad hegemónica encarnaba la forma más honrada de ser un hombre, requería que el resto se situasen en relación con él (distinguiéndose así de otras masculinidades, particularmente de las consideradas como subordinadas) y legitimaba ideológicamente la subordinación de las mujeres a los hombres (Connell y Messerschmidt, 2005).

El concepto *masculinidad tóxica* surge en los años 80 y 90 cuando, como reacción a la segunda ola del feminismo, comenzaron a organizarse talleres para hombres en los que se promovía rescatar lo que se definía como la masculinidad “real”, una espiritualidad masculina, protectora y guerrera; de la masculinidad “tóxica”. Esta se consideraba producto de una sociedad enferma, que teóricamente había *feminizado a los niños* al negarles los ritos y rituales necesarios para realizarse como *hombres verdaderos*, resultando en la frustración y agresividad de los hombres. Este concepto de una masculinidad *profunda*, unitaria, e

universal ha sido criticado por sociólogas como Raewyn Connell, que han identificado múltiples maneras de ser hombre, condicionadas por relaciones y situaciones materiales que varían en el tiempo y el espacio. Más tarde comenzó a utilizarse como una forma de distinguir las características más “tóxicas” de la masculinidad, como la agresividad, de aquellas que no se consideran como tal. En 2005, Terry Kuppers definía la masculinidad tóxica como “la constelación de rasgos masculinos socialmente regresivos que sirvan para fomentar la dominación, la devaluación de las mujeres, la homofobia y la violencia sin sentido” (Salter, 2019)

Cuando se habla de masculinidad tóxica, hegemónica o cisheteropatriarcal se hace referencia, como recogen Lozano y Rocha (2011), a un conjunto de estructuras sociales, políticas, ideológicas, familiares, económicas e individuales que reglamentan las relaciones interpersonales. De este modo, este tipo de masculinidad ejerce una relación de dominación, discriminación y violencia contra todo lo que se relacione con la feminidad estableciendo así una relación binaria y jerárquica. Aunque podría decirse que esta relación de dominación, discriminación y violencia se establece hacia cualquier persona no considerada, según los parámetros sociales, lo suficientemente masculina, sea por motivo de género, de corporalidad o de orientación sexual (es decir: personas percibidas como demasiado andróginas, como hombres demasiado femeninos o como mujeres demasiado masculinas).

Así pues, este tipo de masculinidad hegemónica promueve una construcción socio-cultural del hombre en la que se ensalzan ciertas características que se le han atribuido tradicionalmente. Estas serían, entre otras: la fuerza física, el trabajo, la orientación al logro, la capacidad adquisitiva, la competencia y el liderazgo. Estos factores, que de forma aislada no se considerarían negativos, se traducen, a través de la masculinidad tóxica, en características que se emplean para el uso y el abuso de la violencia y el poder (Castañeda,

2007; Díaz-Loving, Rocha y Rivera, 2007; Kaufman, 1989; Lamas, 1997 y Núñez, 2005 citados en Lozano y Rocha, 2011).

Ayudan a comprender el por qué de este empleo del poder y la violencia, de este ejercicio de la masculinidad hegemónica que implica la masculinidad tóxica (Lloreda, 2019), las palabras de Mónica Alario Gavilán. Ella afirma, como recoge Artal (2019), que la masculinidad, al no tratarse de un rasgo que se posea de manera estable, necesita ser demostrada y reafirmada constantemente. Esta afirmación puede enlazarse con otra que Vicci y Ojeda (2017, párr. 22) recogen de Rita Segato cuando afirma en una entrevista que, a diferencia de lo que habitualmente es expuesto a través de los medios, la mayor parte de las agresiones sexuales no son llevadas a cabo por psicópatas, sino por sujetos ansiosos por demostrar lo hombres que son. Y es para lograr esta reafirmación de la masculinidad que se emplean diferentes estrategias que implican diferentes niveles de violencia.

La lógica que se establece es, como ya se ha dicho, jerárquica y binaria, lo que hace que desde la masculinidad hegemónica se perciba a las mujeres que se alejan de las normas de género adjudicadas socialmente como incorrectas y a los hombres que no performan este tipo de masculinidad como incompletos. Además, como recoge Halberstam (1998), la masculinidad no hegemónica es también rechazada con la finalidad de mantener la ilusión de la masculinidad cisgénero como la única *válida*.

Al mismo tiempo, el razonamiento que socialmente legitima la subordinación de la mujer al hombre se basa en la misma lógica binaria que subyace en la discriminación del colectivo trans*, entendida como la subordinación del mismo a las personas cisgénero (Platero, 2016); y, al mismo tiempo, con aquel que se encuentra tras la discriminación de las personas no heterosexuales, entendida como la subordinación de este colectivo a las personas heterosexuales. La disidencia subordinada a lo que se ha visto legitimado como la norma.

Tal y como recogen Lozano y Rocha (2011), se entiende que desde la masculinidad hegemónica se asume la no-heterosexualidad como una amenaza a las instituciones tradicionales, como el matrimonio y la familia, así como hacia su propia sexualidad. De este modo, como recogen Cabello y Manso (2011) se rechaza la orientación sexual homosexual u homoerótica con la finalidad de evitar dañar los arquetipos de masculinidad tradicional por excelencia: el del Amante (Moore y Gillette, 1993 citado en Preciado, 2010) y los de Zeus-Júpiter, Apolo y Ares (Jung, 2003 citado en Preciado, 2010), que comparten determinadas características de marcada heterosexualidad como pueden ser el deseo, la belleza, la actividad sexual y la paternidad (Preciado, 2010). En base a esto podemos entender la homofobia en este colectivo como una reacción ante la supuesta pérdida del poder que se encuentra asociado justamente a la masculinidad hegemónica.

Poniendo el foco ahora por un momento en el acoso escolar, del que se hablará más tarde, cabe destacar que el perfil del agresor indica que en su mayoría son hombres, generalmente alumnos de último curso de ESO que han suspendido alguna asignatura y, en un elevado porcentaje de los casos, han repetido curso (Fuentes, Gázquez, Molero, Soler y Barragán, 2015; Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013; Inglés, Martínez González y García-Fernández, 2013).

Los agresores se caracterizan también, por una mayor propensión al consumo de sustancias adictivas como el alcohol y el tabaco, así como a la adopción de otro tipo de conductas de riesgo, mostrando además, niveles más elevados de somatizaciones, ansiedad y problemas de conducta (Lara-Ros Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras, 2017).

Garaigordobil y Oñederra (2010) establecen un perfil de riesgo basándose en las características comunes de los agresores, resaltando del hecho de que cualquier persona

puede llegar a sumarse al grupo del acosador para evitar convertirse en víctima o eludir la marginación social. Según recogen estas autoras, las características más habituales serían:

- Temperamento agresivo o impulsivo
- Goza de popularidad y apoyo, con sentimientos ambivalentes de miedo o respeto por parte del grupo
- Proceden de familias violentas o faltas de cariño
- Tienen complejos y necesidad de autoafirmación
- Carecen de sentimientos de culpa
- Ausencia de normas y límites
- Comportamientos agresivos con la familia
- Ausencia de responsabilidad y tendencia a culpar a los demás
- Resultados académicos por debajo de la media y baja autoestima académica
- Consumo de alcohol y otras drogas
- Miedo a la soledad e interpretación de las relaciones sociales e interpretación de las relaciones sociales en términos de poder-sumisión

Dichas características tienen una estrecha relación con lo que conocemos como masculinidad tóxica (agresividad, impulsividad, presencia de conductas de riesgo...) y muestran la importancia de la reproducción de dinámicas de poder en el acoso escolar *clásico* que son perfectamente aplicables a la violencia homofóbica/transfóbica, fenómeno que, como afirma Barbero (2017), se encuentra estrechamente vinculado con la construcción, el mantenimiento y el control de la masculinidad.

En 2015 Ciocca et al. publicaron un artículo titulado *El psicoticismo, los mecanismos de defensa inmaduros y un estilo de apego temeroso están relacionados con una elevada*

actitud homofóbica. En este estudio encontraron que el psicoticismo, que caracteriza muchos aspectos del pensamiento humano pero que en el ámbito clínico se relaciona con condiciones psicopatológicas consideradas graves entre las que se contarían el delirio, el aislamiento y la alienación interpersonal, pero también la hostilidad y el enfado; era un factor de riesgo en lo que respecta a la homofobia, lo que muestra como los rasgos de personalidad considerados como patológicos se encuentran involucrados en las actitudes homófobas (Ciocca et al., 2015). Estos autores también encontraron que el género jugaba un papel importante en el nivel de homofobia, obteniendo los hombres resultados más elevados que las mujeres.

Siguiendo esa línea de pensamiento y entendiendo que un mayor nivel de masculinidad tóxica se encuentra relacionado con un mayor nivel de homofobia y/o transfobia, así como que los elevados niveles en estas áreas están a su vez vinculados a determinadas características psicopatológicas, lo lógico sería suponer que dichas características serán más habituales en los hombres que performan un tipo de masculinidad tóxica (Figura 2).

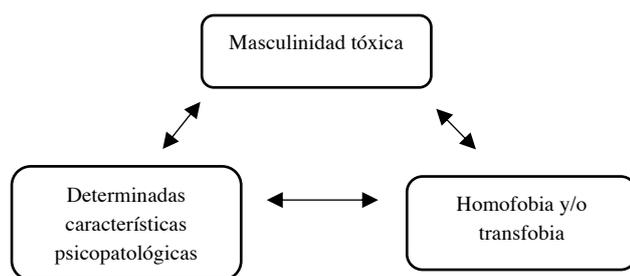


Figura 2: *Relación entre la masculinidad tóxica, la homofobia y/o transfobia y determinadas características psicopatológicas*

Cabe destacar en este punto el hecho de que existen algunos estudios en los que se analizan características y perfiles psicopatológicos en relación con la educación formal. Entre ellos podríamos destacar el estudio de Esteras, Chorot y Sandín (2019), que analiza la

asociación entre el burnout, la sintomatología somática y psicopatológica en docentes de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato; o el de Toro y Ursúa (2005), en el que se muestra una correlación negativa y significativa entre la autopercepción de la eficacia docente, el burnout y el absentismo laboral; o el de Ursúa y Toro (2006) que, siguiendo esta misma línea, profundiza en el análisis de las relaciones entre las manifestaciones más relevantes del malestar docente como los síntomas psicopatológicos, la depresión, el burnout, el estrés de rol y el absentismo. Destacan también trabajos como el de Felipe-Castano, Leon-del-Barco y Fajardo (2013) que describe, por otra parte, los perfiles de sintomatología psicopática de los agentes participantes en situaciones de acoso escolar y muestra que quienes se encuentran involucrados en este tipo de situaciones presentan una mayor sintomatología psicopatológica; el de Lucero, Rovella y Giaroli (2019) que, partiendo de que la bibliografía revisada, afirma que la depresión, la ansiedad y las somatizaciones son frecuentes en la población adolescente y describe la sintomatología psicológica de una muestra de estudiantes de educación secundaria de a zona de San Juan.

También hay numerosos trabajos que analizan la relación entre la escuela y la homofobia y/o transfobia. Destacando, por ejemplo, el estudio de Álvarez y Rodríguez (2017), que evidencia el insuficiente conocimiento sobre sexualidad de las futuras docentes y muestra que la falta de conocimientos está vinculada a actitudes más erotofóbicas y transfóbicas, así como a un nivel más elevado de sexismo; el de Granero (2019), que analiza los conocimientos del alumnado de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no heterosexuales; el de Barbero (2017), en el que se reflexiona acerca del papel que juega la homofobia en la contrucción, control y reproducción de la masculinidad; el de Salvador y Garrido (2017), una revisión bibliográfica sobre el acoso escolar homofóbico; o el de Granero y Manzano (2017), que analiza las posibilidades del programa KiVa para hacer frente al acoso escolar homofóbico y transfóbico.

Por último, hay una gran cantidad de estudios que analizan la relación entre la psicopatología y la homofobia y/o transfobia. Cabe destacar en este apartado el de Garaigordobil y Larrain (2020) que, analizando el acoso escolar, muestran como tanto las víctimas como los agresores no heterosexuales muestran mayores niveles de depresión, ansiedad social y síntomas psicopatológicos diversos que la parte heterosexual de la muestra; el de Lozano-Verduzco, Fernández-Niño y Baruch-Domínguez (2017), que analiza la asociación entre la discriminación por homofobia, la violencia y la baja conexión comunitaria con los síntomas depresivos y el consumo de alcohol en personas pertenecientes al colectivo LGBT+ y concluye que la erradicación de la homofobia mejoraría la salud mental de las personas que forman parte del colectivo; o el de Rivera, Rosario-Rodríguez y Santiago-Torres (2019), que muestra como, en una muestra de Puerto Rico, tener pareja puede constituir un elemento de protección para personas del colectivo, ya que quienes la tenían mostraban niveles inferiores de depresión y la mitad de probabilidades de tener ideas suicidas.

En el último caso cabe destacar que en los trabajos en los que se analizan homofobia y/o transfobia en relación con determinadas características psicopatológicas, lo más habitual es que sean las personas que forman parte del colectivo quienes son evaluadas, dejando a un lado el papel de los agresores o de las personas que, como en el caso del presente texto, se encuentran en posición de legitimar dinámicas de poder a través de la invisibilización y la reproducción de discursos.

A pesar de la existencia de todos estos trabajos, apenas se han encontrado estudios que tengan en cuenta estas tres variables. Es por este motivo que se consideró relevante plantear un análisis de la intersección entre homofobia/transfobia, escuela y características psicopatológicas en el presente texto.

2.2. Relación entre la violencia cis y trans*

Maesterman presentaba ya en 1988 tres modelos de acercamiento a la violencia de género: 1) el modelo intraindividual explicaba las posibles causas de este fenómeno desde la perspectiva clínica y buscaba identificar posibles alteraciones psiquiátricas que pudiesen funcionar como factores desencadenantes en este tipo de violencia, siempre partiendo de que eran las características psicopatológicas las que llevaban a la agresividad, 2) el modelo psicosocial, mantenía que las posibles causas serían la mala interacción familiar que se caracterizaría por los malos tratos recibidos y 3) el modelo socio-cultural, presentaba los malos tratos del hombre a la mujer como consecuencia de una cultura estereotipada que se basa en normas y actitudes que fomentan la desigualdad de género y la sumisión de la mujer con respecto al hombre (Maesterman, 1988 citado en Montoya, 2018).

Roldán, Bella y Dionisio (2017) consideran que en la actualidad todavía son numerosas las personas que, desde el ámbito académico, mantienen que son sobre todo tres factores los que influyen en la generación de situaciones de violencia de género: 1) biológicos, incluirían trastornos mentales del espectro impulsivo-agresivo y el consumo de sustancias, 2) psicológicos, harían referencia a las cogniciones específicas sobre la mujer y las relaciones de pareja, distorsiones cognitivas, bajo grado de empatía, escaso control de la impulsividad y la ira, poca capacidad resolutoria y escasas habilidades de comunicación y 3) socio-culturales, harían referencia a problemas de violencia trans-generacional, maltrato infantil, bajo nivel educativo, pobreza, etcétera.

Como se puede observar, los llamados factores biológicos actualmente se corresponderían con el modelo intraindividual o psiquiátrico de Maesterman, los factores psicológicos con el modelo socio-cultural y, finalmente, los factores socio-culturales se ajustarían al modelo psicosocial. Llama la atención en este aspecto que, pese al curioso

intercambio de términos, el discurso asociado a cada una de las tres áreas se mantiene prácticamente intacto.

La percepción tradicional, es decir, patriarcal, ha oscilado entre la visión de este fenómeno como algo natural, dadas las supuestas diferencias existentes entre hombres y mujeres, y la consideración de patología en los casos percibidos como más extremos. Pero con el tiempo, la violencia de género ha pasado de ser percibido como un fenómeno natural o patológico a ser concebido como un problema social. Para que algo sea considerado como tal, recogen Bosch y Ferrer (2000), debe ser concebido como injusto por un grupo que posea cierta influencia social. Fue por tanto imprescindible en la evolución de la concepción de la violencia de género como un problema privado a un problema público, y por tanto social y político, el papel desarrollado por el movimiento feminista.

Hace ya más de cien años que la división entre lo psicológico y lo social está en cuestión. Ya en 1912, Hoche consideraba que sólo determinados síntomas psicológicos se encontraban vinculadas a la infraestructura nerviosa y que este vínculo únicamente era posible cuando se producían alteraciones en las vías eferentes, como los trastornos del habla, determinadas perturbaciones en la movilidad y, quizá, los desórdenes perceptuales (Jablensky, 1999 citado en Duero, 2013). Así pues, en el caso de la enfermedad mental, en contraposición a la física, se plantea un dilema entre lo que es considerado patológico o *normal*, ya que lo que se valora no es una característica biológica específica, “sino la personalidad del individuo, sus sistemas de significado y sus disposiciones globales como ser que interpreta y da sentido a sus acciones” (Duero, 2013, p.92).

Como afirma este mismo autor, en estos estándares de normalidad que se emplean no se describen características universales del ser humano, sino que se plantean en base a sistemas de creencias y normas culturales que afectan a la percepción que como individuos tenemos sobre los roles que debemos desempeñar y sobre las expectativas que el grupo social

tiene sobre cada uno de los sujetos por los que está formado. Así pues, la distinción entre lo que es o no patológico se halla profundamente conectado con un sistema de valores que se encuentra culturalmente definido. Aunque en este punto cabe destacar el papel que la globalización está desempeñando en la difusión de discursos, que cruzan fronteras de diversas maneras (la facilitación de los viajes por ocio, los medios de comunicación, las redes sociales...), universalizarlos puede llevar a errores. Del mismo modo, Cohn (2010, citado en González-Polledo, 2010) señala que lo que conocemos como enfermedad mental no debe ser entendido como un ente completo producto de la relación entre una persona y su mundo social, sino más bien como una interacción entre diversos tipos de discursos, representaciones, interpretaciones y tecnologías.

Es imprescindible destacar hasta qué punto este sistema de valores se encuentra cruzado por el sexo, el género y la sexualidad. Así, se puede afirmar que la violencia masculina es la consecuencia de un sistema social (López, 2004) en el que la desigualdad de las mujeres en relación con los hombres gira en torno a tres ejes: 1) el paternalismo dominador, 2) la competitividad en la diferenciación de género y 3) la hostilidad heterosexual (Glick y Fiske, 1996). Es por este motivo que diversos estudios aluden al hecho de que tanto las creencias como las actitudes misóginas se pueden percibir como un elemento común entre los hombres que maltratan (Coleman, 1980; Fernández-Montalvo y Echeburúa, 1997; Defensor del Pueblo, 1998).

La relación entre violencia de género y performatividad es quizá más profunda de lo que en un inicio podría parecer ya que, a priori, lo más evidente es la forma en la que los agresores performan la masculinidad, pero la manera en la que las mujeres performan o no la feminidad dentro de la relación es imprescindible también para comprender la fenomenología del suceso (Zengin, 2016). Con esto se quiere recalcar que es imprescindible reflejar el hecho de que los agresores justifican sus acciones empleando para ello las normas de género, es

decir, las reglas o roles que esas mujeres a las que maltratan *no estaban cumpliendo* y que les otorgan, por tanto, el *derecho* a reaccionar de manera violenta. Algunos ejemplos serían: “Cocinó sólo pasta durante un mes”, “Vestía vaqueros y calcetines” y “No quería tener sexo conmigo y me echaba de la cama” (Cephesi, 2011 citada en Zengin, 2016). De este modo, los hombres que maltratan manifiestan ansiedad y agresividad ante la posible pérdida del papel predominante del hombre en la sociedad (Marín, 2010) y aceptan la relación establecida socialmente entre masculinidad y violencia legitimándola así como un derecho que les pertenece (Fernández-Llebrez, 2005).

En resumen, podría afirmarse que uno de los motivos en los que se amparan quienes cometen agresiones machistas es que las mujeres a las que agredieron no estaban conformando las normas de género; estaban “haciendo algo incorrecto”. Tomando esto como referencia y siguiendo las palabras de Zengin (2016) se puede afirmar que “los asesinos de género” (así como quienes ejercen violencia de cualquier tipo por motivo de género) aportan un marco sobre el que reflexionar sobre la experiencia compartida de los asesinatos tanto cis como trans* ya que “los hombres y las mujeres trans, como las mujeres cis, no se benefician de la heteronormatividad, el patriarcado y la misoginia” (Zengin, 2016, p. 270).

Siguiendo el enfoque que se plantea en el apartado anterior en el que se establece una relación entre transfobia, homofobia y cisgenerismo se podría afirmar que, teniendo esta nueva reflexión en cuenta, se aporta un marco desde el que considerar la relación entre estos tres fenómenos y la violencia de género tal y como es tradicionalmente percibida (agresiones, violaciones y asesinatos de mujeres por el hecho de ser mujeres). En este esquema comprensivo (Figura 3) se otorga particular importancia al cisgenerismo, dentro del cual podríamos destacar fenómenos como la misoginia, la masculinidad tóxica y la relevancia de la performatividad de género como método adaptativo para evitar la discriminación social.

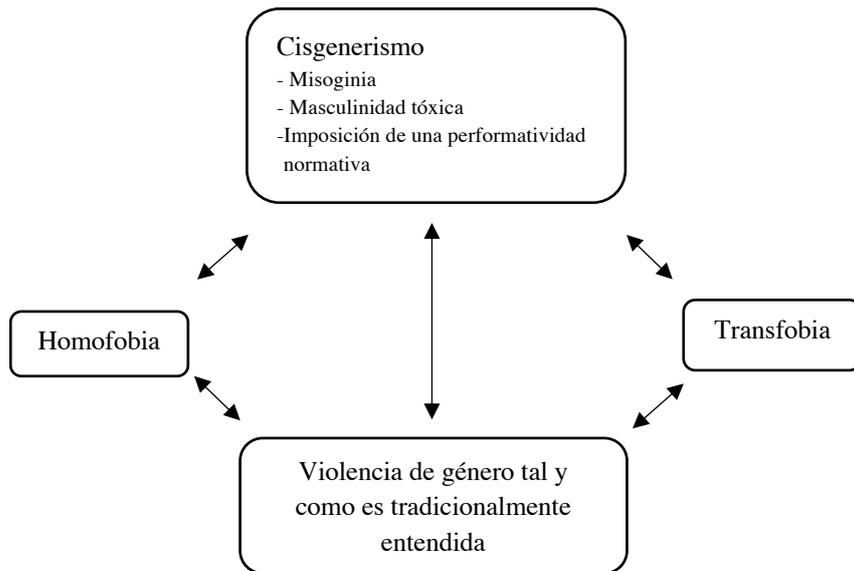


Figura 3: *Relación entre la homofobia, la transfobia, la violencia de género y el sistema de pensamiento de raíz occidental*

Un ejemplo claro de como se establece la relación entre performatividad de género y homofobia sería, como ya se introdujo anteriormente, que los altos niveles de homofobia se presentan en personas que poseen rasgos de género instrumentales o típicamente masculinos, mientras que quienes poseen características consideradas socialmente como femeninas muestran niveles más bajos de homofobia (Lozano y Rocha, 2011). Esto podría aplicarse también al caso de la transfobia ya que, como ya se ha explicado, en aspectos relevantes las experiencias de las personas trans* establecen paralelismos con las de las personas homosexuales.

En referencia al hecho de que, por lo general, las agresiones y/o discriminaciones homofóbicas y/o transfóbicas son llevadas a cabo por hombres, cabe destacar los resultados obtenidos en los informes sobre incidentes relacionados con los delitos de odio realizados por el Ministerio de Interior a lo largo de los últimos años. Según recogen estos documentos los agresores detenidos y/o investigados por delitos con motivo de orientación y/o identidad

sexual fueron hombres en el 97% de los casos en el año 2014, 92% en 2015, 87,88% en 2016, 72,3% en 2017 y 90% en 2018 (Ministerio del Interior, 2015, 2016, 2017 y 2018).

Se puede percibir en estos datos un descenso significativo hasta 2017 que remonta en 2018 llegando de nuevo a cifras alarmantes. El descenso del porcentaje de las agresiones llevadas a cabo por hombres y el correspondiente ascenso del porcentaje de las cometidas por mujeres a lo largo de los últimos años podría relacionarse con una progresiva *masculinización de la mujer* con respecto a los espacios que ocupa. En este sentido, Restrepo (2018) considera que el acortamiento de la diferencia entre la criminalidad femenina y la masculina que se ha producido a lo largo de los últimos años destaca en los lugares donde la participación de la mujer en la vida social ha aumentado significativamente y donde se ha producido un acercamiento entre los roles de los hombres y las mujeres.

En este proceso, las mujeres se han enfrentado contra la represión que hacía que no fuesen reconocidas como sujetos capaces más allá de los cuidados, la casa y la maternidad y en el que han luchado por convertirse en sujetos protagonistas de su propia vida cumpliendo papeles que van más allá del rol tradicional, aunque es imprescindible destacar lo minoritaria que continúa siendo su presencia en puestos jerárquicamente relevantes (Cazarín, 2012). Este avance socio-cultural puede haber exigido a las mujeres la adquisición de ciertos roles y la adaptación a ciertas normas de género que, en definitiva, se corresponderían con lo que socialmente se percibe como masculinidad.

Se habla también de performatividad de género porque es imprescindible destacar que la forma en la que la víctima performa el género también es relevante. Esto se debe a que, en estos casos, lo realmente importante no es que una persona sea o no trans* (Bettcher, 2014 citado en Platero, 2016) y/o homosexual, sino hasta que punto la persona que agrede y que, por lo general, performa el género masculino, la percibe como tal.

Tal y como recoge el informe de FELGTB del año 2018 titulado *La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI*, el 4% de las víctimas de delitos de odio por motivos de orientación sexual fueron posteriormente identificadas como personas heterosexuales. Esto nos muestra como el prejuicio que motiva la violencia contra el colectivo no tiene que ver únicamente con la orientación (y por extensión identidad de género) real de las víctimas, sino que tiene relación con la percepción del agresor y con el *contagio del estigma*, ya que habitualmente las personas heterosexuales (y/o cisgénero) agredidas cuentan en su círculo cercano con personas que sí forman parte del colectivo (Rebollo, Generelo y Assiego, 2018).

3. LA ESCUELA COMO ESPACIO HETERONORMATIVO

3.1. La violencia específica en el centro educativo

En un artículo del año 2016 en el diario Liberation que posteriormente fue recogido en un libro, Preciado describe la historia de Alan. Él fue el primer menor de Cataluña en conseguir el cambio de sexo en el DNI y se suicidó el 24 de diciembre de 2015 con 17 años tras haber sufrido acoso en dos centros escolares desde los 14 (Álvarez, 2015).

En este artículo, Preciado (2019) presenta los centros escolares como la primera escuela de violencia sexual y de género, como un lugar que patologiza y sanciona cualquier tipo de disidencia, una fábrica de subjetivación caracterizada por el objetivo de la normalización sexual y de género. Un espacio de escrutinio, de control y dominio que impulsa el deseo heterosexual, así como la teatralización de los códigos sociales y lingüísticos asociados a la heterosexualidad normativa. En definitiva, Preciado nos habla de un lugar hostil para cualquier forma de disidencia, que facilita las condiciones para el asesinato social. Y no le falta razón. Como se recoge en este mismo artículo, las cifras más altas de suicidio se registran en adolescentes homosexuales y trans*.

Esto se debe a que quienes forman parte de la comunidad LGBTQ+ se ven afectados por problemas de salud mental derivados del estigma, la discriminación y la exclusión, como pueden ser la depresión o el aislamiento social, entre otros, que incrementan el riesgo de suicidio (Tomicic et al., 2016). Y a estas situaciones, se enfrenta también la juventud del colectivo en la etapa educativa, que ya es sensible en sí misma, dado que a los 16 años, el 12% de las jóvenes y el 7% de los jóvenes de la población general han pasado ya por algún trastorno depresivo (Costello et al., 2013 citado en Rey, Bella-Awusah y Liu, 2015).

Es lógico, por tanto, que los intentos de suicidio dentro del colectivo sean como afirma Paco Ramírez, director del Observatorio Español contra la LGBTQfobia, de tres a cinco veces más numerosos que entre la juventud cisgénero y heterosexual, alcanzando una media

de 50 suicidios anuales y unos 950 intentos de suicidio (Moreno, 2018). Llegando, según recoge un estudio con 625 menores de 25 años que había sufrido acoso por su orientación sexual, a idear su suicidio (43%), planearlo (35%) o a intentarlo una o más veces (17%) (Generelo, 2012).

Puche, Moreno y Pichardo (2012) recogen algunas conclusiones relevantes en el campo de la adolescencia y juventud trans* extraídas de un estudio firmado por Takács (2006) en el que se entrevistó a jóvenes y adultas trans* y a expertas (tanto trans* como cis), entre ellas:

- Falta de referentes positivos y predominancia de estereotipos negativos.
- Ausencia de presencia de contenidos relacionados con diversidad de género y sexual tanto en los contenidos del currículo como en los valores y prácticas de las docentes.
- Aumento de la discriminación cuando salen del armario y se ven más expuestos socialmente.
- Dificultad que enfrentan a la hora de encontrar información fiable sobre diversidad de género alternativa al modelo biomédico (quirúrgico) predominante.
- Confusión y aislamiento que aparecen junto con la imposibilidad de encontrar palabras para explicar lo que sienten.
- Limitación de los espacios más inclusivos a la rama artística o a espacios formativos fuera de la educación formal.

Otro de los factores que afectan sin duda al bienestar psicológico de esta parte del colectivo es el acoso escolar. Ya en el año 2013 la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB) denunciaba al Sistema Educativo ante el Defensor del Pueblo a través de la entrega de un informe titulado “Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: fracaso del sistema educativo” (FELGTB, 2013).

En dicho informe se relata como a pesar de que cerca de un 80% de las jóvenes muestra actitudes de aceptación hacia la diversidad sexual y de género, una gran parte del 20% restante es contraria a tolerar o a aceptar la convivencia con la misma (INJUVE/CIS, 2011 citado en FELGTB, 2013). Esto lleva a que el 83.2% de las personas jóvenes encuestadas, en un estudio con 4.600 participantes, haya presenciado insultos homofóbicos similares a las siguientes declaraciones que parte del alumnado escribió en la sección de comentarios de los cuestionarios empleados en la investigación de Pichardo (2007, p. 37):

“Hay que prohibir ser gay”; “La homosexualidad es una enfermedad sin remedio. No son personas normales, los gays me dan asco. ¡¡Muerte!!”, “Los gays son personas raras (aberraciones de la naturaleza)”; “El mundo está hecho por hombres y mujeres. Todo lo contrario a la heterosexualidad debería de ser condenado a muerte porque un niño no puede tener dos padres o dos madres y punto”; “Los gays, transexuales... tienen lo que se merecen: están locos, son unos enfermos”; “Mataría a todos los gays, dan mazo asco, no tendrían que vivir”; “Muerte a los maricones”; “No me gustan los homosexuales y habría que acabar con ellos. Posdata: hay que acabar con esta lacra social que es la inmigración y los homosexuales”; “Ojalá mueran todos”; “Que a los invertidos se la corten y si se quejan que les encarcelen”; “Los gays no deben existir, quien los vea que los mate”; “Que no haya gays, es una cosa asquerosa. Están mal de la cabeza”; “Ser gay es una atrocidad”; “Yo pienso que los homosexuales tienen una enfermedad mental”...

Con estos resultados, que aparecieron en un centenar de cuestionarios, se llega así a la conclusión de que un 2% del alumnado expresa una pronunciada violencia homófoba y/o tránsfoba.

Además, según el II Informe sobre el estado de la LGTBIfobia y el conocimiento de la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes de la provincia de Almería en el que se

encuestó a 5.665 personas de entre 12 y 18 años, cerca del 50% ha presenciado algún tipo de agresión o discriminación homófoba o transfoba (datos que se disparan cuando se tiene en cuenta que, como afirma el informe, una elevada cantidad no sabe con seguridad qué es la homofobia o la transfobia), un 20% afirma que en una relación homosexual hay un miembro que hace de hombre mientras el otro hace de mujer y un 20% creen que la homosexualidad y la transexualidad son enfermedades que se pueden curar (Cárdenas, 2019).

Así pues, es lógico afirmar como lo hacen Martxueta y Etxeberria (2014a) que las personas jóvenes que conforman el colectivo tienen tendencia a padecer problemas sociales y relacionados con la salud mental que derivarían de la integración de su deseo no heterosexual, la declaración a su red social y a su familia y el manejo de la homofobia y la transfobia derivados de la heteronormatividad, así como del estigma social vinculado a la no heterosexualidad.

Del mismo modo, estos autores afirman en otro estudio, basándose en los resultados obtenidos de una muestra formada por 119 personas de edades comprendidas entre los 17 y los 57 años, que quienes sufrieron experiencias de acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual presentan en su vida adulta niveles bajos de autoestima, niveles más elevados de ansiedad y depresión y un peor balance de afectos (Martxueta y Etxeberria, 2014b). Estos resultados apoyan la hipótesis de que el estatus de víctima se mantiene en el tiempo (Olweus, 1993; Rivers, 2004; Rivers y Cowie, 2006 citados en Martxueta y Etxeberria, 2014b).

Carrera (2010) entiende el bullying como una práctica de género heteronormativa y hace hincapié en el carácter performativo del discurso tradicional sobre el acoso escolar. Para ello pone en relieve los siguientes puntos:

- El discurso tradicional del acoso escolar es restrictivo y no tiene en cuenta prácticas diarias relacionadas con la agresión que se identifican como *juegos o bromas*.

- Teniendo en cuenta las prácticas anteriores, el acoso constituye una forma de control y reproducción del discurso heteronormativo
- El discurso tradicional del acoso escolar es performativo y los significados *acosador* y *víctima* construyen géneros que se consideran legítimos y géneros que se muestran como desviados.

De este modo, Carrera (2010) plantea que, además del hecho de que el género se materialice habitualmente en formas de maltrato y agresión, el propio concepto de bullying o acoso escolar, tal y como es tradicionalmente asumido, reproduce dichas prácticas construyendo alrededor de la violencia unas masculinidades y feminidades inteligibles y, al mismo tiempo, otras que no lo son.

Así, en el propio centro escolar se promueve la heterosexualidad (y en consecuencia el cisgenderismo) como la única y mejor forma política de organización de las relaciones tanto sociales como afectivas, hecho que se encuentra vinculado con la raíz de la familia nuclear que se estructura en torno a la heterosexualidad y la monogamia. En base a estos procesos de regulación de género, social y de orientación afectivo-sexual, se determinará que los estudiantes heterosexuales (y cisgénero) serán sujetos legítimos, frente quienes no lo son (Echagüe y Barrientos, 2018).

Cuando se habla del predictor de riesgo del acoso escolar se debe tener claro que no es tanto el nivel de transgresión de género que pueda presentar el alumnado victimizado como el apoyo adulto con el que cuente, la incidencia del acoso al que se esté siendo sometido y la (falta de) intervención social (Platero, 2014a). Es por tanto imprescindible el apoyo de las docentes para prevenir y/o detener el acoso y la discriminación a la que estas jóvenes se ven sometidas en las escuelas; pero su actitud y formación no siempre son las más adecuadas.

En ocasiones el equipo docente no se encuentra preparado para enfrentarse a esta problemática. Existe una falta de información específica sobre los protocolos antibullying elaborados por la administración y, en ocasiones, por falta de formación pueden reproducir, consciente o inconscientemente, discursos que fomenten la continuidad de estas situaciones (Avilés, 2009; Ortiz, 2014).

The Gay, Lesbian, and Straight Education Network (GLSEN), una organización estadounidense orientada a erradicar la discriminación y el acoso por orientación sexual y/o identidad de género, encontró que la mayoría del estudiantado que transgrede la heteronorma siente inseguridad en el centro educativo como consecuencia de su identidad. Esto se debe en muchos casos a que la mayor parte ha escuchado insultos y comentarios transfóbicos y homofóbicos por parte de sus iguales, pero también del equipo docente y el personal de administración y servicios del centro, lo que les produce niveles elevados de estrés (Kosciw et al., 2014 citado en Van Horn, 2014).

Según un informe actual de la FELGTB en el que se recogen los resultados obtenidos tras encuestar a personas trans* entre 16 y 24 años, el 58% de estas personas sufrió transfobia en el centro educativo. Además, el 58% de quienes la sufrieron aseguraron que desde la escuela no se tomaron medidas específicas hacia los agresores y únicamente el 15% encontró apoyo en el profesorado (FELGTB, 2019).

Por otra parte, investigaciones cualitativas como la llevada a cabo por Ortiz (2014) recogen entrevistas de personas adultas homosexuales en las que se trata la problemática del bullying homofóbico. En sus declaraciones queda clara la falta de actuación de los equipos docentes e incluso la intimidación a la que, en algunos de los casos, se vieron sometidas por su parte. Un ejemplo claro de este problema, como recogen Silva, Jaeger y Valdivia-Moral (2018), se percibe en las clases de Educación Física, un espacio escolar donde la heteronormatividad, el heterosexismo y la homofobia prevalece y donde el alumnado percibe

que nunca o casi nunca el personal docente hace frente a comportamientos de carácter homofóbico (78.1%) o heterosexista (61.4%).

Otra forma de perjudicar a las jóvenes del colectivo desde las escuelas es ignorar que existe un problema. Este es el caso, por ejemplo, de una de las personas con las que se interactuó a la hora de llevar a cabo este estudio. Dicha persona, que durante el curso 2018-2019 (tiempo durante el cual se llevó a cabo la recogida de datos) desempeñaba un cargo en el equipo directivo de un colegio público de la Comunidad Autónoma de Galicia, respondió de la siguiente manera ante la petición de colaboración que se envió a su centro solicitando que difundiese la información y adjuntándole el cuestionario a cubrir entre el profesorado del mismo, indicando que su colaboración sería de gran ayuda para esta investigación. A continuación se reproducen, traducidas al castellano, extractos del contenido de dicho e-mail para garantizar el anonimato de la persona remitente y evitar que información implícita en el mensaje, como expresiones propias o estilo de escritura, permitan su identificación.

Son ustedes los que magnifican estos temas y hacen uso de los mismos para tesis doctorales que no tienen nada que ver con la enseñanza.

(...) en un colegio de Infantil y Primaria estos temas no se manifiestan en el alumnado ni hay problema alguno.

(...)

Pregunte usted a un sanitario si atiende de distinta forma a un paciente según sea su orientación sexual o política, o a un fontanero, albañil, juez...

(...)

Dedique su tiempo y sus esfuerzos a tratar otros temas de más provecho (...) y forme personas primero y luego ciudadanos que sean capaces de mantener este país en un nivel de bienestar y riqueza con el que usted se educó y crió.

En relación con este e-mail se pueden analizar varios asuntos. Por un lado, se destaca el hecho de que esta persona mantenga que “estos temas (...) no tienen nada que ver con la enseñanza”. Como ya hemos visto, la mayor parte del rechazo y la discriminación están basados en conceptos erróneos sobre la identidad de género y la orientación sexual herederos de un discurso que presentaba la heteronormatividad como algo innato y natural frente a la perversión o la enfermedad. Por tanto es lógico pensar que, tal y como plantea DePalma (en prensa, p. 1), la incorporación de la diversidad de género y sexual (GID) en el currículo ayude a fomentar “una comprensión científica precisa y socialmente justa” en la infancia.

En segundo lugar, se debe reflexionar sobre la siguiente afirmación: “estos temas no se manifiestan en el alumnado ni hay problema alguno”. Cabe recordar la reflexión que se llevó a cabo en el apartado 1.1.2, según la cual el cisgenerismo resulta perjudicial para la totalidad de la sociedad ya que, aunque es particularmente nocivo para quienes subvierten las categorías normativas, también lo es para quienes las aceptan como naturales debido, en parte, a que las categorías *mujer* y *hombre*, con toda la complejidad que hemos visto que implican, no son más que categorías *ideales* en el imaginario colectivo que, en realidad, son imposibles de alcanzar. Por este motivo, el tema a tratar afecta en realidad a la totalidad del alumnado de cualquier centro educativo e invisibilizar este hecho solo fomenta la reproducción del discurso según el cual tratamos este tipo de asuntos como “problemas”. Por otra parte, tal y como indica DePalma (2018), si entendemos el poder desde un punto de vista foucaultiano el currículo educativo, así como la propia práctica docente, juega un papel fundamental donde la presencia legitima y el silencio excluye, por lo que la invisibilización que se lleva a cabo en este caso reproduce discursos que fomentan la exclusión y mantienen la idea de que el centro educativo, así como lo que allí se enseña, puede y debe ser *neutral*.

En tercer lugar, destaca la siguiente afirmación: “Pregunte usted a un sanitario si atiende de distinta forma a un paciente según sea su orientación sexual o política, o a un

fontanero, albañil, juez...”. Por un lado, es necesario afirmar que, como es lógico, sí existen numerosos estudios en los que se analiza la manera en la que desde diversas profesiones asistenciales o de carácter personal se trata a las personas en función de su identidad de género u orientación sexual (Otero, 2014; San Román, 2018). Por otro lado, cabe destacar que el campo de la educación es particularmente sensible y relevante, ya que es ahí donde se encuentran quienes probablemente serán sanitarios, fontaneros, albañiles y jueces en un futuro y, por lo tanto, es un lugar desde el que se puede prevenir la discriminación y la violencia que se pueda llegar a ejercer en un futuro en cualquier ámbito laboral o social.

Por último, cabe analizar también la parte en la que dice “forme personas primero y luego ciudadanos”. Si tal y como afirma esta persona la educación es la vía para formar personas y ciudadanas, hay determinados temas como la comprensión, la igualdad, el respeto o la justicia, que deberán abordarse en el aula y para ello es necesario que las profesionales que se encarguen de hacerlo tengan unos conocimientos que sirvan como base para evitar reproducir discursos opuestos a estos valores.

Se debe tener en cuenta que, a pesar de que en el sistema educativo se reproducen valores, como ya hemos visto, tales como el binarismo de género, la heterosexualidad obligatoria, la homofobia o la misoginia; la escuela es, al mismo tiempo, un lugar privilegiado desde el que trabajar para prevenirlos (Trujillo, 2011).

De este modo, cobra especial relevancia el trabajo de las docentes en el aula, así como su formación. Así lo refleja Garrido (2018) en su estudio sobre la formación del profesorado de educación secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual, donde refleja como ninguno de los másteres orientados a la formación del profesorado de educación secundaria públicos ofrecidos por las universidades de la Comunidad Autónoma de Galicia oferta ninguna asignatura relacionada con la diversidad de género y la orientación sexual. En consecuencia, como afirma Garrido, se deja esa formación a la voluntad de las futuras

docentes, por lo que es altamente probable que quienes decidan formarse sobre el tema muestren ya una sensibilidad previa hacia este campo mientras es posible que quienes manifiesten actitudes LGBTfóbicas o posean un nivel menor de información sobre el tema eviten este tipo de formaciones complementarias y optativas.

Así, en su estudio, el 80% de las 134 personas encuestadas, todas estudiantes de la USC tanto en el campus de Santiago como en el de Lugo, manifestaron algún grado de LGBTfobia, llegando un 35% a mostrar algún tipo de prejuicios contra las familias no tradicionales. Además, más de la mitad de la muestra presentó conductas cis-sexistas y un 30% heterosexistas. Basándose en los resultados obtenidos Garrido (2018) explica que el estudiantado del máster no se encuentra preparado para identificar casos de LGBTfobia y que muestra una alarmante normalización de la misma. Como punto positivo, destacar que a más del 90% de las personas encuestadas les gustaría recibir más formación sobre este tema y otras formas de diversidad a lo largo del máster.

En este trabajo se muestra, por último, que los resultados de LGBTfobia podrían ser incluso más elevados de lo que el propio estudio refleja, ya que el cuestionario era optativo y el 75% de las personas encuestadas eran mujeres (pese a conformar únicamente el 65% del alumnado total del máster), que son menos propensas que los hombres, como ya se ha comentado, a la LGBTfobia.

Existen por tanto diversos motivos por los que sería interesante conocer el estado actual de las actitudes y valores de quienes se encargan o encargarán de la docencia en las primeras etapas: futuras docentes y docentes en activo de educación infantil y primaria y docentes. Para ello, este estudio se encuentra contextualizado también en el espacio que se podría considerar como más cercano: la Comunidad Autónoma de Galicia que, según recoge un informe llevado a cabo por el Ministerio de Interior, es la sexta comunidad autónoma más afectada por delitos de odio relacionados con *la orientación o la identidad sexual*, siendo A

Coruña la provincia más afectada, que ostenta el séptimo puesto a nivel nacional junto con Teruel, Islas Baleares, Guipuzkoa y Valencia (Ministerio de Interior, 2018).

3.2. Actualidad en España: un recorrido por la legislación y diferentes prácticas educativas

El territorio español posee una Ley Orgánica de Educación que marca las pautas generales, a pesar de que el currículum se encuentra desarrollado por leyes autonómicas. Dicha ley, que ha sido modificada numerosas veces, habiéndose llevado a cabo tres cambios en los últimos 17 años, suscitó con la modificación del 2013 una controversia digna de mención.

En 2013 entra en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); esta ley, además de mantener un discurso de corte mucho más neoliberal que la ley anterior, en el que se priorizan los logros individuales ante los sociales, únicamente habla de diversidad afectivo sexual cuando se refiere a castigos contra la violencia ejercida por motivo de orientación sexual o identidad de género (DePalma, 2018).

Cabe destacar que en marzo del año 2020 se aprueba el nuevo Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) cuyo enfoque se centrará, por primera vez, en los derechos de la infancia como principio rector, así como el enfoque de igualdad de género (La LOMLOE: claves de la ley educativa de Isabel Celaá, 2020).

Como se explicará en este apartado, es el discurso de la LOMCE el que subyace tras diferentes decretos, iniciativas y protocolos educativos actuales que, pese a no carecer en algunos casos de buenas intenciones, se centran en reaccionar cuando la violencia ya se ha ejercido o en elaborar actividades de visibilización que promueven la cishomonormatividad (asimilación de los ideales y valores cisheteronormativos por parte del colectivo LGBT+) en

lugar de ir a la raíz del problema, que es la manera en la que se concibe el sexo, el género y la sexualidad en la sociedad occidental.

Un ejemplo legal contextualizado en la Comunidad Autónoma de Galicia, sería el *decreto 8/2015 de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar* que entra en vigor en el año 2015. En este decreto se recoge que:

Igualmente, las disposiciones de este decreto atienden a lo establecido en la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales y intersexuales en Galicia, con la finalidad de garantizar el principio de igualdad de trato y de no discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género de las personas homosexuales, bisexuales, transexuales, transgénero y intersexuales en el ámbito educativo (Decreto 8/2015, p. 2).

Sin embargo, la única vez en la que se menciona la educación afectivo-sexual en dicho decreto se hace planteándola como un elemento optativo incluido en el artículo titulado *Medidas complementarias para la mejora de la convivencia* donde se redacta de la siguiente manera:

Podrán desarrollarse, además, programas que supongan la incorporación de aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoestima, la gestión pacífica de conflictos, la dinámica de grupos, trabajo cooperativo, educación afectivo-sexual y la igualdad entre hombres y mujeres (Decreto 8/2015, p. 21).

Queda patente por tanto como, a pesar de defender la igualdad de trato y no discriminación a quienes forman parte del colectivo LGBT+, el trabajo que se podría considerar de prevención es considerado en el propio decreto como optativo y complementario. Además, el texto continúa reproduciendo un discurso binario de género,

pudiendo haber redactado la última parte de una manera más inclusiva haciendo, por ejemplo, referencia a la igualdad entre géneros o a la prevención de conductas machistas.

Sin embargo, cabe resaltar en este punto la idea que plasma Marín (2010) en su texto *Identidades subordinadas de género: diálogos con la postmodernidad* cuando afirma que coincide con la idea de que negar la opresión de las mujeres como colectivo refuerza el privilegio de aquellos que se benefician de su subordinación (Young, 1997), pero que tanto la crítica del esencialismo como la necesidad de reflejar la diversidad y pluralidad hace imprescindible un diálogo entre el pensamiento moderno y postmoderno. En este sentido, se podría realizar un análisis más profundo acerca de la redacción de esa última oración y la utilidad o no del binarismo hombre/mujer en ese contexto determinado.

Otro ejemplo relevante sería el protocolo de actuación educativa de la Xunta de Galicia, que únicamente propone la actuación a partir del momento en el que se detecta que alguna menor muestra una identidad de género no normativa, es decir, que no se corresponde con aquella que le asignaron en el momento del nacimiento. Manteniendo que, como afirma Montero (2019), un protocolo educativo debería ser un documento a seguir con la finalidad de mejorar el funcionamiento de los centros educativos y, en consecuencia, de toda la sociedad; resulta inconcebible el hecho de que se considere necesario esperar al momento en que una menor transgrede la norma para ponerlo en marcha.

Esto es así por dos motivos: primero, porque ya se inicia un proceso de normalización que disminuye las posibilidades de que esa menor se sienta en disposición de expresarse libremente sin miedo a ningún tipo de represalia social; y segundo, porque dicho proceso de normalización que afecta a la menor en cuestión está afectando al mismo tiempo al resto del centro. Esto implicará que a la hora de enfrentar cualquier situación se hará de una manera reactiva (sea ante la expresión de la propia menor o ante la discriminación que comience a sufrir), en lugar de hacerse desde un punto de vista proactivo donde se enseñen valores y

contenidos que anticipen cualquier tipo de problemática o discriminación relacionada que pueda afectar al estudiantado en el momento en el que transgreda la norma o en el que sus iguales lo perciban como tal.

Este, una vez más, es el discurso que se oculta tras algunos de los conocidos como grandes proyectos de visibilidad LGBT+. Uno de los proyectos más renombrado en este aspecto es It Gets Better creado por el columnista Dan Savage en respuesta al suicidio de Tyler Clementi al haber sido sacado del armario por su compañero de cuarto de la universidad a través de la difusión de un vídeo privado por redes sociales (Van Horn, 2014).

Van Horn hace un análisis exhaustivo de las implicaciones de este proyecto en su artículo “F*** you Dan Savage: a queer criticism of the It Gets Better Project” que resumiremos a continuación por la relevancia de la reproducción de este tipo de discursos tanto en el imaginario social como en las leyes, protocolos y proyectos que se encuentran teóricamente orientados a defender los derechos y proteger de la discriminación a jóvenes y adultos del colectivo.

El proyecto comenzó cuando, tras el suicidio de Clementi y otros adolescentes en Estados Unidos, Dan Savage y su pareja, Terry Miller, crearon un vídeo en YouTube con la finalidad de apoyar a la gente joven a superar el acoso por motivo de orientación sexual. Cabe destacar que Savage ha sido criticado duramente en diversas ocasiones por parte del colectivo LGBT+ por hacer comentarios transfóbicos y por representar el estereotipo de hombre cisgénero, gay, blanco y misógino de clase privilegiada.

Quienes critican el proyecto afirman que It Gets Better es la versión LGBT+ de Savage del *sueño americano*, que promueve la idea de una falsa realidad para las adolescentes cuando pasan la secundaria (Van Horn, 2014) y fomenta la movilidad social de los jóvenes blancos homosexuales pero, en definitiva, no busca erradicar la violencia hacia el

colectivo LGBTQ+, específicamente hacia las personas trans* y de género no conforme (Mason, 2012 citado en Van Horn, 2014) ya que reproduce narraciones heteronormativas. Este mensaje de superación, que se podría calificar como neoliberal, se puede percibir claramente cuando visionamos ese primer vídeo grabado por Savage y su pareja en el que hablan de viajes a Europa y a la nieve y plantean que llegará un momento en el que, si superan el acoso que sufren, “tendrán una buena vida que será la envidia de toda esa gente” (It Gets Better, min. 7:52).

Este proyecto, como bien recoge Van Horn (2014) no alienta a las jóvenes LGBTQ+ a la acción, a la búsqueda del cambio, a la crítica de la opresión sistemática e institucional que sufre el colectivo; sino a esperar a que todo vaya mejor. Este discurso es el que se oculta también tras leyes, decretos y proyectos educativos que no fomentan una visión crítica del sexo/género y de la sexualidad y que únicamente ofrecen medidas reactivas ante los casos de bullying. Para evitar el acoso y la discriminación, para defender los derechos básicos de las personas que forman parte del colectivo, no vale con esperar a que pase. Hay que ir a la raíz del problema, hay que pensar la sociedad y la educación desde otro lugar.

Y eso, volviendo ahora al contexto más cercano, es lo que se está tratando de hacer, en la actualidad a través de proyectos como el surgido en Galicia recientemente. El 1 de septiembre de 2019 Ana Ojea y Denis Vicente enviaron un manifiesto a través de redes sociales que, apenas un mes después ya había logrado el interés de más de 70 centros (Más de 70 inscritas para a primeira assemblea da Rede Educativa de Apoio LGBTQ de Galicia, 2019). La finalidad: crear redes con docentes de otros centros educativos para tratar de cambiar el sistema desde la educación. En el manifiesto que difundieron a través de redes sociales se recoge que quieren trabajar:

Para evitar la reproducción de estereotipos sexistas en la invisibilización del colectivo LGBTQI, en la presunción de heterosexualidad en la comunidad educativa, en la

discriminación por razones de identidad de género u orientación afectivo sexual, en la orientación profesional segregadora, en las diferencias en el uso de espacios, en la normalización de las agresión de los más fuertes contra las e los más débiles, justificadas en los estereotipos sexistas y homofóbicos, en la prevalencia de lo masculino sobre lo femenino en los libros de texto y materiales curriculares y en la presunción de familia nuclear heterosexual, se hace necesaria la aplicación de medidas individuales y colectivas encaminadas a promover la igualdad de oportunidades, y, por tanto, asentar las bases para conseguir un centro coeducativo, libre de discriminación y respetuoso con todas las diversidades. (Dobaño, 2019, párr. 3).

Y es desde estos puntos desde los que se debería estar trabajando en cualquier centro educativo si realmente se quiere promover la justicia, la igualdad y el respeto. Porque promover la aceptación o la asimilación de las personas que forman parte del colectivo al sistema cisheteronormativo, si bien puede ayudar a que algunas de sus vidas sean más vivibles, no es justo, no es igualitario y no es respetuoso. Porque no son sus vidas las que están mal, las que promueven el odio, la discriminación y la diferencia de poder; es el sistema de pensamiento que rige la sociedad occidental. Y por eso mismo es ese sistema el que debe ser puesto en cuestión.

Además, debemos tener en cuenta que es el propio estudiantado quien demanda este tipo de información y formación cuando solicita a través de manifestaciones, como se ha visto varias veces en los últimos años, una educación sexual integral e igualitaria (Luque, 2018; Jóvenes feministas se manifiestan en Madrid contra el ‘pin parental’ en la jornada de huelga previa al 8M, 2020). Podemos hablar aquí un proceso que Garriga denomina *inversión del saber*, ya que es el propio estudiantado quien, a través de la altura de sus demandas, exigen un profesorado formado que sea capaz de cumplir con las expectativas.

Entre sus objetivos se encuentran: la implantación de una asignatura de educación sexual integral, potenciar el respeto y la igualdad en los centros educativos, luchar contra el machismo en las aulas, retirar las normativas de vestuario, evitar que la ultraderecha *pisotee* sus derechos y, en definitiva, cambiar un sistema que, según explican, oprime a una mayoría en beneficio de una minoría (Luque 2018; Jóvenes feministas se manifiestan en Madrid contra el ‘pin parental’ en la jornada de huelga previa al 8M, 2020)

Este tipo de demandas, entre otras cosas, justifican estudios como el presente, ya que para impartir estos conocimientos en los centros educativos es necesario un profesorado formado, que tenga en cuenta los sistemas que lo cruzan y los privilegios que posee para educar a un alumnado que es diverso, ofreciéndole acompañamiento, atendiendo a sus necesidades y ayudando siempre a defender su acceso a los derechos básicos.

II. INVESTIGACIÓN

1. Objetivos e hipótesis

El **objetivo principal** del presente estudio fue el análisis de la actitud actual de las docentes y futuras docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia respecto a la diversidad de género y la orientación afectivo-sexual.

Se planteó como **objetivo secundario** del estudio profundizar en la posible relación entre las diferentes características psicopatológicas evaluadas por el SA-45 y la homofobia y la transfobia

En función de bibliografía consultada y partiendo de los objetivos de la investigación, se plantearon las hipótesis que se enumeran a continuación.

1. El test de transfobia es una herramienta válida para valorar el nivel de discriminación hacia el colectivo trans*.

2. Existirán diferencias en homofobia y transfobia en función de la identidad de género, la orientación sexual, el tener amistades homosexuales o trans*, la orientación política y la implicación religiosa

3. La identidad de género masculina se encuentra relacionada con determinadas características psicopatológicas, tales como hostilidad, ideación paranoide y psicoticismo; así como con altos índices de homofobia y transfobia.

4. Elevadas puntuaciones en hostilidad, ideación paranoide y psicoticismo predicen la homofobia y la transfobia.

5. Los niveles de homofobia y transfobia son menores en mujeres que en hombres en cada una de las áreas evaluadas por los tests.

6. Las estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria presentan menores niveles de homofobia y transfobia que las docentes en activo en cada una de las áreas evaluadas por los tests.

7. Las docentes en activo que llevan de 1 a 5 años trabajando presentan menores niveles de homofobia y transfobia en cada una de las áreas evaluadas por los tests que quienes han trabajado más años.

8. Las estudiantes de los grados de Educación Infantil presentan menores niveles de homofobia y transfobia en cada una de las áreas evaluadas por los test que quienes estudian otros grados

9. Los niveles de homofobia y transfobia en cada una de las áreas evaluadas por los test son diferentes en función de la localización geográfica de los campus a los que acuden las futuras docentes.

2. Metodología

2.1 Participantes

Las personas participantes en este estudio fueron estudiantes de los grados en Educación Infantil y Primaria de las tres universidades gallegas, así como docentes en activo en la Comunidad Autónoma de Galicia. La muestra, por lo tanto, estuvo formada por un total de 1315 personas (1133 estudiantes y 182 docentes), distribuidas del siguiente modo en función de las ciudades en las que se recogieron los datos: 358 en Santiago de Compostela (358 estudiantes y 0 docentes), 199 en Ourense (190 estudiantes y 9 docentes), 247 en Pontevedra (196 estudiantes y 51 docentes), 325 en Coruña (294 estudiantes y 31 docentes) y 186 en Lugo (95 estudiantes y 91 docentes). La mayoría provenía de un entorno urbano, siendo la media de edad de las estudiantes 21.81 años (rango 18-53 años) y de las docentes en activo de 43.57 años (rango 24-64 años).

Todas las personas que integraban la muestra estaban realizando o habían finalizado, por tanto, estudios universitarios relacionados con el campo de la educación. De esta forma, la muestra estuvo formada por 1133 estudiantes, de los cuales 536 eran del grado en Educación Infantil, 575 del grado en Educación Primaria, 16 del grado combinado en Educación Infantil y Educación Primaria y 6 no respondieron a esta pregunta del cuestionario (Ver figura 4). También formaron parte de la misma 182 docentes en activo con distinto grado de experiencia laboral en función de los años trabajados. En concreto, 36 llevaban trabajando entre 1 y 5 años, 27 entre 6 y 10 años, 24 entre 11 y 15 años, 30 entre 16 y 20, 16 entre 21 y 25, y 49 más de 25 años (Ver figura 5).

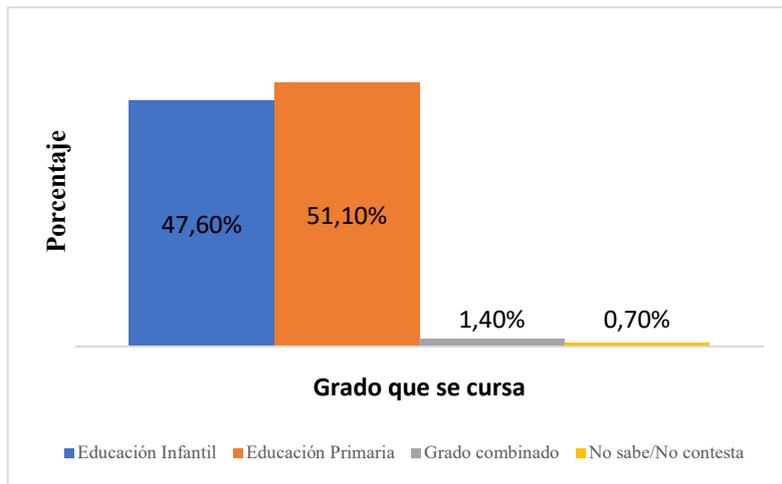


Figura 4. Porcentaje de estudiantes en función del grado que estaban cursando

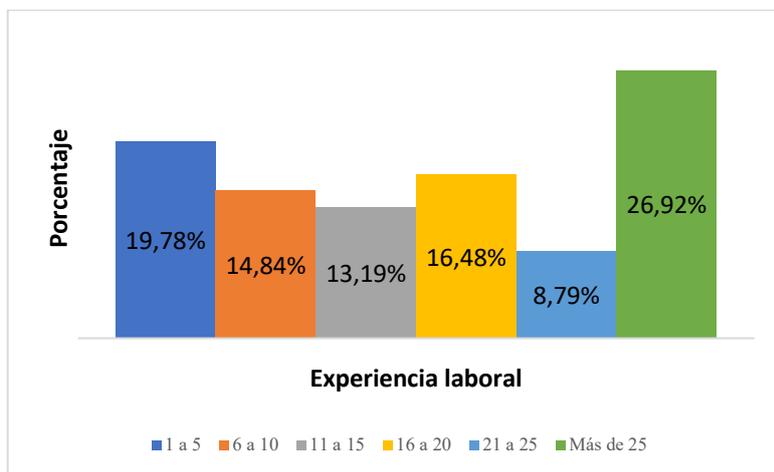


Figura 5. Porcentaje de docentes en activo en función de los años trabajados

A continuación, se describen las características sociodemográficas de la muestra. En relación con el sexo asignado al nacer, las personas que conformaron la muestra manifestaron que fueron asignadas mujeres en el nacimiento el 81.8% (86.6% estudiantes vs. 13.4% docentes), hombres el 18% (83.8% estudiantes vs. 16.2% docentes) e intersexuales el 0.2% (50% estudiantes vs. 50% docentes). Con respecto a la identidad de género, declaró ser mujer el 81.4% (86.8% estudiantes vs 13.2% docentes), hombre el 17.8% (86.8% estudiantes vs

13.2% docentes) e identificarse fuera de ese binarismo el 0.9% (90.9% estudiantes vs 9.1% docentes).

Por otra parte, se calificó como heterosexual el 91.2% (86.1% estudiantes vs 13.9% docentes), como bisexual el 5.6% (94.5% estudiantes vs 5.5% docentes), como homosexual el 2.8% (67.6% estudiantes vs 32.4% docentes), y no se identificó con ninguna de las opciones recogidas en el cuestionario el 0.4% (100% estudiantes vs 0% docentes).

Con respecto a la orientación política, se declaró de izquierdas el 42% (83.5% estudiantes vs 16.5% docentes), de centro izquierda el 14.3% (80.5% estudiantes vs 19.5% docentes), de centro derecha el 5.6% (84.8% estudiantes vs 16.2% docentes), de derechas el 4.5% (93.2% estudiantes vs 6.8% docentes) y manifestó no identificarse con ninguna de las opciones propuestas el 27.1% (89.9% estudiantes vs 10.1% docentes). Cabe destacar que un 5.5% del total de las participantes (100% estudiantes vs 0% docentes) no respondieron a esta pregunta. Esto se debe a que las estudiantes tuvieron acceso a un cuestionario físico en el que dejaron la cuestión en blanco mientras las docentes se vieron obligadas a responderla ya que, en caso de no contestar alguna pregunta el cuestionario online no les permitía avanzar.

Respecto a las creencias religiosas, se declaró no creyente el 55.0% (87.2% estudiantes vs 12.8% docentes), creyente no practicante el 36.2% (86% estudiantes vs 14% docentes) y creyente practicante el 7.1% (76.6% estudiantes vs 23.4% docentes) como creyente practicante. Cabe destacar que un 1.7% del total de las participantes (100% estudiantes vs 0% docentes) no respondieron a esta pregunta por los mismos motivos expuestos en el párrafo anterior.

Por último, el 84.5% (85.8% estudiantes vs 14.2% docentes) manifestó tener alguna amistad homosexual, mientras que únicamente el 11% (86.8% estudiantes vs 13.2% docentes) afirmó tener una amistad trans*.

2.2. Instrumentos

Para recabar los datos del estudio se emplearon tres pruebas: el *Test de la Homofobia* (España et al., 2001), el *Test de la Transfobia* (diseñado a partir del anterior) y el Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45) (Maruish y Bershadsky, 1998, adaptado al castellano por Sandín, Valiente, Chorot, Santed y Lostao, 2008). Los instrumentos se unificaron en un único documento, al que se añadieron algunas preguntas para recabar datos de carácter sociodemográfico, adaptándolo de forma que se evitase el lenguaje sexista (ver anexo I).

2.2.1. Test de la Homofobia (España et al., 2001)

Se trata de un cuestionario compuesto por 10 preguntas cuya estructura se basa en el test actitudinal S.O.S. (White, Fisher, Byrne y Kingma, 1977). Los ítems tratan de medir el grado de homofobia atendiendo a las siguientes áreas: aspectos cognitivos sobre las causas de la homosexualidad, aspectos afectivos relacionados con la homosexualidad en ámbitos cercanos, aspectos educativos relacionados con la homosexualidad, percepción de la realidad social y personal de las personas homosexuales y, por último, percepción del *movimiento* y el *ambiente gay*.

Con esta prueba se obtienen puntuaciones que varían entre 0 y 60, siendo 0 el máximo grado de fobia y 60 la máxima filia. Para calcular la puntuación total se deben sumar los ítems directos (1, 3, 5, 7, 8, 10), a la puntuación obtenida se resta el resultado de sumar los ítems inversos (2, 4, 6, 9) y, finalmente, a este resultado se suma la puntuación de 22 con el fin de que la puntuación final esté en una escala positiva.

Los ítems del test de homofobia se clasifican en 5 áreas. De esta forma, los aspectos cognitivos se valoran con el ítem 4, los aspectos afectivos en ámbitos cercanos con los ítems 1 y 7, los aspectos educativos con los ítems 3 y 6, la percepción de la realidad social y

personal con los ítems 2, 8 y 10, y la percepción del *movimiento* o *ambiente gay* con los ítems 5 y 9.

Esta prueba fue validada por España et al. (2001) a través de un análisis de la homogeneidad de los ítems y de un análisis acerca del poder de discriminación de cada ítem. Los resultados mostraron que los ítems eran homogéneos y discriminativos y, en conclusión, que el test era válido como herramienta de medida de la homofobia.

2.2.2. Test de Transfobia

Este cuestionario está elaborado a partir del anterior, por lo que sigue la misma estructura, mantiene la forma de corrección y valora los mismos aspectos, pero refiriéndose a las actitudes hacia las personas trans* en lugar de hacia las personas homosexuales.

2.2.3. Symptom Assessment-45 Questionnaire - (SA-45) - (Maruish y Bershadsky, 1998, adaptado al castellano por Sandín et al., 2008)

Este cuestionario es la versión abreviada del Symptom Checklist-90-R Questionnaire - SCL-90 - (Derogatis, 1994). Permite evaluar una serie de síntomas psicológicos y psicopatológicos a través de las siguientes dimensiones sintomáticas: somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo. Cada una de las dimensiones es evaluada a través de 5 ítems que se puntúan en una escala que va de 0 (“nada en absoluto”) a 4 (“mucho o extremadamente”). La puntuación total de cada dimensión se obtiene con la suma de la puntuación en cada uno de los 5 ítems que la componen, por lo que las puntuaciones totales de cada dimensión oscilarán entre 0 y 20 puntos, representando 0 la ausencia de síntomas y 20 la máxima presencia de síntomas en dicha dimensión.

Este cuestionario fue validado con una muestra española y tanto la fiabilidad ($\alpha = 0.95$) como la validez convergente y discriminante del SA-45 se consideraron adecuadas

(Sandín et al., 2008). En un estudio reciente en el que se aplicó el cuestionario a profesionales de la enseñanza se obtuvo una elevada consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) para cada una de las dimensiones. De este modo, fue de .86 para la subescala de hostilidad, .85 para la somatización, .83 para depresión, .81 para obsesión-compulsión, .83 para ansiedad, .87 para sensibilidad interpersonal, .85 para ansiedad fóbica, .74 para ideación paranoide, y .71 para psicoticismo (Esteras, Chorot y Sandín, 2019).

3. Procedimiento

Se comenzó recogiendo los datos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. En esta Facultad la evaluadora acudió de manera presencial a las aulas a aplicar los tres cuestionarios seleccionados para llevar a cabo el trabajo. Para ello se contactó con el profesorado que impartía docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria explicándoles el proyecto y se acordó un día y una hora para que la evaluadora acudiese a aplicar los cuestionarios seleccionados.

En la fecha y hora acordadas la evaluadora acudía al aula y explicaba a las estudiantes el objetivo principal del trabajo, informaba del carácter voluntario y anónimo de la participación y daba las instrucciones pertinentes para cubrir los mismos a las que decidían participar; además, de resolver las dudas que surgían. La duración de la aplicación en cada aula fue de aproximadamente 15 minutos.

Se llevó a cabo de la misma manera en todas las facultades de educación de las tres universidades públicas gallegas. La recogida presencial se realizó en el siguiente orden: Santiago, Ourense, Pontevedra, A Coruña y Lugo.

En cuanto a las docentes en activo, la evaluadora contactó por vía telemática con todos los centros escolares de educación infantil y primaria públicos y concertados de Galicia, empleando para ello la lista de contacto ofrecida en la web de la Xunta. En los e-

mails se recogía una breve descripción del proyecto, así como de los motivos por los que se consideraba importante la participación, y se solicitaba que el cuestionario fuese difundido entre el personal docente. Para ello se realizó una adaptación a formato on-line del cuestionario empleado de manera presencial.

Tanto de forma presencial como en la versión online se explicaba la dinámica de cada uno de los cuestionarios, aclarando las cuestiones que podían ser motivo de confusión.

El proceso de aplicación de los cuestionarios en ambos formatos (presencial y digital) fue simultáneo y duró alrededor de tres meses.

III. RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS en su versión 24. A continuación se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos e hipótesis planteadas.

1. El test de transfobia es una herramienta válida para valorar el nivel de discriminación hacia el colectivo trans*.

Con el fin de conocer la fiabilidad del test utilizado para evaluar el nivel de transfobia tanto entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria, como entre los docentes en activo en la Comunidad Autónoma de Galicia ($N = 1314$), se calculó el alfa de Cronbach. Los resultados mostraron que este test resultaba fiable a la hora de valorar el nivel de transfobia ($\alpha = 0.7$).

2. Existirán diferencias en homofobia y transfobia en función de la identidad de género, la orientación sexual, el tener amistades homosexuales o trans*, la orientación política y la implicación religiosa.

Para comprobar esta hipótesis se realizaron sucesivos análisis de varianza no paramétricos empleando las pruebas U de Mann-Withney y Kruskal-Wallis.

Por lo que respecta a la identidad de género, los resultados mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel general de homofobia ($Z = 88807$; $p \leq .001$), hallando que las personas que se identificaban como mujeres eran menos homófobas que las que se identificaban como hombres. Se eliminaron del análisis los datos pertenecientes a las personas que se identificaron como no binarias, ya que únicamente representaban el 0.9% del total de la muestra.

Tabla 2

Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia en función de la identidad de género

	Identidad de género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Resultado homofobia	Hombre	234	497.02	116302.00
	Mujer	1068	685.35	731951.00
	Total	1302		

En cuanto a la transfobia, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas debidas a la identidad de género ($Z = 90088$; $p \leq .001$), y de nuevo, las personas que se identificaban como mujeres eran menos transfóbicas que las que se identificaban como hombres.

Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en función del entorno de procedencia con respecto al grado de homofobia y de transfobia, se aplicó de nuevo la prueba U de Mann-Withney. En este caso los resultados mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas ni en homofobia ni en transfobia en función de si las participantes procedían del medio rural o urbano.

En cuanto a la orientación sexual (heterosexual, homosexual, bisexual) la prueba de Kruskal-Wallis (Figuras 6 y 7) indica que existen diferencias estadísticamente significativas tanto en homofobia ($H_{(2,1306)} = 37.49$; $p \leq .001$) como en transfobia ($H_{(2,1312)} = 18.48$; $p \leq .001$). Los análisis post-hoc usando la prueba de Bonferroni indican que tanto en homofobia como en transfobia no existen diferencias entre las personas homosexuales y bisexuales, pero sí de éstas con las heterosexuales. Se debe tener en cuenta que las puntuaciones más elevadas representan una mayor filia, por lo tanto, niveles más bajos de homofobia y de transfobia.

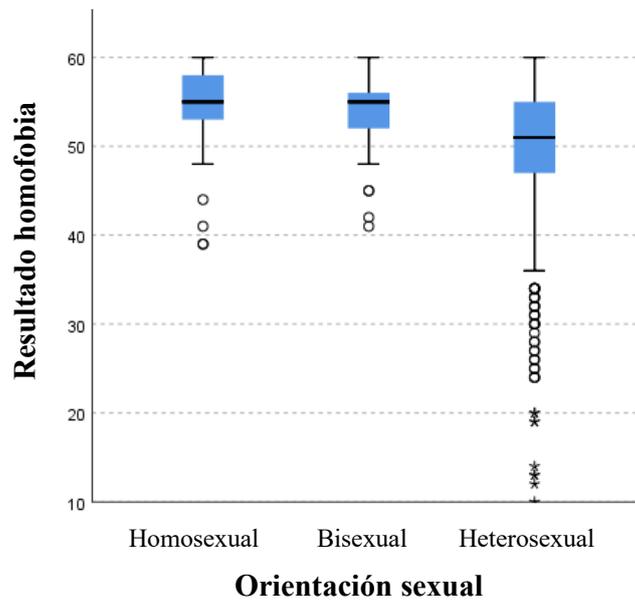


Figura 6. Diferencia en los niveles de homofobia en función de la orientación sexual

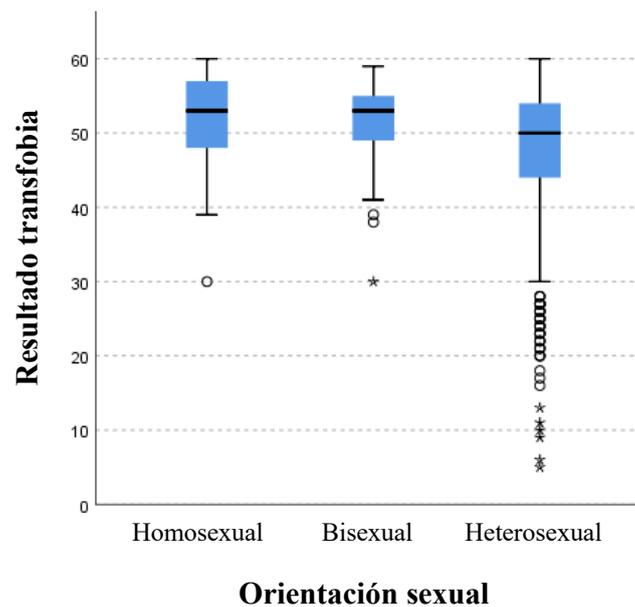


Figura 7. Diferencia en los niveles de transfobia en función de la orientación sexual

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Figuras 8 y 9) en los niveles de homofobia teniendo en cuenta la opción política y religiosa ($H_{(3, 886)} = 56.28, p \leq .001$; $H_{(2, 1296)} = 45.49; p \leq .001$, respectivamente). Los análisis post-hoc usando la prueba

de Bonferroni indican que en el caso de la opción política, los que se declararon de izquierda son los que presentan menor nivel de homofobia en comparación tanto con los de centro-izquierda, centro-derecha y derecha, no existiendo diferencias entre estos últimos.

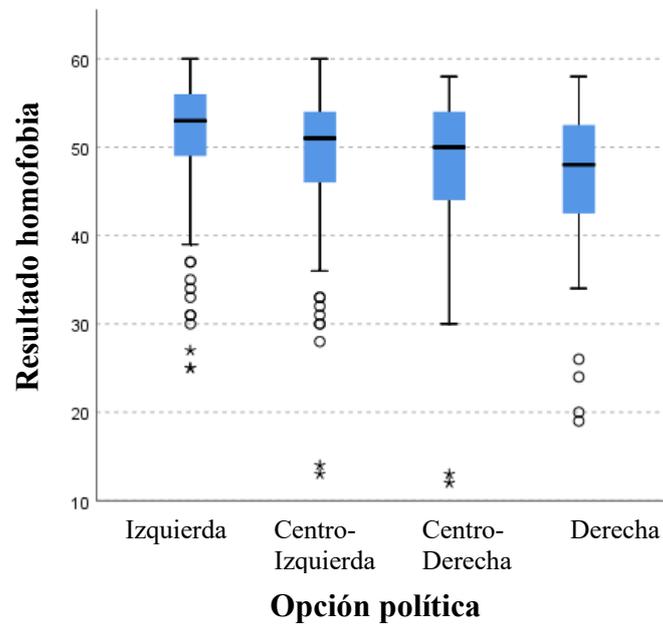


Figura 8. Diferencia en los niveles de homofobia en función de la opción política

Por lo que respecta a la religiosidad, los análisis post-hoc indican que los que se declararon no creyentes mostraron un menor nivel de homofobia frente a los que se identificaban como creyentes no practicantes y como creyentes practicantes, no existiendo diferencias entre estos dos últimos.

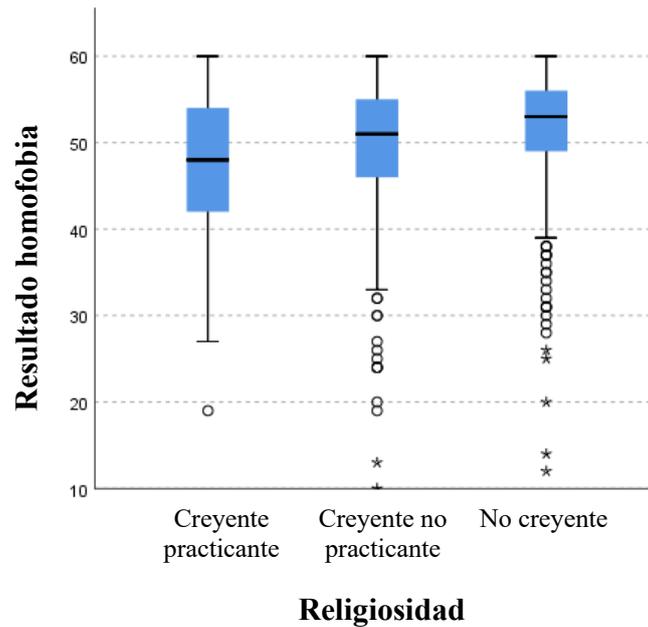


Figura 9. Diferencia en los niveles de homofobia en función de la religiosidad

En cuanto a las actitudes transfóbicas, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Figuras 10 y 11) teniendo en cuenta la opción política y religiosa ($H_{(3, 886)} = 48.24, p \leq .001$; $H_{(2, 1296)} = 49.63, p \leq 001$, respectivamente).

Las comparaciones por pares de Bonferroni indicaron que los identificados con la izquierda mostraron una actitud menos transfóbica en comparación tanto con los de centro-izquierda, centro-derecha y derecha. También existen diferencias entre los de centro-izquierda y los de derecha.

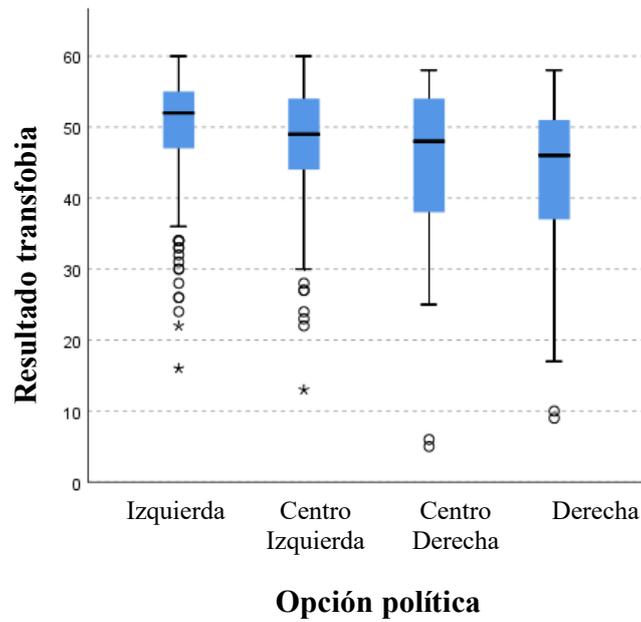


Figura 10. Diferencia en los niveles de transfobia en función de la opción política

En cuanto a la religiosidad, las diferencias entre los grupos fueron las mismas que en el caso de homofobia, es decir, que nos no creyentes tienen actitudes menos transfóbicas en comparación tanto con los creyentes practicantes como con los creyentes no practicantes, no existiendo diferencias entre estos dos últimos.

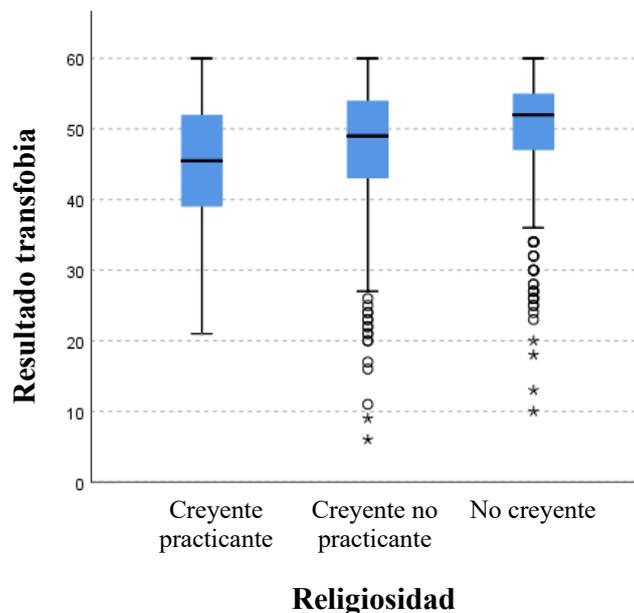


Figura 11. Diferencia en los niveles de transfobia en función de la religiosidad

Por último, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de homofobia al considerar si se tenían amistades homosexuales o trans* ($Z = 80595, p \leq .001; Z = 86405, p \leq .001$). Lo mismo cabe decir para la transfobia ($Z = 71175.5, p \leq .001; Z = 74206.586405, p \leq .05$). Como se puede observar en las tablas 3 y 4, las personas con amistades homosexuales o trans* mostraban menores nivel de homofobia y de transfobia.

Tabla 3

Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia y la transfobia en función de si la persona tenía amistades homosexuales

	Amistad homosexual	N	Rango promedio
Resultado homofobia	Sí	1095	672.40
	No	189	506.55
Resultado transfobia	Sí	1095	668.09
	No	199	534.20

Tabla 4

*Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia y la transfobia en función de si la persona tenía amistades trans**

	Amistad trans*	N	Rango promedio
Resultado homofobia	Sí	144	727.23
	No	1149	636.95
Resultado transfobia	Sí	144	707.18
	No	1150	640.03

3. La identidad de género masculina se encuentra relacionada con determinadas características psicopatológicas, tales como hostilidad, ideación paranoide y psicoticismo; así como con altos índices de homofobia y transfobia.

La Prueba de Levene de igualdad de las varianzas reveló que los dos grupos (hombres y mujeres) cumplían con el criterio de homocedasticidad para todas las variables medidas con el SA-45, excepto para la *sensibilidad interpersonal* ($F(3, 1310) = 7.92; p = .014$) y la *ansiedad fóbica* ($F(3,1310) = 77.71; p < .01$).

Con el fin de analizar si existían diferencias en las 9 variables medidas a través del cuestionario SA-45 (hostilidad, somatización, depresión, obsesión-compulsión, ansiedad, sensibilidad interpersonal, ansiedad fóbica, ideación paranoide, psicoticismo) en función de la identidad de género se aplicó una prueba T para muestras independientes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables, tal y como se recoge en la tabla 5. Las mujeres obtuvieron una media más elevada que los hombres en cada una de las variables, excepto en psicoticismo (Figura 12), por lo que los resultados no apoyan la parte de la hipótesis 3 que se refiere a las áreas del SA-45.

Tabla 5

Diferencias en las áreas del cuestionario SA-45 en función de la identidad de género.

Variables SA-45	Identidad de género	N		DT	t
Hostilidad	Hombre	234	4.76	3.981	-3.021**
	Mujer	1069	5.61	3.873	
Somatización	Hombre	234	5.12	4.535	-2.888**
	Mujer	1069	6.09	4.634	
Depresión	Hombre	234	6.23	4.645	-2.366*
	Mujer	1069	7.03	4.711	
Obsesión-compulsión	Hombre	234	6.78	4.493	-2.845**
	Mujer	1069	7.71	4.551	
Ansiedad	Hombre	234	5.10	4.217	-5.999**
	Mujer	1069	7.03	4.491	
Sensibilidad interpersonal	Hombre	234	5.26	4.165	-4.192**
	Mujer	1069	6.67	4.751	
Ansiedad fóbica	Hombre	234	1.65	2.765	-8.840**
	Mujer	1069	4.27	4.331	
Ideación paranoide	Hombre	234	5.96	4.271	-2.460*
	Mujer	1069	6.69	4.087	
Psicoticismo	Hombre	234	2.78	3.011	-2.451*
	Mujer	1069	2.30	2.689	

(*p < .05, **p < .01)

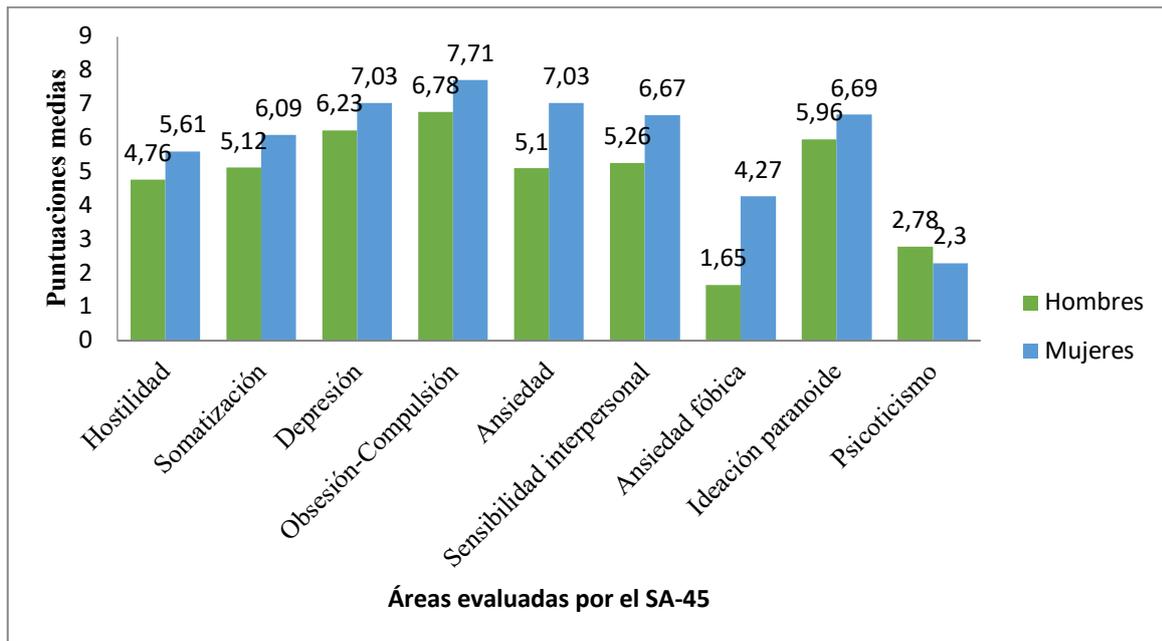


Figura 12. Comparación entre las puntuaciones medias obtenidas por los hombres y las mujeres en cada una de las variables evaluadas por el Cuestionario SA-45.

Además, para comprobar si existen diferencias en el SA-45 entre las personas que puntúan por debajo de 30 y por encima de 31 en los test de homofobia y transfobia, se realizaron sucesivos análisis U de Mann-Whitney.

Los resultados indican que las personas que puntúan por debajo de 30 en el test de homofobia, presentan más Hostilidad ($Z = -2.88, p = .004$), Ideación paranoide ($Z = -2.45, p = .01$) y Psicoticismo ($Z = -2.20, p = .02$).

Tabla 6

Diferencias en los rangos promedio con respecto a las diferentes áreas evaluadas por el SA-45 en función de las puntuaciones obtenidas en el Test de homofobia

SA-45	Homofobia	N	Rango promedio
Hostilidad	≤ 30	25	873,78
	≥ 31	1289	653,31
Somatización	≤ 30	25	725,32
	≥ 31	1289	656,18
Depresión	≤ 30	25	770,38
	≥ 31	1289	655,31
Obsesión-compulsión	≤ 30	25	706,40
	≥ 31	1289	656,55
Ansiedad	≤ 30	25	723,96
	≥ 31	1289	656,21
Sensibilidad interpersonal	≤ 30	25	757,72
	≥ 31	1289	655,56
Ansiedad fóbica	≤ 30	25	658,74
	≥ 31	1289	657,48
Ideación paranoide	≤ 30	25	841,42
	≥ 31	1289	653,93
Psicoticismo	≤ 30	25	819,48
	≥ 31	1289	654,36

Por lo que respecta a la transfobia, aquellas que puntúan más bajo (≤ 30), presentan puntuaciones más altas en Hostilidad ($Z = -1.99, p = .04$) e Ideación paranoide ($Z = -2.07, p = .03$).

Tabla 7

Comparación de las medias obtenidas por el total de la muestra y aquellas participantes que obtuvieron puntuaciones iguales o menores a 30 en los cuestionarios de homofobia y transfobia

Áreas del SA-45	del total de la muestra	hombres del total de la muestra	mujeres del total de la muestra	de quienes obtuvieron ≤ 30 en homofobia ($n = 25$)	de quienes obtuvieron ≤ 30 en transfobia ($n = 56$)
Hostilidad	5.47	4.76	5.61	7.60	6.64
Somatización	5.93	5.12	6.09	6.56	6.39
Depresión	6.92	6.23	7.03	8.16	7.50
Obsesión-compulsión	7.55	6.78	7.71	8.36	8.04
Ansiedad	6.70	5.10	7.03	7.44	6.88
Sensibilidad interpersonal	6.43	5.26	6.67	7.44	7.09
Ansiedad fóbica	3.80	1.65	4.27	3.48	4.04
Ideación paranoide	6.57	5.96	6.69	8.76	7.77
Psicoticismo	2.39	2.78	2.30	4.04	3.27

También existen diferencias de género en los niveles de homofobia y de transfobia. En cuanto a la homofobia, el 62.5% de los hombres puntúan por debajo de 30 mientras que el

82.8 % de las mujeres puntúan por encima de 31 ($\chi^2_1 = 32.66, p = .0001$). Lo mismo sucede con la transfobia: el 46.3% de los varones puntúan por debajo de 30 y el 83.2% de las personas que puntúan por encima de 30 son mujeres ($\chi^2_1 = 30.43, p = .0001$).

4. Elevadas puntuaciones en hostilidad, ideación paranoide y psicoticismo predicen la homofobia y la transfobia.

Se llevó a cabo un análisis de regresión con la finalidad de determinar si alguna de las variables evaluadas con el SA-45 podría resultar predictora del nivel de homofobia y de transfobia en hombres y mujeres.

Por lo que se refiere a la bondad del modelo para la homofobia, en el caso de los hombres los datos revelaron que el modelo resultaba estadísticamente significativo para explicar la variable dependiente ($F(9, 224) = 2.09; p = .03$), siendo $R^2 = .08$, lo que reflejó que el modelo explicaba un 8% de la varianza. Respecto a la influencia de las variables independientes, la prueba T mostró que resultaban variables predictoras de la homofobia la *hostilidad* ($t(3, 1310) = -2.18; p = .03$) y la *ideación paranoide* ($t(3, 1310) = -2.12; p = 0.34$). Siendo la *hostilidad* la variable que más influía en la homofobia ($b = -.29$) seguida de la *ideación paranoide* ($b = -.22$). El signo negativo indica que puntuaciones bajas en estas dos variables explican puntuaciones elevadas en el test de homofobia, por lo tanto un menor nivel de homofobia.

En el caso de las mujeres, el modelo también resultó estadísticamente significativo para explicar la homofobia ($F(9,1058) = 2.85; p = 002$), siendo $R^2 = .024$, por lo tanto, el modelo explicaba un 2.4% de la varianza. Únicamente la variable *ideación paranoide* explicaba la homofobia ($t(3, 1310) = -2.13; p = .03$). Como en el caso de los hombres, el signo negativo del coeficiente beta reflejaba que puntuaciones bajas en ideación paranoide

explicaban puntuaciones elevadas en el test de homofobia, por lo tanto, un menor nivel de homofobia ($b = -.10$).

Para la transfobia el modelo resultaba apropiado tanto para los hombres ($F(9, 224) = 3.3; p = .001$) como para las mujeres ($F(9, 1059) = 2.64; p = .005$), siendo $R^2 = .12$ y $R^2 = .02$, respectivamente. Es decir, explica el 12% de la varianza en el caso de los hombres y el 2% en el caso de las mujeres. Para los primeros resultaron variables predictoras de la transfobia las mismas que las de la homofobia, esto es, *hostilidad* ($t(3, 1310) = -2.64; p = .009$) e *ideación paranoide* ($t(3, 1310) = -2.59; p = .01$). Presentando la hostilidad una mayor influencia ($b = -.34$) que la ideación paranoide ($b = -.27$).

Sin embargo, ninguna de las variables del SA-45 influía en la transfobia en las mujeres.

5. Los niveles de homofobia y transfobia son menores en mujeres que en hombres en cada una de las áreas evaluadas por los test de homofobia y transfobia

Tal y como se describió más arriba, los 10 ítems de los tests de homofobia y transfobia se clasifican en 5 áreas: aspectos cognitivos sobre las causas de la homosexualidad, aspectos afectivos sobre la homosexualidad en ámbitos cercanos, aspectos educativos sobre la homosexualidad, percepción de la realidad social y personal de las personas homosexuales y, por último, percepción del *movimiento* y el *ambiente gay*.

En primer lugar, se comprobó la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en cada una de estas áreas en función de la identidad de género. Para ello, se aplicó una prueba T para muestras independientes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las personas que se identificaron como hombres y como mujeres en cuatro de las cinco áreas en ambos test.

Así con respecto al test de homofobia, existían diferencias en *percepción de la realidad socio-personal* ($t(1,1300) = -3.20, p = .00$), *percepción del movimiento y ambiente gay* ($t(1,1300) = -4.48, p = .181$) *aspectos afectivos* ($t(1,1300) = -6.80, p < .01$), *aspectos educativos* ($t(1,1300) = -5.95, p = .00$) y *aspectos cognitivos* ($t(1,1293) = -2.57, p = .00$). En la figura 13 puede comprobarse como la media de las puntuaciones es superior en el caso de las mujeres en cada una de las áreas. Este resultado sigue la línea de la bibliografía consultada, en la que se mantiene que las mujeres son menos homófobas que los hombres.

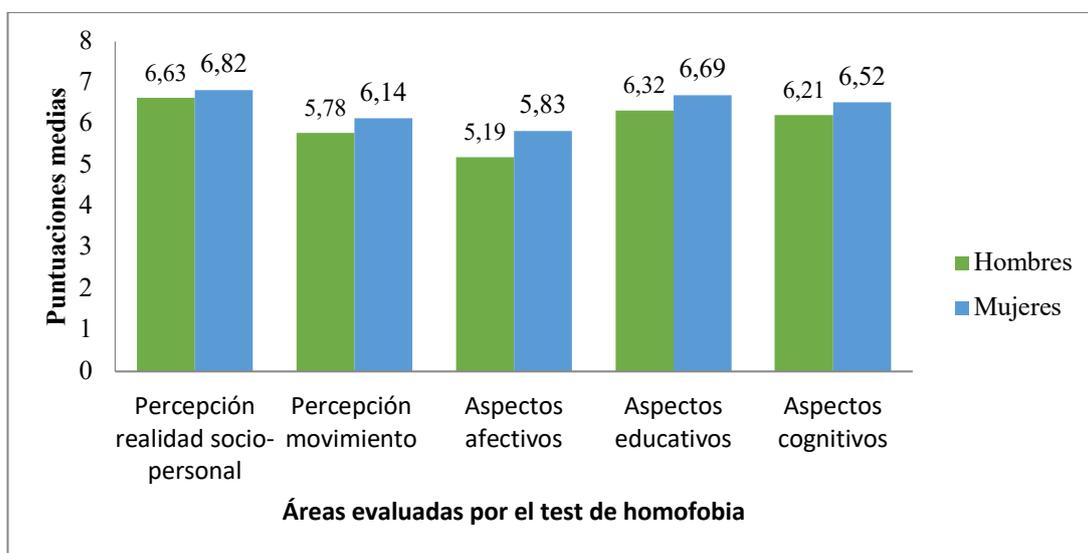


Figura 13. Puntuaciones medias de hombres y mujeres en las 5 áreas del test de homofobia.

Del mismo modo, en el test de transfobia se presentaron diferencias estadísticamente significativas en *percepción de la realidad socio-personal* ($t(1,1300) = -3.49, p = .00$), *percepción del movimiento y ambiente* ($t(1,1300) = -5.53, p = .112$) *aspectos afectivos* ($t(1,1300) = -5.82, p = .00$), *aspectos educativos* ($t(1,1300) = -5.55, p = .00$) y *aspectos cognitivos* ($t(1,1297) = -2.76, p = .00$). Como en el caso anterior las puntuaciones medias de las mujeres son superiores a las de los hombres en cada una de las áreas, lo que refleja una actitud menos transfóbica (Figura 14).

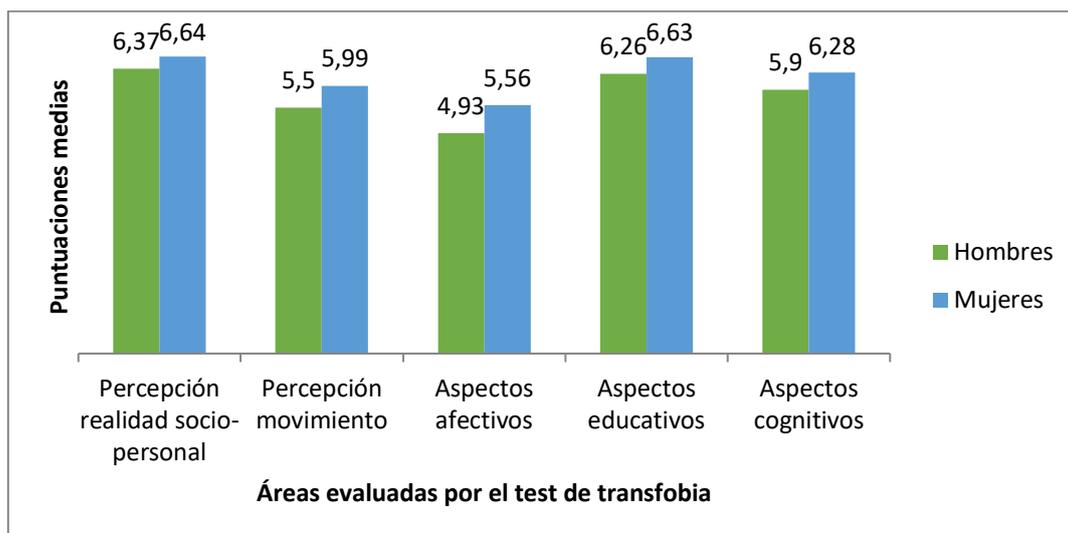


Figura 14. Puntuaciones medias de hombres y mujeres en las 5 áreas del test de transfobia.

6. Las estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria presentan menores niveles de homofobia y transfobia que las docentes en activo en cada una de las áreas evaluadas por los test

Para comprobar si existían diferencias en cada una de estas áreas respecto a la homofobia en las estudiantes de grado frente a las maestras en activo, se aplicó una prueba T para muestras independientes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en dos de los cinco apartados, esto es, en los *aspectos afectivos en ámbitos cercanos* ($t(1,1312) = .80, p = .01$), y en los *aspectos educativos* ($t(1,1312) = 2.93, p = .005$) en relación a la homofobia. Las estudiantes presentaban una media más alta de puntuaciones en los dos ítems que valoraban estos aspectos.

En lo referente a la transfobia, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los *aspectos educativos* ($t(1,1312) = 2.33, p = .04$) y en los *aspectos cognitivos* ($t(1,1312) = 2.49, p = .001$). Como en el caso de la homofobia, la media de puntuaciones de las estudiantes de grado era más alta que la de las maestras en activo.

Tabla 8

Comparación de las medias obtenidas por las estudiantes y las docentes en cada una de las áreas evaluadas por los test de homofobia y transfobia

Test	Área	Clase	N		DT	
Test homofobia	Realidad sociopersonal	Estudiantes	1132	6.78	0.86	
		Docentes	182	6.79	0.72	
	Movimiento	Estudiantes	1132	6.08	1.13	
		Docentes	182	6.04	1.09	
	Aspectos afectivos	Estudiantes	1132	5.73	1.30	
		Docentes	182	5.65	1.47	
	Aspectos educativos	Estudiantes	1132	6.65	0.86	
		Docentes	182	6.45	0.92	
	Aspectos cognitivos	Estudiantes	1132	6.47	1.66	
		Docentes	182	6.43	1.69	
	Test transfobia	Realidad sociopersonal	Estudiantes	1132	6.59	1.11
			Docentes	182	6.53	1.05
Movimiento		Estudiantes	1132	5.93	1.24	
		Docentes	182	5.73	1.25	
Aspectos afectivos		Estudiantes	1132	5.45	1.49	
		Docentes	182	5.47	1.65	
Aspectos educativos		Estudiantes	1132	6.59	0.93	
		Docentes	182	6.42	0.95	
Aspectos cognitivos		Estudiantes	1132	6.27	1.86	
		Docentes	182	5.89	2.18	

7. Las docentes en activo que llevan de 1 a 5 años trabajando presentan menores niveles de homofobia y transfobia en cada una de las áreas evaluadas por los test que quienes han trabajado más años.

Además, se tuvieron en cuenta los años de ejercicio de la profesión con el fin de comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en alguno de los 5 apartados en los que se clasificaban los ítems de los cuestionarios de homofobia y de transfobia. La experiencia profesional de las maestras de la muestra se muestra en la tabla 9 (ver tabla 9).

Tabla 9

Descripción de la muestra de docentes en activo en función de los años trabajados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 a 5 años	36	19.8	19.8	19.8
6 a 10 años	27	14.8	14.8	34.6
11 a 15 años	24	13.2	13.2	47.8
16 a 20 años	30	16.5	16.5	64.3
21 a 25 años	16	8.8	8.8	73.1
> de 25 años	49	26.9	26.9	100
Total	182	100	100	

La prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes indican que existen diferencias significativas en homofobia ($H = 18.06, p = .003$) y transfobia ($H = 14.30, p = .01$) dependiendo de los años que llevan dedicados a la docencia. En concreto, y por lo que respecta a la homofobia, los análisis post-hoc (como se puede ver en la figura 15) muestran una mayor filia en el grupo 5 (21 a 25 años de experiencia) en comparación con los grupos 1 y 2 (1 a 5 y 6 a 10 años de experiencia), entre en grupo 6 (> de 25 años de experiencia) y los grupos 1 y 2 (1 a 5 y 6 a 10 años de experiencia), y entre el grupo 4 (16 a 20 años de experiencia) con el 1 (1 a 5 años de experiencia). Es decir, aquellas que llevan más tiempo ejerciendo la profesión de maestra tienen actitudes más próximas a la filia en cuestión de orientación sexual que las que llevan menos.

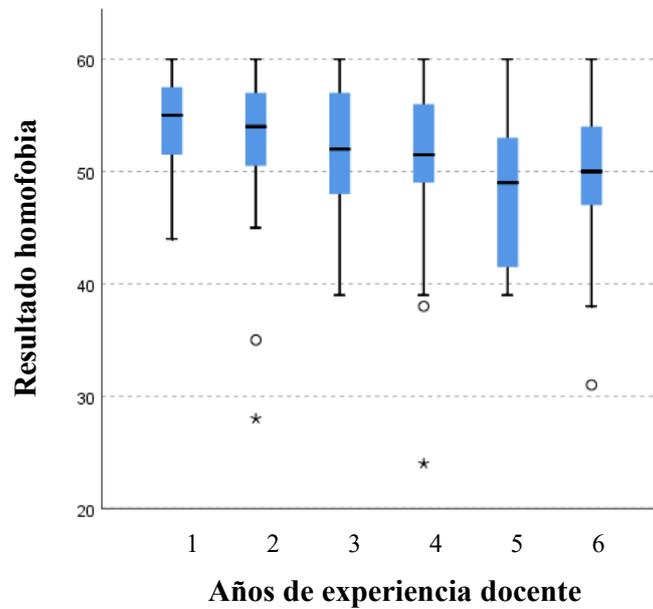


Figura 15. *Diferencia en los niveles de homofobia en función de los años de experiencia docente*

En cuanto a la transfobia, como se puede ver en la figura 16, las que presentan mayor filia son las del grupo 6 (> de 25 años de experiencia) en comparación con el grupo 1, 2 y 4 (1 a 5, 6 a 10 y 16 a 20 años de experiencia)

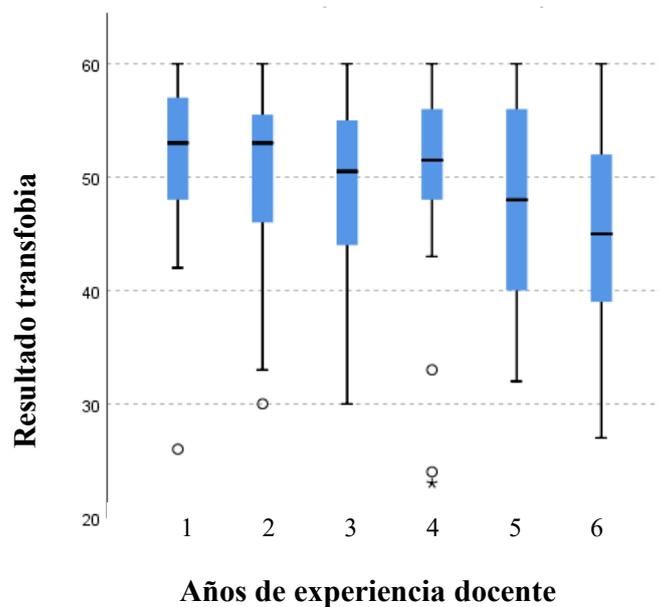


Figura 16. *Diferencia en los niveles de transfobia en función de los años de experiencia docente*

Por lo que respecta a las dimensiones de la homofobia, la experiencia profesional de las maestras resultó ser significativa en los aspectos afectivos ($H = 21.32$, $p = .001$); concretamente entre los grupos 1,2,3,4 y los grupos 5 y 6 (véase figura 17); y percepción *movimiento o ambiente gay* ($H = 14.96$, $p = .005$) (ver figura 18), entre los grupos 5 y 6 en comparación con los 1 y 2. En ambas dimensiones se mostró que cuántos más años de experiencia docente, mayor filia con respecto a los aspectos afectivos y percepción de *movimiento o ambiente gay*.

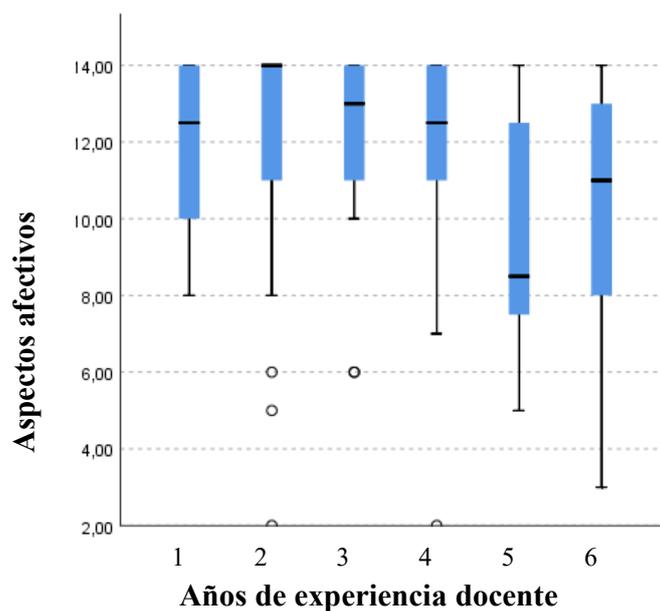


Figura 17. *Diferencia resultados obtenidos en el área que evalúa los aspectos afectivos del test de homofobia en función de los años de experiencia docente*

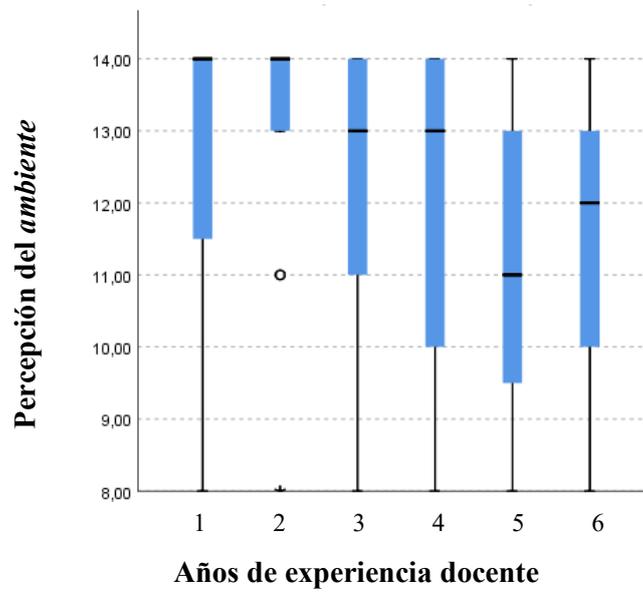


Figura 18. Diferencia resultados obtenidos en el área que evalúa la percepción del ambiente del test de homofobia en función de los años de experiencia docente

En cuanto a la transfobia, se hallaron diferencias significativas en la dimensión afectiva ($H = 13.84, p = .01$) entre el grupo 6 y los grupos 1,2,3,4 (ver figura 19), y en la percepción de la realidad social ($H = 12.22, p = .03$) (ver figura 20) entre en grupo 1 y los grupos 2,3,4 6).

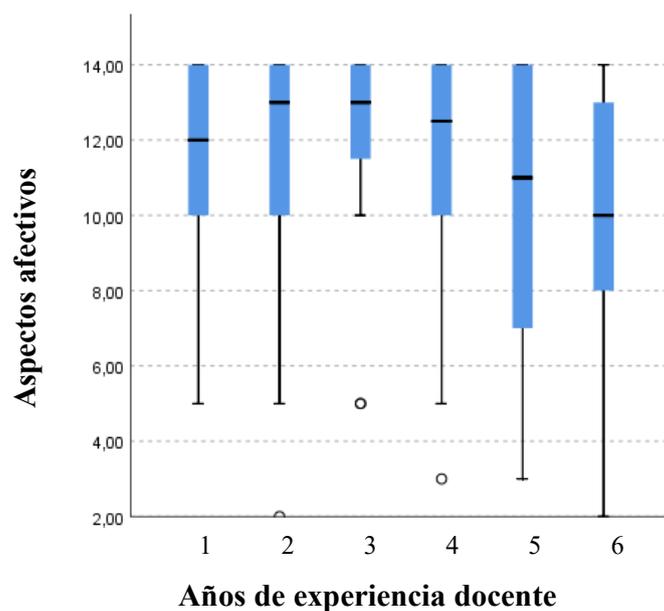


Figura 19. Diferencia resultados obtenidos en el área que evalúa los aspectos afectivos del test de transfobia en función de los años de experiencia docente

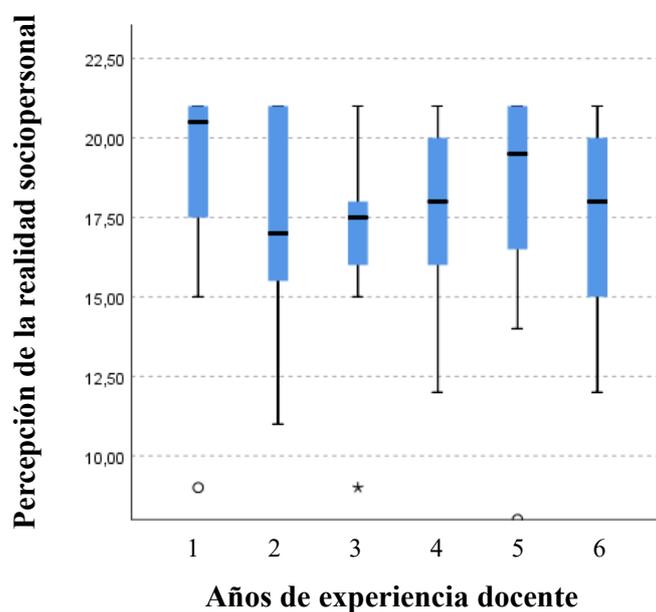


Figura 20. Diferencia resultados obtenidos en el área que evalúa la percepción de la realidad social y personal del test de transfobia en función de los años de experiencia docente

8. Las estudiantes de los grados de Educación Infantil presentan menores niveles de homofobia y transfobia en cada una de las áreas evaluadas por los test que quienes estudian otros grados

Teniendo en cuenta el grado que estaba siendo cursado por el estudiantado que participó en la investigación (Educación Infantil, Educación Primaria, o doble grado) se aplicó un análisis de varianza no paramétrico, encontrando diferencias estadísticamente significativas en los *aspectos afectivos* ($X^2 = 7.86, p = .02$) y en los *aspectos educativos* ($X^2 = 8.56, p = .01$). En el primer caso, las puntuaciones más elevadas las obtuvieron quienes estudiaban el grado en Educación Infantil, seguidas de las obtenidas por las estudiantes del doble grado y el grado en Educación Primaria. Sin embargo, en los *aspectos educativos* las puntuaciones más elevadas correspondieron quienes estudiaban del grado en Educación Infantil, seguidas de las obtenidas por las estudiantes del grado en Educación Primaria y el doble grado (Figura 21).

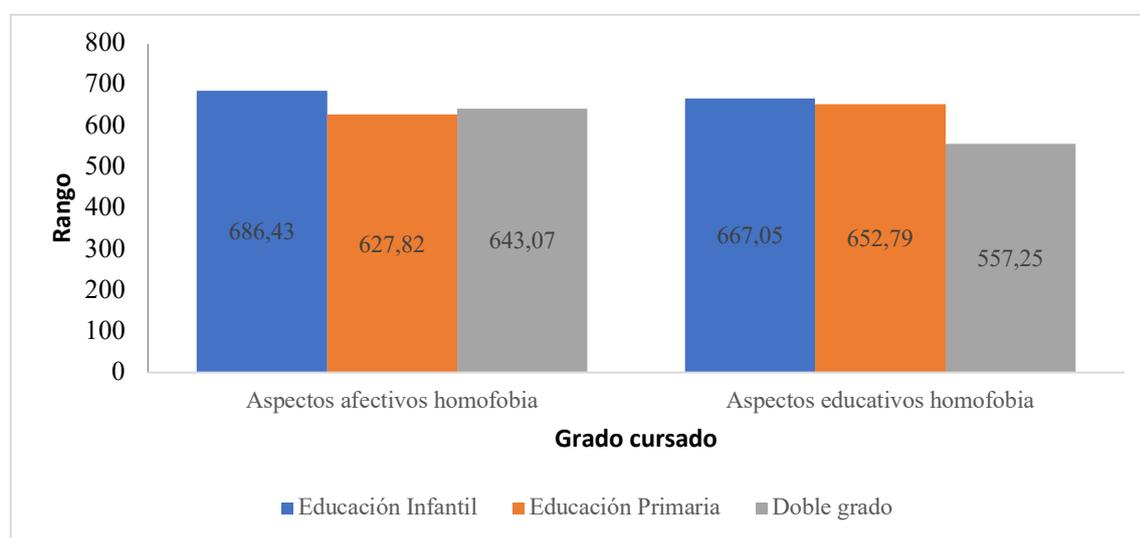


Figura 21. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia en función de los diferentes grados cursados.

Los resultados son similares en el test de transfobia, ya que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los *aspectos afectivos* ($X^2 = 10.85, p = .004$) y *educativos*

($X^2 = 8.82, p = .01$). Como en el test de homofobia, en los *aspectos afectivos*, las puntuaciones más elevadas correspondieron a quienes estudiaban el grado en Educación Infantil, seguidas de las obtenidas las estudiantes del doble grado y del grado en Educación Primaria, mientras que en los *aspectos educativos* las puntuaciones más elevadas correspondieron quienes estudiaban el grado en Educación Infantil, seguidas de las obtenidas por las estudiantes del grado en Educación Primaria y del doble grado (Figura 22).

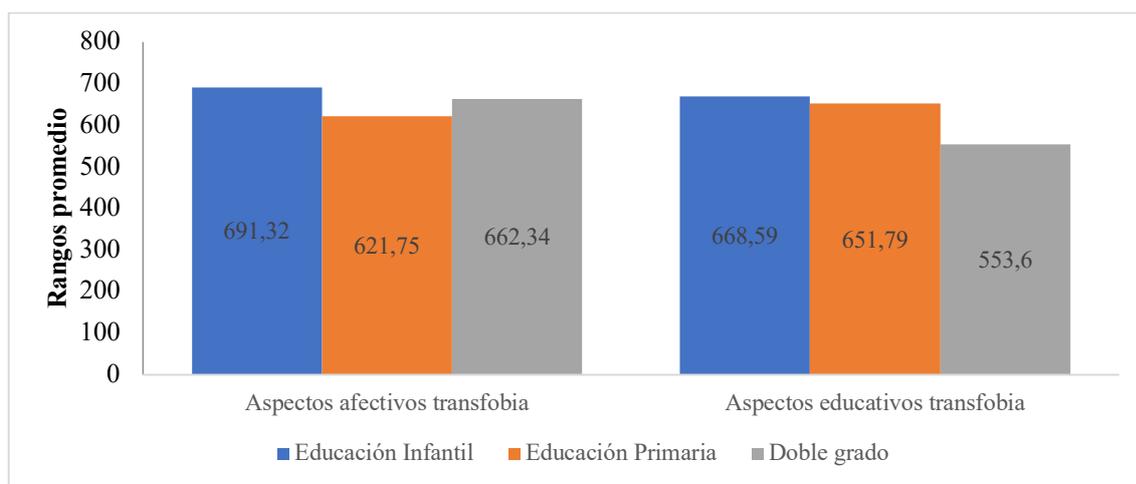


Figura 22. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la transfobia en función de los diferentes grados cursados.

9. Los niveles de homofobia y transfobia en cada una de las áreas evaluadas por los test son diferentes en función de la localización geográfica de los campus a los que acuden las futuras docentes

Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en función de la ciudad de procedencia de la muestra (Santiago de Compostela, Ourense, Pontevedra, A Coruña y Lugo), se aplicó un análisis de varianza no paramétrico. Los resultados en homofobia mostraron diferencias estadísticamente significativas en la *percepción de la realidad sociopersonal* ($X^2 = 13.22, p = .01$), en los *aspectos afectivos* ($X^2 = 16.01, p = .003$), y en los *aspectos educativos* ($X^2 = 22.95, p < .001$). Las puntuaciones más elevadas en los

ítems relacionados con la *percepción de la realidad sociopersonal* fueron obtenidas por las participantes de Santiago de Compostela, seguidos de las de Lugo, Ourense, Pontevedra y A Coruña. En el caso de los *aspectos afectivos*, las puntuaciones más altas fueron obtenidas por quienes respondieron al cuestionario en Santiago de Compostela, seguidos de A Coruña, Pontevedra, Ourense y Lugo. Finalmente, las puntuaciones más elevadas en los *aspectos educativos* también las obtuvieron las participantes de Santiago de Compostela seguidos de A Coruña, Pontevedra, Ourense y Lugo (ver figura 23)

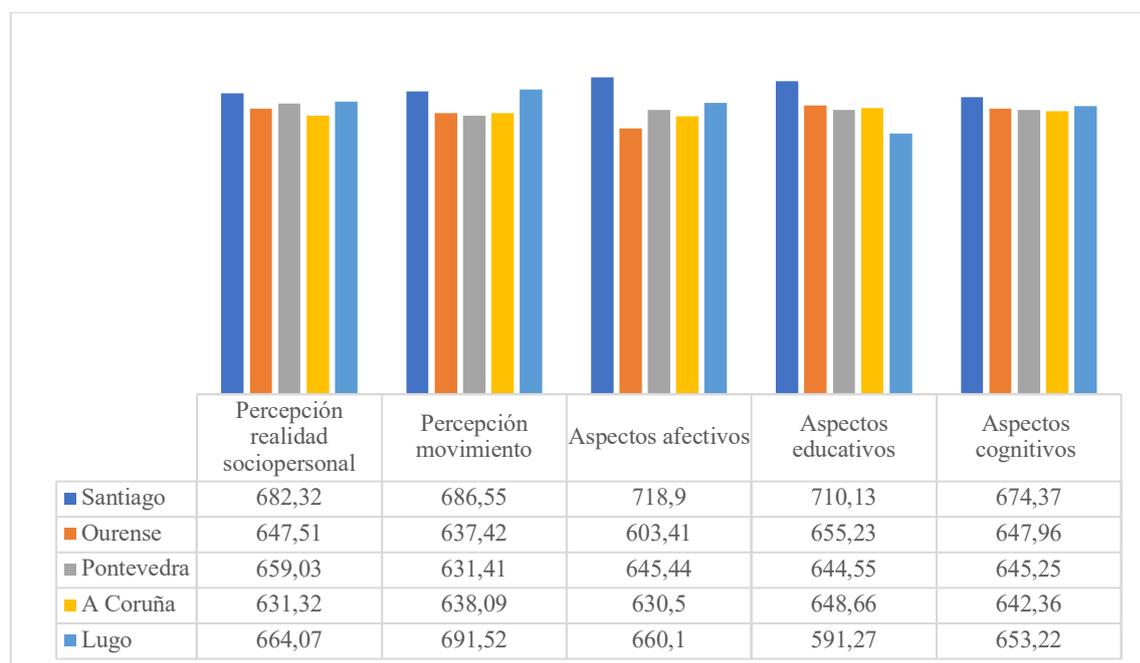


Figura 23. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la homofobia en función de la ciudad en la que se cursaban los estudios.

En el caso de la transfobia únicamente se detectaron diferencias estadísticamente significativas en los *aspectos afectivos* ($X^2 = 9.78, p = .04$), y en los *aspectos educativos* ($X^2 = 22.89, p < .001$). Las puntuaciones más elevadas en relación a los aspectos afectivos correspondieron a las participantes de Santiago de Compostela, seguidos de los de Lugo, A Coruña, Pontevedra y Orense. Mientras que en los *aspectos educativos* las puntuaciones más

elevadas correspondieron con las de Santiago, seguidos de Ourense, A Coruña, Pontevedra y Lugo (ver Figura 24).

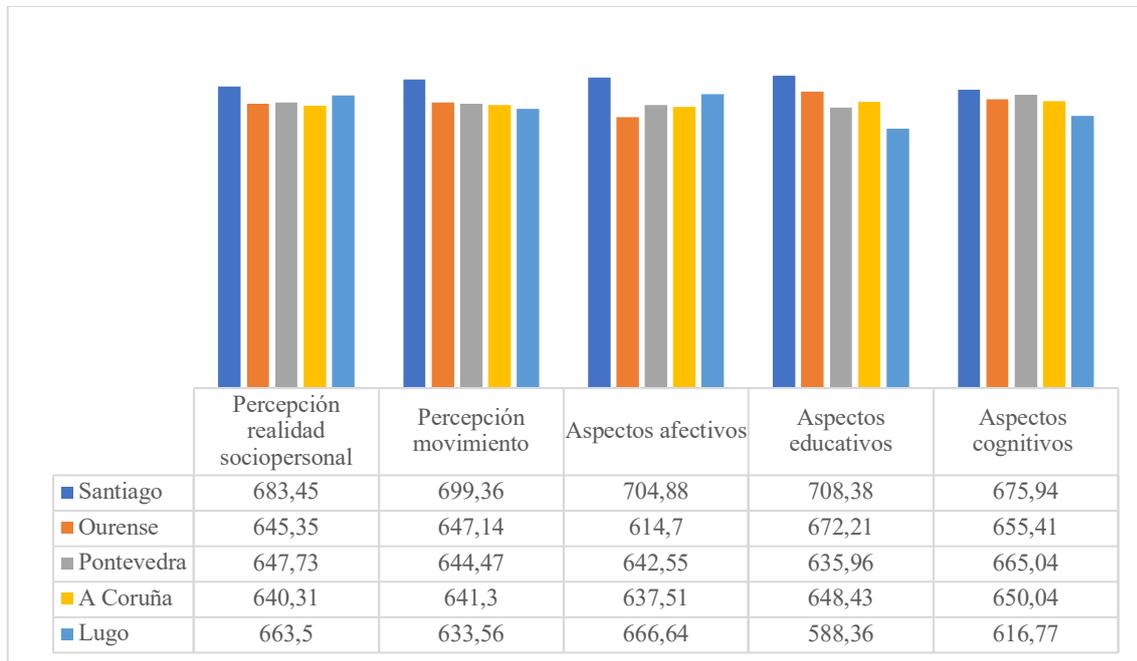


Figura 24. Diferencias en los rangos promedio con respecto a la transfobia en función de la ciudad en la que se cursaban los estudios.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión

1.1. Cisgenerismo: la relación entre transfobia y homofobia

El nivel de fiabilidad alcanzado en el *Test de Transfobia* empleando como base el *Test de Homofobia* corrobora la teoría de que ambos fenómenos se encuentran relacionados a través del cisgenerismo, siendo ambos producto de la rigidez de la matriz y considerados socialmente como una subversión de la misma.

Los resultados de España et al. (2001) muestran diferencias significativas en relación con el sexo, encontrando en las mujeres un nivel menor de homofobia que en los hombres. Asumiendo que probablemente la mayor parte de su muestra fuese cisgénero y que en este estudio hemos decidido establecer la relación con el género en lugar de con el sexo, podría establecerse una comparativa entre la coincidencia de ambos resultados. Esta decisión se basó en el hecho de que el sexo es asignado en el nacimiento mientras el concepto de identidad de género puede reflejar de manera más adecuada a las personas a través de su evolución en el tiempo y se considera, por tanto, más adecuado para ser relacionado con variables como el nivel de homofobia o de transfobia. Los resultados obtenidos en este trabajo coinciden con los presentados por España et al. en lo que se refiere a homofobia y muestran también menores niveles de transfobia en mujeres que en hombres.

Los resultados obtenidos mediante el análisis de datos distan mucho de los de España et al. (2001) en cuanto al origen geográfico. Ellos encontraron diferencias significativas entre las personas participantes de Barcelona y Valencia, obteniendo las primeras menores niveles de homofobia, lo que podría justificarse a través del hecho de que Barcelona es una ciudad grande históricamente conectada con Europa y donde ha habido importantes movimientos revolucionarios relacionados con el ámbito *queer*. La muestra de este estudio pertenecía

únicamente a la Comunidad Autónoma de Galicia, en los resultados no se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por personas de entornos rurales y urbanos y había una gran diferencia en el tamaño de la muestra, por lo que no se puede establecer una comparación entre comunidades, pero sería interesante realizar más investigación sobre el tema teniendo en cuenta que los valores obtenidos fueron superiores ($M = 50.49$, $DT = 6.89$ frente a $M = 45.57$, $DT = 8.14$) en Galicia que en Barcelona, mostrando una menor presencia de homofobia. Se pone así en cuestión un pensamiento que inunda el imaginario colectivo que afirma que en grandes ciudades, sobre todo Barcelona por lo que se comentaba antes, hay menos LGBTfobia que en Galicia, por ejemplo, porque se identifica a Galicia con el rural y al rural con la LGBTfobia.

En cuanto a la orientación sexual, España et al. (2001) exponen en su estudio que las personas homosexuales mostraban un nivel mayor de homofilia, seguida de las heterosexuales y, por último, de las bisexuales. En este estudio, sin embargo, se encontró que pese a no existir diferencias entre las personas homosexuales y bisexuales, sí había diferencias entre estas y las heterosexuales. Estos resultados resultan más coherentes tanto para la homofobia como para la transfobia, ya que al estar las personas homosexuales y bisexuales en los márgenes de la heteronorma es más probable que empaticen con quienes también lo están. En consecuencia, se plantea que quizá los resultados obtenidos por estos autores se encuentran condicionados por el tamaño de la muestra, ya que en su trabajo participaron 129 personas.

Para España et al. (2001) el hecho de tener amistades homosexuales es significativo, lo que coincide con los resultados obtenidos en este estudio. Según los resultados obtenidos en esta investigación las personas con amistades trans* muestran un menor nivel de transfobia y de homofobia que aquellas que tienen amistades homosexuales. Estos resultados podrían estar relacionados con el nivel de transgresión de género que han encontrado en su

círculo social, ya que normalmente se vinculan las vivencias trans* a un nivel de transgresión más elevado al estar la homosexualidad algo más normalizada, o bien con el hecho de que al ser personas más abiertas ante las transgresiones de género tienen más posibilidades de entablar relaciones afectivas con personas trans*.

Por último, en relación con la orientación política y a la religiosidad los resultados coinciden también con los resultados de España et al. (2001), siendo las personas de izquierdas y no creyentes las menos homofóbicas y transfóbicas y las de derechas y creyentes practicantes las han obtenido niveles más altos en ambos fenómenos.

Este último apartado se considera de particular relevancia entendiendo que históricamente tanto el discurso político de derechas como el religioso de la Iglesia Católica ha abogado por el mantenimiento de la llamada familia tradicional, la nación y la distinción y jerarquización de los dos géneros reconocidos en su discurso, la reproducción de roles de género, la procreación, la heterosexualidad y la patologización de cualquier comportamiento considerado como disidente de la matriz heterosexual y, por tanto, de lo que aquí denominamos como cisgenerismo. Es necesario aquí hacer un apunte con respecto al término nación que, tal y como plantea Jarkovská (2019), se encuentra relacionada con el concepto de familia al plantearse que la deconstrucción de la familia heterosexual tradicional traería consigo el declive de la civilización y el colapso total de la sociedad.

Destaca la relevancia de la ideología política y de la religión en el contexto en el que se desarrolla esta investigación, ya que se valora que la perspectiva general actual sobre estos ámbitos es, en mayor o menor medida, fruto del discurso sobre género construido durante la dictadura franquista.

El discurso propio del nacionalcatolicismo, que ahora se puede percibir claramente tras algunos alegatos de la derecha y la ultraderecha, así como de los representantes de la

religión católica en España, fomentaba la reproducción de los roles de género, delimitaba los modelos de comportamiento que se consideraban adecuados para las mujeres, siendo un ejemplo claro de ello la *Guía de la buena esposa* escrita por Pilar Primo de Rivera (1953); otorgaba una gran importancia a la familia tradicional (y a la nación en consecuencia) y criminalizaba las orientaciones sexuales y las identidades y/o expresiones de género que se alejaban de la normatividad, como se puede observar claramente a través de la lectura de la conocida como *Ley de vagos y maleantes*, modificada en 1954 para incluir la represión de las personas homosexuales:

Artículo primero: (...) el número segundo del artículo segundo y el número segundo del artículo sexto de la Ley de Vagos y Maleantes, de cuatro de agosto de mil novecientos treinta y tres, queda redactados de la siguiente forma:

Artículo segundo.- Número segundo.- Los homosexuales, rufianes y proxenetas. (...).

Artículo sexto.- Número segundo.- A los homosexuales, rufianes y proxenetas, a los mendigos profesionales y a los que vivan de la mendicidad ajena, exploten menores de edad, enfermos o lisiados, se les aplicarán para que las cumplan todas sucesivamente, las medidas siguientes:

- a) Internado en un establecimiento de trabajo o colonia agrícola. Los homosexuales sometidos a esta medida de seguridad deberán ser internados en instituciones especiales y, en todo caso, con absoluta separación de los demás.
- b) Prohibición de residir en determinado lugar o territorio y obligación de declarar su domicilio.
- c) Sumisión a la vigilancia de los delegados. (BOE, 1954, p. 4862)

Imperaban en esta época mecanismos de control social y estatal jugando la psiquiatría un papel central tanto en el control como en la represión de la homosexualidad y la

disconformidad de género. De este modo, las políticas estatales mostraban un doble enfoque frente a la disidencia sexo-genérica: uno centrado en borrarlas, dejando que se diluyeran en el silencio de los mecanismos más informales de control por parte del entorno social y la familia, y otro centrado en capturarlas (Fernández-Galeano, 2018) en cárceles específicas, así como en establecimientos de trabajo y colonias agrícolas que constituían auténticos campos de concentración (Ramírez, 2016).

En contra de lo que se podría pensar, estos discursos resultan todavía actuales. Esto se puede percibir, entre otros ejemplos, a través del mensaje de la asociación española de derechas de corte conservador y católico Hazte Oír que, ante la campaña de la Asociación de Familias de Menores Transexuales Chrysallis que afirmaba “Hay niños con pene y niñas con vulva”, inició una contra-campaña en la que un bus recorrió diferentes puntos de España con el mensaje “Los niños tienen pene, las niñas tienen vulva. Que no te engañen. Si naces hombre, eres hombre. Si eres mujer, seguirás siéndolo” (Cantó, 2017). Otro ejemplo claro de que estos discursos siguen muy presentes en nuestra sociedad es el hecho de que el partido político VOX, que comparte ese enfoque católico y conservador con Hazte Oír, ha logrado entrar este año en el Congreso con 24 escaños, que se corresponden con más de dos millones y medio de votos (Galaup y Barandela, 2019).

En base a los motivos expuestos anteriormente se considera que se debería profundizar en futuras investigaciones la relación entre transfobia y/o homofobia y la orientación política y/o la religiosidad.

1.2. Factores psicopatológicos relacionados con la homofobia y la transfobia

Tal y como revelaron ya otras investigaciones (Lozano y Rocha, 2011; Winter et al. 2009), las personas que se identifican como mujeres son menos transfóbicas que aquellas que

se identifican como hombres. Esto, según se mantiene en este estudio, se debe a las características asociadas a la masculinidad hegemónica que instan, entre otras cosas, a performar el género de una manera normativa ligada a la heterosexualidad obligatoria y, en consecuencia, a la protección de instituciones tales como el matrimonio o la familia tradicional.

En algunos casos, como ya se ha comentado, el hecho de querer reafirmar la propia masculinidad, al no tratarse de un rasgo estable, lleva al empleo del poder y la violencia con lo que podríamos llamar masculinidad tóxica. Eso no implica de ningún modo que la masculinidad hegemónica no represente ningún tipo de violencia, ya que la propia diferenciación jerárquica entre géneros lo es; simplemente se trata de una manera de establecer límites entre las violencias que se consideran socialmente admisibles (masculinidad hegemónica o cisheteropatriarcal) y aquellas que no (masculinidad tóxica).

En el caso de este estudio debe tenerse en cuenta que la totalidad de la muestra está formada por docentes en activo, así como por personas que estudian el grado de Educación Infantil y/o Primaria en las diferentes universidades de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se entiende que eso implica un menor nivel de masculinidad tóxica entre los hombres que forman la muestra, ya que han decidido dedicarse a una profesión asumida históricamente como femenina al encontrarse vinculada a la enseñanza y a los cuidados. Es fácil deducir, por tanto, que muestran un bajo nivel de necesidad de demostrar constantemente su masculinidad que se podría explicar, entre otros muchos motivos, por el hecho de que socialmente su masculinidad ya se ve cuestionada por motivo de la selección de un grado y de una profesión vinculada históricamente a la feminidad. Así pues, eso es algo que ha de tenerse en cuenta a la hora de debatir los resultados obtenidos.

Esa podría ser una de las razones que se encuentren tras los resultados en los cuestionarios de homofobia y transfobia, ya que únicamente el 10.68% del total de los

hombres de la muestra obtuvieron una puntuación igual o menor de 30 en el test de homofobia, mostrando así niveles de homofobia más elevados, mientras en el test de transfobia llegó a obtener estas puntuaciones un 23.93%.

Se ha concluido que existe una diferencia en todas las áreas medidas por el SA-45 en función de la identidad de género, obteniendo las mujeres medias más elevadas en cada una de ellas, por lo que los resultados no apoyan la hipótesis 3. A pesar de esto, tal y como se puede observar en la tabla 6, quienes presentaron mayores niveles de transfobia y homofobia mostraron también puntuaciones medias más elevadas en todas las áreas del SA-45. Además, en la tabla 7 se muestra como las medias obtenidas en cada una de las áreas evaluadas por el SA-45 por quienes obtuvieron puntuaciones inferiores a 30 en los test de homofobia y transfobia son más elevadas que las obtenidas por el grupo de mujeres. Estos resultados se obtuvieron en todas las áreas a excepción de las puntuaciones obtenidas en transfobia y ansiedad, así como de las obtenidas en homofobia/transfobia y ansiedad fóbica. Destaca así el hecho de que, a pesar de que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en cada uno de los apartados, y teniendo en cuenta la diferencia entre el tamaño de las muestras, si las separamos en función de la identidad de género, nos encontremos con una presencia de un 46.3% de hombres que presentan un elevado nivel de transfobia, llegando a un 62.5% en el caso de la homofobia (estando formada la muestra por un 17.8% de hombres frente a un 81.4% de mujeres).

Por otra parte, se obtuvieron resultados que confirman que las personas que puntuaron por debajo de 30 en homofobia obtuvieron puntuaciones más elevadas en hostilidad, ideación paranoide y psicoticismo y quienes obtuvieron puntuaciones inferiores a 30 en transfobia presentaron puntuaciones más elevadas en las dos primeras. Pese a esto, los resultados de este trabajo difieren de los obtenidos por Ciocca et al. (ni 2015), al contrario de lo que se

mantenía en la hipótesis 4, ya que en el caso de este estudio el psicoticismo no es una variable predictora de la homofobia ni de la transfobia.

A pesar de este hecho, dichas autoras mantenían también que la hostilidad y el enfado también eran un factor de riesgo en lo que se refiere a la homofobia, lo que sí coincide con los resultados obtenidos en este estudio. Según los resultados, en el caso de los hombres, la hostilidad y la ideación paranoide son variables predictoras tanto de la homofobia como de la transfobia. Destacando que, en ambos casos, las puntuaciones más altas se dan en transfobia.

Estas dos variables, la hostilidad y la ideación paranoide, son, a priori, fácilmente relacionables con la masculinidad tóxica y se pueden vincular a su vez, en combinación con la misoginia, con lo que tradicionalmente se entiende como violencia de género. La primera, la hostilidad, hace referencia a la presencia de sentimientos, pensamientos y acciones característicos de la presencia de afectos negativos de enfado; o, según mantiene Cloninger (2011, p. 407), al hecho de “continuar tratando de validar constructos que ya han sido invalidados”. Por otra parte, la ideación paranoide hace referencia a comportamientos paranoides, caracterizados por la desconfianza hacia los demás, el pensamiento proyectivo y el temor a la pérdida de la autonomía (Casullo y Pérez, 2008).

De este modo se cumplen las relaciones que se establecieron tanto en la Figura 2, en la que se planteaba una interrelación entre la masculinidad tóxica, la homofobia y/o transfobia y la presencia de determinadas características psicopatológicas; así como las que se establecieron en la Figura 3, en la que eran el cisgenderismo (destacando aquí el peso de una performatividad normativa y de la masculinidad tóxica), la transfobia, la violencia de género (destacando aquí el papel de la misoginia) y la homofobia las que establecían relaciones entre sí.

De la explicación previa se extrae que, al establecerse una relación directa entre diferentes factores, si unos disminuyen también lo harán los otros. Partiendo de esta premisa, se entiende que para lograr un cambio social relevante que logre paliar estos problemas sociales se debería de enfocar la actuación social y educativa desde tres focos compatibles entre sí: el feminismo, el activismo LGBTQ+ y la educación emocional.

Este trabajo parte de la idea de que el constructo de masculinidad tóxica posee unas características determinadas que, además de ser negativas para las víctimas, se convierten en negativas también para los propios agresores y para el resto de la sociedad. Sería interesante continuar investigando en esta línea pero, atendiendo a los resultados obtenidos y partiendo de que el que nos ocupa se trata de un problema social, político y educativo, se puede afirmar que se puede prevenir y con ello evitar elevados niveles de discriminación.

Así pues, se considera imprescindible la actuación en la infancia para evitar que desde las primeras etapas se generen ya, como está ocurriendo hoy en día en las escuelas españolas y de tantos otros países, modelos binarios, sexistas, jerárquicos y heteronormativos que producen y reproducen, en definitiva, odio, discriminación, agresión y, en los peores casos, la muerte.

1.3. La escuela como espacio heteronormativo

Para comenzar, se debe señalar el hecho de que quienes se identificaron como mujer en las encuestas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas, lo que indica menores niveles de homofobia y transfobia, que los hombres en todas las áreas a excepción de la referida a ‘percepción del *movimiento* y el *ambiente*’ en ambos test.

Por un lado, la obtención de diferencias en función de la identidad de género es totalmente razonable y coincide con resultados ya reflejados tanto en este trabajo como en

otros que aparecen recogidos en el mismo. Como ya se presentó en el apartado 5.1, existen diferencias significativas entre los niveles de homofobia y transfobia obtenidos por quienes se identifican como hombres o mujeres, siendo estas últimas quienes presentan niveles más bajos. Es por lo tanto lógico que presenten también niveles significativamente más bajos en cada una de las áreas que evalúan dichos cuestionarios.

Por otro lado, se debe señalar que, el hecho de que las puntuaciones no varíen demasiado en ninguna de las dos áreas que evalúan el *ambiente* (relacionado, por un lado, con la orientación sexual y, por otro lado, con la diversidad de género) es también razonable. Pese a que esta sección también se ha adaptado en el cuestionario de transfobia por motivos prácticos (será útil a la hora de emplear los cuestionarios por separado), se puede afirmar que, aunque es cierto que hay locales orientados a colectivos específicos dentro del LGBT+, el *movimiento* o *ambiente* suele ser en ambos casos el mismo o, al menos, se encuentra muy relacionado.

Centrando el foco en el ámbito educativo, resalta el hecho de que las personas que están todavía cursando el grado se encuentran más sensibilizadas que las docentes en activo en diversas áreas, destacando ‘aspectos cognitivos sobre las causas de la diversidad tanto de género como de orientación sexual’, ‘aspectos educativos sobre la diversidad tanto de género como de orientación sexual’ y ‘aspectos afectivos sobre la diversidad de orientación sexual en ámbitos cercanos’.

Sin embargo, poniendo el foco en los resultados obtenidos en las diferentes áreas evaluadas en función de la cantidad de años trabajados, cabe resaltar que quienes llevan más años trabajando muestran actitudes más alejadas de la homofobia y la transfobia que quienes tienen menos experiencia laboral. Destacan especialmente los resultados obtenidos en el área de aspectos afectivos, en lo que se refiere tanto al test de homofobia como al de transfobia, donde han destacado significativamente los grupos que llevaban más años impartiendo clase.

Estos resultados son ciertamente extraños, ya que se muestra como, por un lado, las estudiantes presentan menores niveles de homofobia y transfobia y como, por el otro, entre las docentes en activo son las personas que llevan más años trabajando y, por tanto tienen una media de edad más elevada, quienes destacan en este aspecto. Este hecho podría deberse al reciente auge globalizado del movimiento feminista y la difusión masiva de su discurso que tiende por lo general a poner estos límites en entredicho, a través tanto de los medios de comunicación como de las redes sociales. Además, en el caso de las docentes en activo, estos resultados podrían verse justificados al tratarse el aula de un espacio en el que se desarrollan relaciones de afecto a través de las cuales las propias menores puedan haber logrado sin proponérselo que las docentes se replanteen, a lo largo de los años y sin ser plenamente conscientes, los límites de lo normativo en cuanto al género.

Cabe mencionar también que las docentes en formación que cursaban el grado de Educación Infantil, obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en ‘aspectos educativos sobre la diversidad tanto de género como de orientación sexual’ y en ‘aspectos afectivos sobre la diversidad de género en ámbitos cercanos’ que quienes estudiaban el grado de Educación Primaria o el Doble grado. Esto podría explicarse por la afectividad necesaria para impartir docencia en la etapa educativa a la que se van a dedicar.

Estos resultados indican la relevancia que podría tener la formación del profesorado en el ámbito afectivo. Como indican Penna y Mateos (2014), sería acertado preguntarse ¿cuál es el nivel de homofobia (y/o transfobia) que se debe tolerar en el personal docente? La respuesta más lógica es ninguno, ya que el profesorado cumple un papel estratégico en la sociedad como garante del cambio y responsable, tanto de la detección y actuación contra este tipo de violencias como de dar una respuesta educativa ante la diversidad afectivo-sexual y de género. Al ser, además, la escuela un lugar fundamental en la promoción tanto de la salud mental como en la prevención de los *trastornos psíquicos* (Penna y Mateos, 2014) que

pueden derivar de este tipo de agresiones, la formación de los futuros docentes en el área afectiva, que se puede catalogar como preventiva, se vuelve imprescindible. Del mismo modo, Esteras, Chorot y Sandín (2019) muestran como al analizar el síndrome de burnout en docentes, la dimensión relacionada con el agotamiento emocional suele ser la más afectada.

Es por tanto necesario plantear un plan de formación de futuros docentes que haga especial hincapié en el área emocional y afectiva que, acompañada de conocimientos sobre el colectivo LGBT+, podría ser una de las formas más efectivas para prevenir este tipo de violencia. De este modo se potenciaría la empatía con el alumnado y se fomentaría la salud mental entre el profesorado, alejándolo así de la posibilidad de sufrir síndrome de burnout. Síndrome que, en caso de darse, acabaría repercutiendo negativamente en las relaciones de afecto, entendidas aquí como preventivas de violencias y discriminación, con el alumnado.

Al hablar de formación de profesorado que incluya un enfoque específico desde el afecto y el conocimiento sobre el colectivo, se plantean como relevantes dos puntos a tener en cuenta a la hora de estructurarla: por un lado, partir de una educación emocional crítica, que tenga en cuenta todos los sistemas que nos atraviesan como seres humanos; por otro lado, crear colaboraciones con activistas como parte de la actividad docente. De este modo se podría dar la vuelta al *afecto* tal y como lo entiende Matus (2016), cuando afirma que se emplea para la consolidación de la neutralidad en lo que se refiere a abordar temas vinculados a la discriminación y a la injusticia social, trabajando en una forma de afecto revolucionario.

Atendiendo a la formación orientada a las etapas educativas que se contemplan en este estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los *aspectos afectivos* y en los *aspectos educativos* en relación tanto con la orientación sexual como con la identidad de género. En el primer caso, *aspectos afectivos*, las puntuaciones más elevadas las obtuvieron quienes estudiaban el grado en Educación Infantil, seguidas de las estudiantes del doble grado y de los del grado en Educación Primaria. Sin embargo, en los *aspectos*

educativos las puntuaciones más elevadas correspondieron las estudiantes del grado en Educación Infantil, seguidas de las obtenidas por las estudiantes de Educación Primaria y del doble grado.

La variabilidad de estos resultados podría deberse a la diferencia en el tamaño de las muestras de Educación Infantil ($n = 579$) y Educación Primaria ($n = 666$) con respecto a la cantidad de participantes que cursaban un grado combinado ($n = 63$). Destaca de todos modos la ventaja que Educación Infantil tiene con respecto a Educación Primaria en ambas áreas.

Por último, a la hora de hablar de los espacios se debe de tener en cuenta que A Coruña se sitúa en el 7º puesto cuando se ordenan las provincias en función de los delitos de odio cometidos por razón de orientación sexual y/o identidad de género en España a lo largo del año 2017 (Ministerio, 2018). Además, el campus de Santiago, de la USC, es el único de los visitados que contaba en el momento de la recogida de datos con una asignatura (optativa) orientada a la diversidad sexual y de género en los Grados de Educación Infantil y Primaria.

Resulta por tanto muy relevante destacar que el estudiantado del campus de Santiago ha obtenido una puntuación más elevada en todas las áreas evaluadas, aún en aquellas donde no hubo una diferencia estadísticamente significativa en relación con la obtenida en otras universidades, a excepción del área ‘percepción del *movimiento*’ en referencia a la orientación sexual, donde obtuvo la segunda mejor puntuación por detrás de Lugo, también de la USC.

Esto podría deberse en parte al papel de esta asignatura, que favorece la adquisición de conocimientos y de conciencia política, social y educativa; así como al hecho de que dicho campus se encuentre situado en un espacio particularmente multicultural y abierto a cierta diversidad al contar con una tradición de peregrinación internacional tan asentada.

Por otro lado, la UDC ha obtenido resultados bastante negativos al situarse, en relación con las diferentes áreas evaluadas por cada uno de los test, siempre en alguno de los dos últimos puestos con respecto al resto de universidades. Pese a que no se puede olvidar el hecho de que no son pocas las estudiantes que provienen de otras provincias, estos datos se corresponden con el hecho de que esta provincia sea en la que más delitos de odio se producen dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia. Este hecho exige cierta reflexión para evitar que en las aulas se reproduzcan discursos cisgenderistas, heteronormativos y binarios que fomenten la idea de que hay formas normales, correctas o aceptables de vivir el género y la sexualidad mientras que existen otras que no lo son.

Para concluir este apartado y retomando reflexiones anteriores sólo queda subrayar lo que Preciado (2019, p. 192) manifestaba en el texto ‘Un colegio para Alan’:

Quiero imaginar una institución educativa más atenta a la singularidad del alumnado que a preservar la norma. Una escuela microrrevolucionaria donde sea posible potenciar una multiplicidad de procesos de subjetivación singular. Quiero imaginar una escuela donde Alan habría podido seguir viviendo.

Y si eso es lo que se quiere lograr, en Galicia para comenzar, lo que hace falta es formar al equipo docente para que luego sea este el encargado de transmitir, como diría DePalma (2018) “una comprensión científica precisa y socialmente justa” de la diversidad de género y sexual a su alumnado; favoreciendo así la transformación social y creando ambientes más respetuosos, justos y libres de discriminación donde todas las menores puedan desarrollarse de manera integral.

2. Conclusiones

- El Test de Transfobia es fiable para evaluar el nivel de transfobia y las conductas transfóbicas.
- La identidad de género, la orientación sexual, la religiosidad, la orientación política y las amistades homosexuales o trans se encuentran relacionadas con el nivel de transfobia y homofobia.
- Existe una relación entre la identidad de género y las características evaluadas por el SA-45.
- En el caso de los hombres la hostilidad y la ideación paranoide son características predictoras de homofobia y transfobia.
- En el caso de las mujeres la única variable predictora para la homofobia es la ideación paranoide. Ninguna de las variables medidas presenta una asociación significativa en relación con la transfobia.
- En los niveles más elevados de homofobia y transfobia el porcentaje de hombres es mayor.
- Existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres en cuatro de las cinco áreas evaluadas por el Test de Homofobia y el Test de Transfobia (aspectos cognitivos, aspectos afectivos, aspectos educativos y percepción de la realidad social y personal).
- Las docentes en formación se encuentran más sensibilizadas ante la diversidad de género y de orientación sexual que las que están en activo.
- Las docentes que llevan más años dando clase presentan menores niveles de homofobia y de transfobia. Además, se encuentran más sensibilizadas en el ámbito afectivo que quienes llevan trabajando menos tiempo.

- Las estudiantes del grado de educación infantil se encuentran más sensibilizadas que quienes estudian el grado de educación primaria o el doble grado
- Las estudiantes del campus de Santiago, el único con una asignatura optativa sobre diversidad de género y orientación sexual, obtuvieron niveles más bajos de homofobia y transfobia.

Como ya se ha planteado a lo largo de este trabajo, la escuela lleva a cabo una labor de normalización y transmisión del discurso hegemónico de normatividad. Esto lo hace a través tanto de los contenidos que se difunden en ella como de los medios empleados para hacer llegar al alumnado dichos conocimientos, generalmente libros de texto. Destaca en este aspecto el papel de la escuela como espacio de comunicación y relación social, ya que no es únicamente el currículo, tanto oficial como oculto, el que afecta al alumnado en lo que a diversidad de género y orientación sexual se refiere. La escuela se constituye para las menores como el espacio de socialización por excelencia, al pasar en ella tantas horas al día, y es allí por tanto donde aprenden a formular sus relaciones sociales con todo lo que estas implican: la creación de amistades y enemistades, así como de la otredad. Es por tanto el espacio donde se desarrollan las dinámicas relacionadas con la inclusión y la exclusión que afectan a su vida desde etapas tempranas.

Es imprescindible en esta dinámica, además de lo relatado anteriormente, la práctica pedagógica del equipo docente y el cuestionamiento que realiza, o no, de estos discursos. Es por este motivo que este trabajo se centra tanto en su papel en la escuela como en los conocimientos y discursos que allí se reproducen, prestando menos atención a los materiales que se utilizan. Esto es debido a que se entiende que el objetivo principal es que los contenidos sean científicamente rigurosos y socialmente justos y las docentes partan de una serie de valores relacionados con la equidad, la justicia y el respeto; así como del cuestionamiento de lo que tradicionalmente se ha considerado, dentro de un esquema binario,

como bueno/malo, normal/anormal o sano/patológico. De este modo se entiende que, cumpliendo este objetivo, los propios materiales (libros de texto, lecturas, recursos audiovisuales, etc.) acabarían siendo adaptados, por lógica, a la nueva situación.

Dentro del proceso de normalización que se lleva a cabo en los centros educativos, destaca el papel del género y la sexualidad. Es habitual en las escuelas que quienes fueron asignadas niñas al nacer traten de performar una feminidad casi idílica y que quienes fueron asignados niños hagan lo correspondiente con la masculinidad. Esto implica que, ya desde las etapas de infantil y primaria, estamos diciendo a las menores que únicamente hay dos opciones muy bien delimitadas cuyas fronteras es socialmente peligroso transgredir. Además, se está transmitiendo, vinculado a ese binarismo, el concepto de jerarquía de género.

Un ejemplo en el que se puede observar claramente como se presenta la jerarquía de género en el ámbito educativo lo constituye el patio de un colegio; espacio que, por no encontrarse generalmente reglado, no se suele tener en cuenta pero que es imprescindible para el aprendizaje educativo y la socialización. En los recreos de cualquier centro se puede ver todavía a numerosos niños jugando al fútbol (deporte vinculado a la masculinidad) en la pista (sea lo grande que sea el resto del patio la pista es suya para el juego); alrededor las niñas generalmente pasean o hacen algún deporte considerado como más femenino y caracterizado por su menor intensidad (como jugar a la comba o a la goma) o incluso dedican su tiempo a ver como los niños juegan.

De este modo, como afirman Subirats y Brullet (1988, p. 66):

Los niños ocupan el centro del espacio común, mientras las niñas suelen jugar en espacios laterales y más reducidos. De nuevo esta distribución no se deriva de una norma escolar sino de un orden que se establece entre los dos grupos; un orden que supone desigualdad.

Además, se puede observar otro elemento sutil pero importante: si las niñas caminan por la pista mientras los niños juegan al fútbol ellos *tienen derecho* a ejercer violencia, en la mayor parte de los casos verbal, contra ellas. Aquí se puede ver por tanto una delimitación clara tanto de los roles como de los espacios; el dominio de los niños sobre la pista es indudable y, en caso de que las niñas *osen* ponerlo en duda, también se convierte en incuestionable su *derecho a defender su territorio* empleando la violencia contra ellas. Además, es en el propio patio donde también se puede ver a menudo como quienes no cumplen las normas de género se ven expuestos a ser denominadas “bolleras”, “marimachos”, “nenazas” o “maricones” estableciendo una relación clara entre género y sexualidad.

Así, se puede afirmar que la escuela participa en la perpetuación del cisgenderismo y el heterosexismo a través de diversas fuentes (currículo – oficial y oculto –, organización de tiempos y espacios, selección de materiales educativos y reproducción de las relaciones sociales y afectivas hegemónicas, entre otras). Esta ideología de raíz occidental basada en las nociones de normatividad de género que establecen, a través de la monosexualidad, una relación entre el sexo asignado al nacer, el rol de género, la identidad de género y la orientación del deseo, se puede considerar perjudicial tanto para quienes transgreden esas normas como para quienes intentan acatarlas. Esto se debe a que la conservación y reproducción de dicha ideología conlleva diversas consecuencias sociales, entre las que destacan dos: la imposición de una performatividad normativa y la masculinidad tóxica.

Se puede afirmar además, que la masculinidad tóxica se encuentra relacionada con determinadas características psicopatológicas como la hostilidad y la ideación paranoide ya que, como se ha explicado anteriormente, estas son dos variables predictoras de la homofobia y la transfobia que, como hemos visto, se dan generalmente en lo que la sociedad entiende como hombres. Por tanto, se sugiere en este trabajo que dichas variables, que a nivel teórico se pueden relacionar con las características principales de este tipo de masculinidad y cuyas

puntuaciones, en un plano empírico, aumentan conforme aumenta el nivel de homofobia y transfobia como se muestra en la *Tabla 4*, están directamente relacionadas con lo que conocemos como masculinidad tóxica.

El cisgenerismo establece de este modo una relación directa, a través sobre todo de la masculinidad tóxica y de la relación que esta mantiene con la imposición de una performatividad normativa, con la homofobia, la transfobia y la violencia de género, tres de las grandes problemáticas a las que se enfrenta la sociedad.

En la figura 20 se puede visualizar la relación entre conceptos que se ha resumido en este apartado y en la que se ha profundizado a lo largo del resto del trabajo.

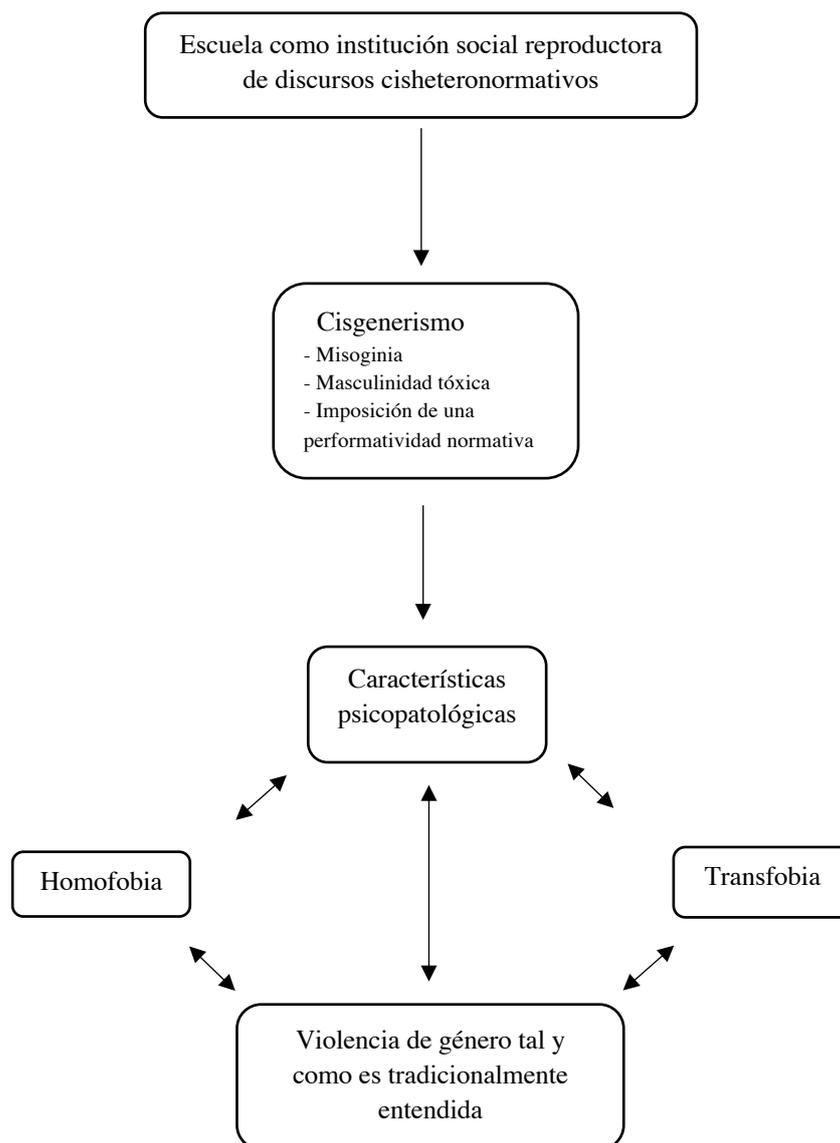


Figura 25: *Relación entre la escuela como reproductora de discursos cisheteronormativos, el cisgenerismo, determinadas características psicopatológicas y la homofobia, la transfobia y la violencia de género*

Se debe resaltar el hecho de que, al igual que la escuela, las instituciones tradicionales como la familia y la comunidad o la información recibida a través de los medios de comunicación de masas también influyen en la transmisión de este sistema de pensamiento y que, además, la delimitación entre espacios y ámbitos no es nítida, ya que todos se condicionan entre sí y,

en consecuencia, condicionan la práctica escolar. Esta reflexión se explica de manera clara si se tiene en cuenta el debate anterior sobre el papel del patio escolar, si bien es el centro educativo el que aporta dicho tiempo y espacio, las actividades que allí se llevan a cabo en función del género están enormemente influidas por la sociedad, las familias, los medios de comunicación e incluso, en este caso, la industria futbolística.

En este trabajo se ha decidido limitar el estudio a la parte educativa al partir del hecho de que la escuela refleja y ayuda a construir la sociedad, y viceversa, por lo que al analizar el ámbito escolar se está analizando también el social, y por considerar que la escuela se trata de un espacio privilegiado para la prevención de la discriminación desde el que se pueden proponer medidas proactivas que fomenten determinados valores y derechos desde las primeras etapas. El hecho de poner el foco en el profesorado (tanto en formación como en activo) genera datos sobre las capacidades que poseen para actuar como agentes de cambio social.

Además, se parte del hecho de que la educación es obligatoria hasta los 16 años y, por lo tanto, el Estado tiene la responsabilidad social de que los conocimientos y valores que se transmitan en las escuelas sean los adecuados para que todas las integrantes que forman la comunidad tengan *vidas vivibles*, sean respetadas y no sufran ningún tipo de discriminación derivada de sus características personales, sean estas las que sean. Esto se debe a que si el Estado tiene sentido es para garantizar el bienestar y la justicia social de quienes viven bajo sus normas y debería tener por tanto la obligación de asegurar que cualquier actitud, contenido, procedimiento o documento legal relacionado con el ámbito educativo favorezca dicho bienestar.

De este modo, se aseguraría de que se cumpliesen tanto las bases planteadas por diferentes informes internacionales como los *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de*

género (2007, 2017) o el Informe Hammarberg (2010); así como con lo expuesto en la propia Constitución Española (1978) y, en el contexto de la Comunidad Autónoma de Galicia, el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (2014), la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia (2014) y el Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar.

Partiendo de una perspectiva holística y con la finalidad de enfocar esta situación teniendo en cuenta todas las partes por las que está compuesta, se plantea aquí una posible solución basada en los resultados de este estudio. Esta solución pasaría por reenfocar la práctica educativa en las escuelas, así como la propia formación de las futuras docentes y de las docentes en activo, desde tres posiciones diferentes pero complementarias con la finalidad de poder abordar de una manera integral las problemáticas aquí descritas: el feminismo, la diversidad afectivo-sexual y la educación emocional.

Por una parte, el feminismo sería necesario porque, como se puede observar en los resultados de este trabajo, existe una diferencia importante en los resultados obtenidos en homofobia y transfobia en función de la identidad de género. Es por este motivo que favorecer un entorno no sexista que valore, entre otras cosas, el papel de la mujer en la sociedad, ayudaría a promover la desjerarquización del género y la desnaturalización del mismo, así como su diversificación y, en consecuencia, la erradicación de la masculinidad tóxica que, como ya se ha indicado, se encuentra estrechamente relacionada con estos fenómenos.

Por otro lado, el conocimiento acerca de la diversidad de género y sexual evitaría el silenciamiento en las aulas; silenciamiento que, como ya hemos visto, favorece la

discriminación. Además, el hecho de incluir este ámbito en el currículo, junto con la promoción de un pensamiento crítico con el discurso hegemónico, ayudaría a promover el respeto a la diversidad afectando favorablemente tanto al alumnado que forma parte del colectivo como al que no. Es por tanto necesario que las docentes, tanto en formación como en activo, puedan acceder a formación específica sobre este tema y una vía interesante desde la que plantearla podría ser la de las *pedagogías queer*.

Por último, la propuesta de la inclusión de la educación emocional se realiza en base a los datos obtenidos en el SA-45 y a la manera en la que algunas de las características que se contemplan en este cuestionario interrelacionan con la homofobia y la transfobia, así como según otras fuentes con la violencia de género, a través de la masculinidad tóxica.

Además, cabe destacar que el reconocimiento y la gestión de las emociones tiene una relación muy estrecha con las estrategias de afrontamiento que cada persona emplea (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011). Tal y como recogen estos autores, los niveles elevados de inteligencia emocional se encuentran relacionados con las estrategias de afrontamiento del estrés basadas en la reflexión y la resolución de problemas, mientras los niveles más bajos se vinculan a estrategias relacionadas con la rumiación, la evitación y la superstición.

Una educación emocional crítica con los sistemas que nos cruzan se convierte por tanto en una vía idónea para prevenir y/o trabajar tanto la presencia de determinadas características contempladas en el SA-45 que se consideran, a partir de los datos obtenidos en este estudio, variables predictoras de la homofobia y la transfobia como para mejorar las estrategias de afrontamiento del estrés de quienes están en posición de sufrir discriminación por motivo de orientación sexual o identidad de género.

Es imprescindible destacar en este punto el hecho de que el currículum escolar no se limita únicamente a representar una realidad social e histórica concreta, sino que es parte

constitutiva de la misma (Matus, 2016). Así pues, se debe tener en cuenta que para lograr una realidad socialmente justa es necesario plantear una educación emocional holística, crítica con los sistemas que nos atraviesan como seres sociales: sistema de clases, sistema sexo/género, sistema monógamo, sistema estético, sistemas racista y colonialista, sistemas capacitista y cuerdista, etc. Sistemas que se sustentan unos a otros y que presentan una relación clara, a su vez, con el sistema capitalista.

El triángulo formado por la educación emocional crítica, el feminismo y el activismo LGBTQ+ resulta por tanto una propuesta interesante que tener en cuenta a la hora de trabajar en la escuela la prevención tanto de la homofobia y la transfobia como de la violencia de género, el sexismo, el machismo y la masculinidad tóxica.

La escuela debe convertirse en un espacio de respeto y diversidad donde todo el alumnado tenga las mismas oportunidades y ninguna persona, forme parte del alumnado o del resto de la comunidad educativa, se vea discriminada por ningún motivo. Un primer e importante paso para lograrlo sería poner en cuestión dentro del ámbito educativo lo que se considera positivo o normal; ofrecer al alumnado una educación crítica y diversa impartida por docentes que también lo sean y regulada por leyes que den espacio a este tipo de discursos que, durante tanto tiempo, han sido invisibilizados.

Por último, cabe destacar en este apartado del estudio las limitaciones del mismo, así como posibles vías abiertas de investigación. Para comenzar, es importante resaltar la limitación que supone la diferencia entre la muestra de las futuras docentes y de las docentes en activo, siendo esta última mucho menor. Además, cabe indicar que no se ha tenido en cuenta como factores como la racialización, la situación socioeconómica o la capacitación, entre otros, influyen en la discriminación por motivos de identidad de género y orientación sexual. Por último, para seguir desarrollando de la manera más adecuada algunos de los planteamientos

que aquí se recogen, sería útil el empleo de instrumentos que midan la misoginia y el sexismo, así como la masculinidad tóxica.

Sería recomendable por tanto para futuras investigaciones tener en cuenta estos factores, lo cual abriría nuevas líneas de investigación que podrían relacionarse, en base a los resultados obtenidos, con la orientación política y las creencias religiosas de quienes participen en los estudios. Sistemas de creencias que sería interesante analizar en toda su complejidad evitando la universalización de la religión católica tal y como se ha hecho en este estudio.

Sería también interesante plantear estudios similares desde dentro de las escuelas empleando métodos cualitativos que aporten un enfoque diferente a esta misma línea de investigación.

3. Conclusions

- The Transphobia Test is a reliable assessment of the levels of transphobia and transphobic behavior.
- Gender identity, sexual orientation, religiosity, political orientation and trans or homosexual friendships are related to transphobia and homophobia levels.
- A relationship exists between gender identity and the characteristics assessed by SA-45.
- Hostility and paranoid ideation are predictor characteristics of homophobia and transphobia among men.
- In women, the only predictor variable of homophobia is paranoid ideation. None of the measured variables show a significant association in relation to transphobia.
- The percentage of men is higher in the more elevated levels of homophobia and transphobia.
- There is a significant difference between men and women in four out of the five areas assessed by the Homophobia Test and the Transphobia Test (cognitive aspects, affective aspects, educative aspects and perception of social and personal reality).
- Teachers in training find themselves more conscious of gender and sexual orientation diversity than teachers already working.
- Teachers who have been teaching for longer show lower levels of homophobia and transphobia. They are also more sensitized in the affective scope than those who have been working for a shorter time.
- Early Childhood Education undergraduate students are more sensitized than those who study Primary Education or both Early Childhood and Primary Education.
- The students in the Santiago campus, the only one with an elective about gender and sexual orientation diversity, had lower levels of homophobia and transphobia.

As it has been laid out throughout this work, schools carry out a task of normalization and transmission of the discourse of hegemonic normativity. This is done through the content shared within them as well as through the means employed to deliver that knowledge to students—textbooks, generally. In this regard, the role of schools as spaces of communication and social relationships stands out, since it is not only the curricula, both official and hidden, that affect the students regarding gender and sexual orientation diversity. Schools are formed as the socializing space for minors *par excellence* due to the amount of hours they spend there in a day, and therefore that is where they learn to formulate their social relationships and all of their implications: the creation of friendships and enmities, along with otherness. It is, thus, the space where they develop the dynamics related to inclusion and exclusion, which will affect their lives from the early stages.

This dynamic necessitates, beyond what was previously discussed, a pedagogic practice from the teaching team that is critical of whether their practices carry out these discourses. Therefore, this work focuses both on the role of schools and on the knowledge and discourses reproduced within them, and spends less time on the materials used. This is due to the primary objective of producing scientifically rigorous and socially just content, so that teachers can start with a series of values related to equity, justice and respect and question what has been traditionally considered, within a binary framework, as good/bad, normal/abnormal or healthy/pathologic. It follows that, if this objective is met, the materials themselves (textbooks, lectures, audiovisual resources, etc.) would be adapted to the new situation.

The role of gender and sexuality stands out within this normalization process taking place in education centers. It is often the case that, in school, those who were assigned female at birth will try to perform an almost idyllic femininity while those who were assigned male will do the same with masculinity. This means that we are telling minors as early as early

childhood and primary education that there are only two very well-defined options, and that it is socially dangerous to transgress their borders. The idea of gender hierarchy is also being transmitted alongside this binarism.

The school playground makes a clear example of this gender hierarchy in the education sector. This space is often overlooked due to its general lack of rules, but it is essential for educational learning and socialization. In all centers during recess, we can still see a great number of boys playing soccer (a sport linked to masculinity) on the field (no matter the size of the rest of the playground, the field is theirs for their play). Meanwhile, the girls usually take walks or engage in sports regarded as more feminine, characterized by their lower intensity (such as jumping rope or French skipping), or even investing their time in watching the boys play.

Thus, as Subirats and Brullet (1988, p. 66) state,

The boys take up the center of the common space, while the girls tend to play in smaller side spaces. Again, this distribution does not derive from a school rule but rather from an order established among both groups, an order that ends in inequality.

We can also observe another subtle but important element: if the girls walk through the field while the boys play soccer, they *have the right* to exercise violence, most often verbal, against them. Here we see a clear delimitation of both roles and spaces: the boys' rule of the field is undeniable and, if the girls *dare* to question it, their *right to defend their territory* through violence against the girls is also undeniable. Often, we can also see in this same court how those who do not follow gender roles are exposed to being designated "dykes," "tomboys," "sissies," or "fags," therefore establishing a clear relationship between gender and sexuality.

We can thus affirm that schools participate in the perpetuation of cisgenderism and heterosexism through a diversity of sources (the curricula, both official and hidden; the organization of time and space; the selection of educational materials and the reproduction of hegemonic social and affective relationships, among others). This ideology has occidental roots and is based on notions of gender normativity which establish, through monosexuality, a relationship between someone's sex assigned at birth, gender roles, gender identity and the orientation of their desire. It can be considered harmful for those who transgress the rules and for those who try to attack them. This is because the conservation and reproduction of this ideology comes with a variety of social consequences. Two such consequences particularly stand out: toxic masculinity and the imposition of normative performativity.

We can additionally state that toxic masculinity is related to specific psychopathological characteristics such as hostility and paranoid ideation since, as previously explained, these are two predictor variables of homophobia and transphobia that usually manifest in those people society identifies as men. Therefore, this work proposes that these variables, which can be linked to the principal characteristics of this kind of masculinity on a theoretical level and the empirical scoring of which increase as the level of homophobia and transphobia increases (see *Table 4*), are directly related to what we know as toxic masculinity.

In this way, and particularly through toxic masculinity and the relationship between it and the imposition of normative performativity, cisgenderism establishes a direct relation with homophobia, transphobia and gender-based violence, three of the primary problems society faces.

Figure 20 shows the relationships between the concepts summarized in this section, which are further detailed throughout this work.

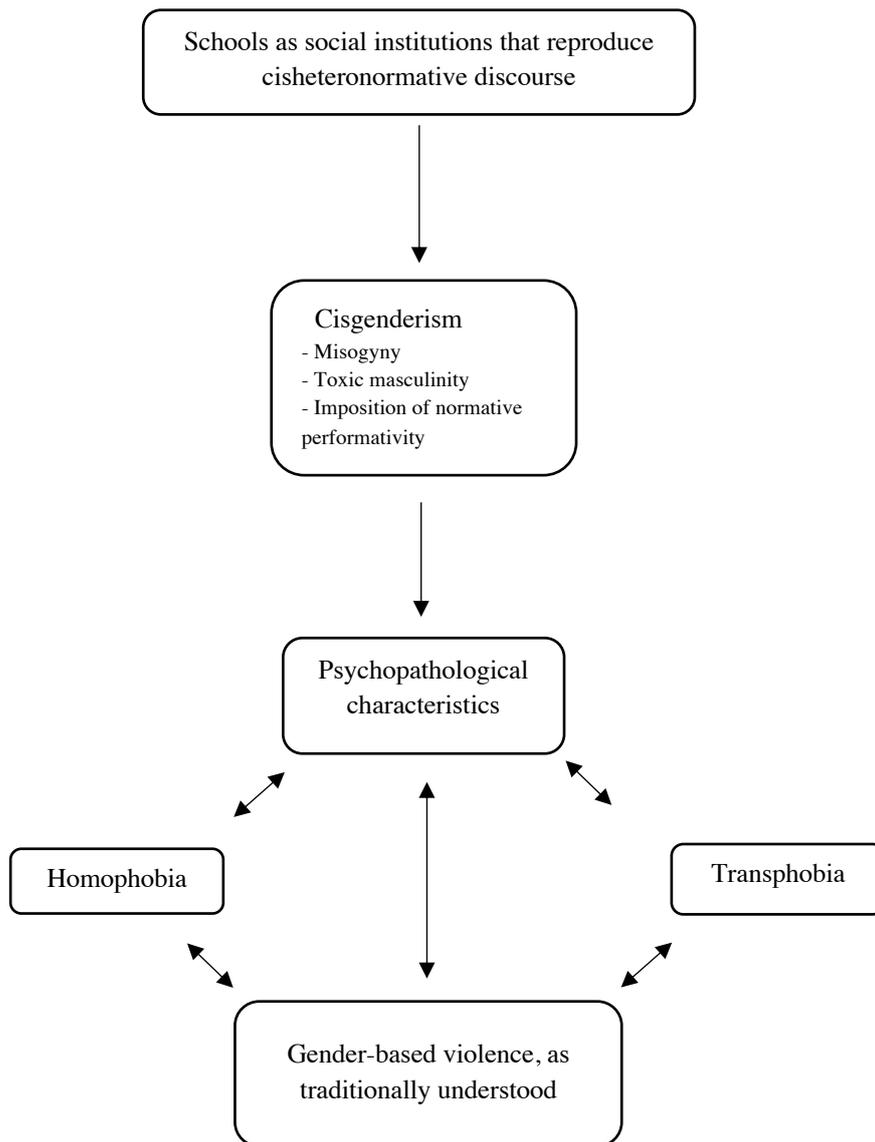


Figure 25: *The relationships between schools as replicators of cisheteronormative discourse, cisgenderism, specific psychopathological characteristics, and homophobia, transphobia, and gender-based violence*

It is notable that, like schools, traditional institutions such as families, communities, or the information received through mass media also affect the transmission of this thought system and, additionally, that the division between these spaces is not clear since they all influence each other and, therefore, also condition the educational sphere. This thought

process becomes clear in relation to the previous debate regarding the role of school playgrounds: while the time and space are provided by the schools, the activities that take place in the playground on the basis of gender are influenced greatly by society, families, the media and even, in this case, the soccer industry.

The study in this work has been limited to the educational scope for two reasons. First, because school both reflects and helps build society, and vice versa, so the analysis of the educational sphere is also the analysis of the social realm. Second, because schools are privileged spaces for the prevention of discrimination, as proactive measures could be proposed to encourage specific values and rights from the early stages. Focusing on the faculty (both in training and actively working) generates data about their skills as agents of social change.

We additionally part from the fact that, as schooling is compulsory through age 16, the State is socially responsible for the appropriate knowledge and values transmitted in the schools so that all community members may lead *livable lives*, be respected, and not suffer any sort of discrimination derived from their personal characteristics, whatever those may be. If the State has a purpose, it is to guarantee the well-being of and social justice for those living under its rules, and it should therefore have the duty of ensuring that any attitude, content, proceeding or legal document related to the education sector favors that well-being.

This would ensure the fulfilment of the bases set by copious international reports such as the *Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity* (2007, 2017) or the *Hammarberg Report* (2010); as well as the normative in our own *Spanish Constitution* (1978) and, in the context of the Autonomous Community of Galicia, *Decree 105/2014, of September 4, by which the curriculum of the primary education in the Autonomous Community of Galicia is established* (2014), *Law*

2/2014, of 14 April, on equal treatment and non-discrimination of lesbians, gays, transsexuals, bisexuals and intersexuals in Galicia (2014), and Decree 8/2015, of January 8, which develops Law 4/2011, of June 30, on the cohabitation and participation by the educational community regarding school cohabitation.

Here we propose a possible solution based on the results of the study, parting from a holistic perspective and with the goal of approaching this matter with all its components in mind. This solution would first reframe the educational practice in schools, along with the training of future teachers and working teachers alike, from three different but complementary positions with the objective of comprehensively tackling the difficulties described: feminism, sexual-affective diversity and emotional education.

On the one hand, feminism is necessary since, as made patent by the results of this work, there is an important difference in the results for homophobia and transphobia that hinges on gender identity. Boosting a non-sexist space that values, among others, women's role in society would promote the dehierarchization, denaturalization, and diversification of gender and, therefore, help eradicate toxic masculinity which, as previously stated, is intricately linked to these phenomena.

On the other hand, more knowledge about gender and sexual diversity would prevent silencing in the classrooms—silencing which, as we have seen, favors discrimination. Additionally, including this sphere in the curriculum would promote a thought process that is critical of the hegemonic discourse, and would help promote respect for diversity and positively affect both the students in and out of the community at hand. It is therefore necessary for instructors, both in training and actively working, to access specific trainings on this subject. *Queer pedagogy* could make an interesting perspective from which to approach these trainings.

Lastly, the proposal for the inclusion of emotional education is developed from the data obtained from SA-45 and the way in which some of the characteristics studied in the questionnaire relate to homophobia, transphobia and, according to other sources, gender-based violence, all through toxic masculinity.

Additionally, it is worth mentioning that the recognition and management of emotions is intricately linked to the coping strategies each person employs (Martínez, Piqueras & Inglés, 2011). As per the authors, elevated levels of emotional intelligence are related to stress coping strategies based on reflection and problem resolution, whereas lower levels are linked to strategies based on brooding, avoidance and superstition.

An emotional education that is critical of the systems we are up against is, therefore, an ideal avenue to prevent or work on the presence of specific characteristics studied through SA-45, and which the study data shows are predictor variables of homophobia and transphobia. It is also useful in improving the strategies for coping with stress of people that can suffer discrimination based on their sexual orientation or gender identity.

It is essential to note at this point that the school curricula are not only limited to representing a particular social and historical reality, but they are also a constitutive part of that same reality (Matus, 2016). It must be considered that in order to reach a socially just reality, it is necessary to lay out a holistic emotional education that is critical of the systems we come up against as social beings: the class system, the sex/gender system, the monogamous system, the aesthetic system, the colonial and racist systems, the ableist and sanist systems, etc. These systems all feed upon each other and, in turn, present a clear relation with the capitalist system.

The triangle formed by a critical emotional education, feminism, and LGBT+ activism, therefore, results in an interesting proposal to consider when working on the

prevention of homophobia, transphobia, gender-based violence, sexism, misogyny and toxic masculinity in schools.

Schools must become a space of respect and diversity, where the full student body has access to the same opportunities and where no person, be they part of the student body or the rest of the education community, is discriminated against for any reason. A first and important step to accomplish this is to question, within the education sector, what is considered positive or normal, to offer the student body a critical and diverse education, one that is taught by instructors who are similarly critical and diverse and regulated by laws that provide the space for these discourses which have been invisibilized for so long.

Lastly, this section should include the limitations of the study and some possible avenues for further research. To start, we must note the limitations due to the difference in the sample sizes of future teachers and working teachers, with the latter being much smaller. Of additional note, we have not considered the factors of race, socioeconomic status or disability, among others, and their effect on discrimination based on gender identity and sexual orientation. Lastly, in order to continue developing some of the approaches reviewed in the best way, it would be useful to employ instruments that measure misogyny and sexism along with toxic masculinity.

Therefore, it would be advisable for future investigations to keep these factors in mind, as they would open up further lines of research that could be linked, based on the investigation results, to the political orientation and religious beliefs of the study participants. It would be interesting to analyze these belief systems in depth and to avoid the universalization of Catholicism as has been done in this study.

Similar studies could also be put forward from within schools themselves through qualitative methods, which could shed a different light upon this same research line.

3. Implicaciones educativas

Pedagogía(s) queer, una solución posible

Ante la naturaleza de la violencia LGBT+ en las escuelas y las posibles formas que existen de trabajar en su erradicación, Platero (2014a) recoge las palabras del sociólogo y activista trans* Miquel Missé cuando habla de cómo se debería intervenir sobre la transfobia, cuál es el papel de la escuela y hasta qué punto pueden responsabilizarse las familias de un problema que es social pero les está causando tanto daño personal.

En esta entrevista Missé afirma que para él es un error centrar la educación en diversidad pensando únicamente en las menores que forman parte del colectivo, ya que no son únicamente las menores LGBT+ quienes necesitan esta información, quienes agreden por estos motivos también deberían de tener acceso a la misma. Defiende también la necesidad de crear alianzas con los centros, así como de fomentar formas de actuar que cuestionen y el acompañamiento, para evitar responsabilizar únicamente a una escuela a la que cada vez se le hacen más demandas desde el ámbito social. Por último, Missé reflexiona acerca de las dificultades existentes a la hora de solventar estas necesidades, ya que muchas de ellas tienen una solución a largo plazo pero las familias se ven obligadas a actuar a corto plazo para que las menores de su entorno puedan sobrevivir a la hostilidad cotidiana de la forma menos perjudicial posible.

Estas declaraciones recuerdan a la estrategia planteada por Martxueta y Etxeberria (2014a) según la cual, para promover climas escolares seguros y libres heterosexismo se debe 1) establecer y publicar políticas antidiscriminación y antiacoso relacionadas específicamente con el ámbito afectivo-sexual y el género, 2) realizar actividades de sensibilización y formación para el profesorado, el resto del personal escolar y las familias, 3) introducir información en el currículo relacionada con las diversidad sexual y de género. Los autores

consideran así prioritaria la prevención terciaria, orientada a ocuparse de los problemas actuales y a prevenir un mayor deterioro de la situación, frente a la secundaria y a la primaria, que sería la que se encargaría de trabajar en la prevención del heterosexismo, la homofobia y la transfobia.

Comprendiendo las situaciones que esas familias y esas menores deben afrontar de forma inmediata surgen las siguientes preguntas: ¿qué se puede hacer mientras tanto? ¿se puede minimizar esta violencia a largo plazo trabajando la prevención primaria en las primeras etapas mientras se trabaja la terciaria en las medias y últimas para evitar un mayor deterioro de la situación actual?

Como ya se recogió en el apartado anterior, tal y como está concebida la escuela en la actualidad impone el lenguaje, la historia y los conocimientos al servicio de los grupos dominantes, además de legitimar y regular las desigualdades a través de la normalización de un grupo de identidades legítimas y otro de identidades ilegítimas o subordinadas (Carrera, 2013), la otredad, la disidencia, la identidad de quienes se encuentran en los márgenes. Destacando también la lentitud de un sistema educativo al que le cuesta reconocer los avances científicos en el campo de la sexualidad que las propias leyes, en este caso españolas, ya apoyan (DePalma, Alonso y Pazos, en prensa).

Ya Foucault planteaba en su obra *El orden del discurso* que “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2018/1970, p. 45). Es por tanto necesaria una pedagogía que nos lleve a:

Un cuestionamiento profundo de lo correcto y lo incorrecto, de lo moral e inmoral, de lo normal y anormal. Una práctica pedagógica o un currículo inspirado en las teorías feministas y queer [que fuerce] los límites de las epístemes dominantes, disputando el

conocimiento como socialmente construido, así como también explorando aquello que todavía no fue construido, abriéndole camino. (Flores, 2009, Párr. 43)

La pedagogía, cuando se encuentra unida a campos como los feminismos, el antirracismo y la antiLGBTifobia establece una crítica de la educación actual, partiendo para ello de que se trata de un espacio en el que se reproducen relaciones de poder basadas en la desigualdad. Al mismo tiempo, el término *queer* hace referencia a las prácticas de normalización que se establecen en relación al estudio de la sexualidad. Es a esta intersección a la que se denomina *pedagogía queer* (Trujillo, 2015).

El término *pedagogía(s) queer*, nacido del movimiento feminista postestructuralista, concretamente de la Teoría(s) Queer, fue acuñado por Deborah Britzman en 1995 (Carrera et al., 2015). Esta forma de concebir la educación parte del hecho de que las demandas del colectivo LGBTQ+ cuestionan tanto la estabilidad como el fundamento de categorías concebidas como centrales para la manera en la que la educación organiza tanto el conocimiento de los cuerpos como los cuerpos de conocimiento. Categorías entre las que encontramos la ciudadanía, la masculinidad, la feminidad, la nación, la alfabetización, la legalidad o el consentimiento, entre otras (Britzman, 1995).

En el contexto español no hay demasiados trabajos que piensen el ámbito educativo desde esta perspectiva ya que, mientras el planteamiento de las agrupaciones LGBTQ+ de corte identitario ha tenido cierto calado en el sistema educativo y legislativo a través de prácticas y discursos de inclusión y tolerancia, el enfoque crítico radical del movimiento queer no ha tenido esa aceptación práctica y legal (Trujillo, 2015). Esto es absolutamente razonable si tenemos en cuenta que pone en tela de juicio la realidad del mundo en el que vivimos y la naturalidad de actitudes y discursos asumidos como tal en el imaginario colectivo.

Desde luego, la inclusión es un buen primer paso, pero no podemos olvidar que lo que podríamos llamar “discurso de la diversidad” no se produce un cambio estructural y la heteronorma, una vez más, se mantiene intacta. Así, se sigue reproduciendo el discurso de que las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas son asuntos personales y que, en consecuencia, la homofobia y la transfobia también lo son. Para fomentar el cambio estructural y el cuestionamiento de la heteronorma se deberían tener en cuenta tres pasos: cuestionar la normalidad, disolver los binarismos y formar alianzas (Quinlivan, s.f.; Town, 1999 citadas en Trujillo, 2015)

A través de esta vía se podrían abordar, además de la homofobia y la transfobia, el racismo, el sexismo, el machismo, el capacitismo, la aporofobia, etc. Porque si la educación es pensada desde otro lugar, se puede cuestionar la normalidad y el binarismo, apostar por crear redes y alejarse de la reproducción de discursos normativos. De este modo sería posible luchar contra la discriminación en cualquier campo que se pueda imaginar.

En esta línea Carrera et al. (2015) promueven un modelo de enseñanza basada en una unión de la *pedagogía queer* y la *pedagogía crítica* que, como explican citando a Freire (1970):

Se construye necesariamente sobre una *educación liberadora o problematizadora*, desde su dimensión utópica y transformadora de la realidad, que implica perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, facilitando una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio, la superación y la mejora como horizonte, orientándose, en última instancia, formar personas críticas para la transformación de las estructuras sociales y económicas de la realidad (Carrera et al., 2015, pp. 21-22).

Carrera et al. (2015) mantienen que, al ser la pedagogía crítica una pedagogía que podríamos llamar “de la liberación”, se convierte automáticamente en una pedagogía “de la

indignación” ante los sistemas y procesos de opresión. Lo que la convierte en idónea para complementarse y dar cabida a una *pedagogía queer*.

Aplicando todo esto a la práctica educativa, Trujillo (2015) se plantea cómo puede ella *queerizar* su forma de dar la clase a alumnos de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en un contexto tan poco *queer*, un espacio en el que parte del alumnado puede pasar toda su carrera sin escuchar hablar del bullying y en el que, en general, no se tratan cuestiones de género y de sexualidad. En este estudio el planteamiento es similar: ¿cómo pueden esas docentes prevenir el acoso y tratar estos temas de manera adecuada en el aula? ¿cómo pueden esas futuras docentes, que han sido educadas en un sistema que impone los conocimientos al servicio de los grupos dominantes y está basado en el binarismo y la normatividad, cuestionar (y hacer que sus futuras alumnas se cuestionen a su vez) cosas que son aparentemente tan básicas?

Se vuelven aquí necesarias la formación del profesorado y las alianzas profesionales porque, como mantiene esta misma autora, no basta con que la escuela acompañe a la realidad social y sus cambios; la escuela debería adelantarse, liderar el cambio sociopolítico y fomentar siempre el pensamiento crítico.

Partiendo de los resultados obtenidos en este estudio, las docentes en formación serían el colectivo idóneo para recibir formación sobre pedagogías queer al tratarse de una profesión altamente feminizada, ya que existen menores posibilidades de que manifiesten conductas homofóbicas y/o transfóbicas, y, además, encontrarse en etapa de formación, ya muestran menos prejuicios en relación con estos ámbitos que quienes se encuentran ya en activo. Por ese motivo lo más recomendable sería que este tipo de contenidos se incluyesen en la programación de los grados tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria.

Sería necesario también, además de la inclusión de esta formación específica en los grados universitarios, promover la alianza con colectivos activistas, así como la difusión de materiales educativos creados por los mismos. Dichos colectivos podrían ayudar a aportar formación e información que ayuden a las docentes a justificar las acciones educativas que lleven a cabo en las aulas, de modo que puedan mantener una postura clara ante movimientos e iniciativas que se posicionen en contra de este tipo de educación, como es el caso del *veto parental* propuesto por Vox y defendido públicamente por asociaciones como Hazte Oír. Además, la colaboración serviría para hacer llegar referentes a la escuela, así como para fortalecer relaciones afectivas entre quienes forman parte del colectivo, el alumnado y las propias docentes; hecho que, según se argumentó en el punto 1.3 del capítulo IV, podría constituir una buena herramienta de prevención.

Libros como *Trans*sexualidades* (Platero, 2014a) y *Getting ready for Benjamin* (Kissen, 2002), entre otros, aportan argumentos a favor de la introducción de la diversidad afectivo-sexual y de género en las aulas para luchar contra la LGBT+fobia en el sistema educativo. Por un lado, Platero (2014a) indica que las docentes deben actuar con una doble mirada: por un lado, deben incidir en los conocimientos que tiene el alumnado que, a menudo, se sostienen en falsas premisas; por el otro deben de tratar de transformar las actitudes negativas y de rechazo que tiene el grupo hacia la transgresión de género ayudándoles a desarrollar las habilidades y actitudes pertinentes. Por otro lado, Pendleton Jiménez (2002) plantea, en su capítulo “Can of worms: a queer TA in teacher Ed” recogido en el libro *Getting ready for Benjamin*, la necesidad de una formación docente adecuada para instruir al futuro profesorado, dentro del ámbito de la educación multicultural, acerca de aspectos relacionados con la diversidad afectivo sexual ya que, la práctica en el aula de dichas docentes mejora si reciben formación específica sobre este campo.

Es razonable pensar que para que el equipo docente de cualquier centro educativo pueda formar tanto intelectual como emocionalmente a su alumnado, debe haber pasado antes por un periodo de formación. Esa lógica es aplicable a todos los ámbitos y es necesario que, en lo referente a la LGBTfobia las futuras docentes reciban información durante su etapa de formación que les haga cuestionarse a sí mismas y les lleve a mostrar cierta disposición a adquirir más conocimientos sobre el tema a lo largo de los años que dure su práctica educativa.

REFERENCIAS

- Afán, A. (2018). *La diversidad afectivo-sexual en Educación Primaria* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de: <https://bit.ly/38TYQhT>
- Airton, L. (2009). Untangling 'gender diversity': Genderism and its discontents (i.e., everyone). En S. R. Steinberg (Ed.), *Diversity and multiculturalism: A reader* (pp. 223–246). New York: Peter Lang.
- Álvarez, R. (2015). Acosaron a Alan desde los 14 años, su suicidio es un crimen social. *El Mundo*. Recuperado de: <https://bit.ly/33K89ih>
- Álvarez, T. y Rodríguez, Y. (2017). Evaluación de los conocimientos y actitudes hacia la sexualidad de futuros/as docentes de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 101-105. Recuperado de: <https://bit.ly/38VjIoO>
- Amigo-Ventureira, A. (2019). Un recorrido por la historia trans*: desde el ámbito biomédico al movimiento activista social. *Cadernos Pagu*, 57, xx-xx. doi: 10.1590/18094449201900570001
- Aristegui, I., Beloki, U., Royo, R. y Silvestre, M. (2018). Cuidado, valores y género: la distribución de roles familiares en el imaginario colectivo de la sociedad española. *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria*, 65, pp. 90-108. Recuperado de: <https://bit.ly/2KTIJbx>
- Arnot, C. (2007). Stephen Whittle: body of work. *The guardian*. Recuperado de: <https://bit.ly/2MAhwdO>
- Artal, R. (2019). Orgullosos de ser machistas. *Eldiario.es*. Recuperado de: <https://bit.ly/32zGsrN>

- Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28. Recuperado de: <https://bit.ly/3bkLxID>
- Barbero, M. (2017). Homofobia en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, 50, xx-xx. Recuperado de: <https://bit.ly/38Vb61F>
- Bernini, L. (2018). *Las teorías queer: una introducción*. Barcelona: EGALES
- Bravo, M., Rodes, F. y Navarro, E. (2004). Perfil del agresor en la violencia de género. *Boletín Galego de Medicina Legal e Forense*, 16, 7-11. Recuperado de: <https://bit.ly/2oXn2cn>
- Britzman, D. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45, 151-165. doi: 10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x
- Bryan, J. (2017). Embracing gender and sexuality diversity. *Independent School*, 76. Recuperado de: <https://bit.ly/2CcuHNg>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabello, M. y Manso, A. (2011). Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 10, pp. 73-95. Recuperado de: <https://bit.ly/30FRLNb>
- Camacho, M. (2011). *Cuerpos encerrados cuerpos emancipados. Las políticas del cuerpo y las negociaciones identitarias de las travestis en el expenal García Moreno*. Abya-Yala: El Conejo.

- Campo-Arias A. (2010). Essential aspects and practical implications of sexual identity. *Colombia Médica*, 41, 179-185. Recuperado de: <https://bit.ly/2Vyx9pa>
- Campo, A., Herazo, E. y Oviedo, H. (2013). Sustantivos para definir homofobia. *Revista Ciencias de la Salud*, 11, 287-294. Recuperado de: <https://bit.ly/2Zr4fsd>
- Cantó, P. (2017). Un autobús de Hazte Oír con un mensaje transfobo circula por Madrid. *El País*. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZwT3ty>
- Carrera, M. (2010). *Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo* (Tesis doctoral) Universidad de Vigo, España.
- Carrera, M. (2013). Educando queer: el educador social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 1-12. doi: 10.35362/rie6121257
- Carrera, M.; Lameiras, M.; Cid, X.; Castro, Y. y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *Revista de Educación Social*, 21, 8-27. Recuperado de: <https://bit.ly/2UavSnt>
- Castellano, M., Lachica, E., Molina, A. y Villanueva, H. (2004). Violencia contra la mujer. El perfil del agresor: criterios de valoración del riesgo. *Cuadernos de Medicina Forense*, 35, 15-28. Recuperado de: <https://bit.ly/2Jg9nt6>
- Casullo, M. y Pérez, M. (2008). *El inventario de síntomas SCL-90-R de L. Derogatis*. Buenos Aires: CONICET
- Cazarín, A. (2012). Género y poder. La masculinización de las mujeres en la política mexicana. *Revista Mexicana de Estudios Electorales*, 11, pp. 13-27. Recuperado de: <https://bit.ly/2JBe40S>

- Ciocca, G., Tuziak, B., Limoncin, E., Mollaioli, D., Capuano, N., Martini, A., Carosa, E., Fisher, A., Maggi, M., Niolu, C. Siracusano, A. y Lenzi, A. (2015). Psychoticism, immature defense mechanisms and a fearful attachment style are associated with a higher homophobic attitude. *The Journal of Sexual Medicine*, 12, 1953-1960. doi: 10.1111/jsm.12975
- Cloninger, S. (2011). *Teorías de la personalidad*. Pearson Prentice Hall
- Coleman, K. (1980). Conjugal violence: what 33 men report. *Journal of Marriage and Family Therapy*, 6, pp. 207–213. doi: 10.1111/j.1752-0606.1980.tb01307.x
- Coll-Planas, G. (2010). La policía del género. En Missé, M. y Coll-Planas, G. (Eds.), *El género desordenado* (pp. 55-66). Madrid: Editorial EGALES
- Coll-Planas, G. (2012). *La carne y la metáfora*. Barcelona: Editorial EGALES
- Coll-Planas, G. y Missé, M. (2015). La identidad en disputa: conflictos alrededor de la construcción de la transexualidad. *Papers*, 100, 35-52. doi: 10.5565/rev/papers.637
- Comisario de Derechos Humanos (2010). *Derechos humanos e identidad de género: informe temático de Thomas Hammarberg*. Berlín: Flyeralarm GmbH
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ) (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Recuperado de: <https://bit.ly/2ROB4xf>
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ) (2017). *The Yogyakarta principles plus 10: additional principles and state obligations on the application of international human rights law in relation to sexual orientation, gender identity, gender expression and sex characteristics to complement the Yogyakarta principles*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Gw3Z3S>

- Connell, R. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: rethinking the concept. *Gender and Society*, 19, pp. 829-859. doi: 10.1177/0891243205278639
- De Rivera, P. (1953). *Guía de la buena esposa*. Sección Femenina. Recuperado de: <https://bit.ly/2HXS6Gf>
- DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 171. Recuperado de: <https://bit.ly/2IY5leR>
- DECRETO 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. *Diario Oficial de Galicia*, 17. Recuperado de: <https://bit.ly/2pEXTrM>
- Defensor del Pueblo (1998). *Informes, estudios y documentos. La violencia contra las mujeres*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- DePalma (en prensa). Silences in Spanish early childhood education and strategies for inclusión of marginalised voices. En Pakuła, L. (Ed.). *Sexuality in education: representations, constructions, negotiations: cross-cultural perspectives*. London: Palgrave MacMillan.
- DePalma, R. (2015, septiembre). *O que se pode aprender dos corpos transgresores* [ponencia]. *Actas de la III Jornada Universitaria Gallega en Género*, Pontevedra.
- DePalma, R., Alonso, P. y Pazos, V. (en prensa). Sexual diversity at the early childhood education level: what can we learn from sexology?. En Sauntson, H. & Ingvar Kjaran, J. (Eds). *Global narratives on gender equality and sexualities in the classroom: School as a queer transformative space*. Abingdon-on-Thames: Routledge.

- Dobaño, E. (2019). Docentes lanzan a rede de apoio LGTB nas escolas galegas. *Sermos Galiza*. Recuperado de: <https://bit.ly/2kgXUQJ>
- Duero, D. (2013). El diagnóstico psicopatológico: características y supuestos epistemológicos en los que se sustenta. *Revista Colombiana de Psicopatología*, 22, pp. 91-106. doi: 10.15446/rcp
- Echagüe, C. y Barrientos, J. (2018). El baile de los que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum: Qualitative Social Research*, 19, xx-xx. doi: 10.17169/fqs-19.1.2546
- Echeburúa, E. y Amor, P. (2010). Perfil psicopatológico e intervención terapéutica con agresores contra la pareja. *Revista Española de Medicina Legal*, 36, 117-121. doi: 10.1016/S0377-4732(10)70040-7
- Echeburúa, E. y de Corral, P. (2004). Violencia doméstica: ¿es el agresor un enfermo? *Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 11, 293-299. doi: 10.1016/S1134-2072(04)76123-X
- Echeburúa, E., de Corral, P., Fernández-Montalvo, J. y Amor, P. (2004). ¿Se puede y se debe tratar psicológicamente a los hombres violentos contra la pareja? *Papeles del Psicólogo*, 88, 10-18. Recuperado de: <https://bit.ly/2LFK05U>
- España, A., Guerrero, A., Farré, J., Canella-Soler, J. y Abós, R. (2001). La homofobia en el medio universitario. Un estudio empírico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 57, 41-55. Recuperado de: <https://bit.ly/2GmvAUy>
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2019). Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24, 29-37. doi: 10.5944/rppc.23776

- Expósito, F. (2011). Violencia de género: la asimetría social en las relaciones entre mujeres y hombres favorece la violencia de género. Es necesario abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza ideológica. *Mente y Cerebro*, 48, pp. 20-25. Recuperado de: <https://bit.ly/2Dtr8DC>
- FELGTB (2013). *Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: fracaso del sistema educativo*. Defensor del Pueblo. Recuperado de: <https://bit.ly/246pFqY>
- FELGTB (2018). *La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI*. Observatorio Redes contra Odio. Recuperado de: <https://bit.ly/33PGKKw>
- FELGTB (2019). *Los menores y jóvenes trans sufren más violencias y se declaran menos felices que el resto del alumnado*. FELGTB. Recuperado de: <https://bit.ly/2lFbQ7p>
- Felipe-Castano, E., Leon-del-Barco, B. y Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en Educación Secundaria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, vol. 21, no. 3, pp: xx-xx. Recuperado de: <https://bit.ly/2T5SHsh>
- Fernández-Galeano (2018). Entre el crimen y la locura: relaciones sexo afectivas entre mujeres y disconformidad de género bajo el Franquismo. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 17. Recuperado de: <https://bit.ly/2RADwGz>
- Fernández-Llebrez, F. (2005). Masculinidades y violencia de género: ¿por qué algunos hombres maltratan a sus parejas (mujeres)? *Aldarte*. Recuperado de: <https://bit.ly/2xQcH7U>
- Fernández-Montalvo, J. y Echeburúa, E. (1997). Variables psicopatológicas y distorsiones cognitivas de los maltratadores en el hogar: un análisis descriptivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, pp. 151-80. Recuperado de: <https://bit.ly/2WzAVhu>

- Flores, V. (2009). El armario de la maestra tortillera: políticas corporales y sexuales en la enseñanza. *Escritos Heréticos*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LaCmhN>
- Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria (2010). *La orientación sexual y la identidad de género en el contexto de la epidemia del VIH*. Nota informativa.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. 1: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2018). /1970). *El Orden del Discurso*. Troyano, A. (Trad.) Tusquets EditoresPlaneta. (Obra original publicada en 1970)
- Fraïssé, C. y Barrientos, J. (2016). The concept of homophobia: a psychosocial perspective. *Sexologies*, 25, xx-xx. doi: 10.1016/j.sexol.2016.02.002
- Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M. M., Soler, F. J. y Barragán, A. B. (2015). Valores interpersonales relacionados con el perfil de agresor y víctima en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15. Recuperado de: <https://bit.ly/2sUVDOP>
- Galaup, L. y Barandela, M. (2019). Quiénes son los 24 diputados de VOX en el Congreso. *Eldiario.es*. Recuperado de: <https://bit.ly/2wYvXQa>
- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: prevalencia y efectos en la salud mental. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 62, 79-90. doi: 10.3916/C62-2020-07
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas.

European Journal of Education and Psychology, 6, 83-93. doi:
10.1989/ejep.v6i2.105.

Garrido, A. (2018). *A Formación do profesorado de ensino secundario en atención á diversidade de xénero e orientación sexual* (Trabajo de fin de máster). Universidade de Santiago, España.

Garrido, R. y Morales, Z. (2014). Una aproximación a la homofobia desde la psicología: propuestas de intervención. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4, 90-115.
Recuperado de: <https://bit.ly/2UqeCw6>

Garriga, A. (2019). Putas, marimachos, bolleras, maricas y nenazas frente a la nada adulta en los IES. *Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE)*. Recuperado de:
<https://bit.ly/2UuvxNS>

Generelo, J. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes LGB*. COGAM/FELGTB. Recuperado de: <https://bit.ly/2dMDlq4>

Glick, P. y Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 491- 512.
doi: 10.1037/0022-3514.70.3.491

Gómez, I. y Platero, R. (2018). ¡Faltan palabras! Las personas trans* no binarias en el Estado Español. *Ex Aequo* 38, 111-127. doi: 10.22355/exaequo.2018.38.08

Gonçalves, C. (2017). *Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para a superação da heteronormatividade*. Universidade de Brasilia. Recuperado de:
<https://bit.ly/2VTywic>

González-Polledo, E. (2010). No sé qué otra cosa podría ser: medicina entre la elección del cuidado en la transición FTM. En Missé, M. y Coll-Planas, G. (Eds.), *El genero desordenado* (pp. 67-80). Barcelona: Editorial EGALES

- Granero, A. (2019). Concepciones del alumnado de último ciclo de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexuales. *Methodos: Revista de Ciencias Sociales*, 7, 55-73. doi: 10.17502/m.rcs.v7i1.284
- Granero, A. y Manzano, A. (2017). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29, 943-958. doi: 10.5209/RCED.54346
- Halberstam, J. (1998). *Masculinidad femenina*. Barcelona: Editorial EGALES
- Inglés, C.J., Martínez González, A.E. y García-Fernández, J.M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6, 33-53. doi: 10.1989/ejep.v6i1.101
- It Gets Better (2010). *It Gets Better: Dan and Terry*. Recuperado de: <https://bit.ly/1rGvdFY>
- Jablensky, A. (1999). The conflict of the nosologist: view on schizophrenia and manic-depressive illness in the early part of the 20th century. *Schizophrenia Research*, 39, pp. 95-100. doi: 10.1016/S0920-9964(99)00106-1
- Jarkovská (2019): The European Union as a child molester: sex education on pro-Russian websites. *Sex Education*. doi: 10.1080/14681811.2019.1634041
- Jiménez, K. (2002). Can of worms: a queer TA in teacher Ed. En Kissen, R. (Ed.). *Getting ready for Benjamin: preparing teachers for sexual diversity in the classroom* (pp. 215-226). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Jóvenes feministas se manifiestan en Madrid contra el ‘pin parental’ en la jornada de huelga previa al 8M. (2020). *Europa Press*. Recuperado de: <https://bit.ly/2xDjDIw>

La LOMLOE: claves de la ley educativa de Isabel Celaá. (2020). *Diario Crítico*. Recuperado de: <https://bit.ly/2QUdHgD>

Lafaurie M., Miranda R., Forero E. (2011). *Qué significa Vivir con VIH/Sida. Reflexiones de Travestis sobre su Salud*. Editorial Scripto. doi: 10.13140/RG.2.1.4115.3120

Lafaurie, M.; Camilo, C.; Giraldo, C., Gutiérrez, A.; Marcela, Y.; Andrea, L.; Liliana, A.; Yamile, A.; Sánchez, J. y Vásquez, R. (2012). Una reflexión sobre la transfobia y la exclusión: narraciones de travestis en un programa social. *Duazary*, 9, 42-48. Recuperado de: <https://bit.ly/2Viftzp>

Lara-Ros, M. R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E. & Piqueras, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 4, 59-64. Recuperado de: <https://bit.ly/345VgOj>

Ley 2/2014, de 14 de abril, *por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia*. Boletín Oficial del Estado, 127. Recuperado de: <https://bit.ly/34XT2Tv>

Ley de 15 de julio de 1954 por la que se modifican los artículos 2º y 6º de la Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933. Boletín Oficial del Estado, 198. Recuperado de: <https://bit.ly/2JvHqO0>

Lloreda, O. (2019). ¿Masculinidades tóxicas? ¿Nuevas masculinidades? ¿Masculinidades feministas? *Alba TV*. Recuperado de: <https://bit.ly/2JWFA9j>

López, E. (2004). La figura del agresor en la violencia de género: características personales e intervención. *Papeles del Psicólogo*, 88, 31-38. Recuperado de: <https://bit.ly/2Rxx5Lr>

- Lozano-Verduco, I., Fernández-Niño, J. y Baruch-Domínguez, R. (2017). Association between internalized homophobia and mental health indicators in LGBT individuals in Mexico City. *Salud Mental*, 5, 219-225. doi: 10.17711/sm.0185-3325.2017.028
- Lozano, I. y Rocha, T. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22, 101-121. Recuperado de: <https://bit.ly/30j0l4h>
- Lucero, L., Rovella, A., y Giaroli, A. (2019). Síntomatología psicológica y características de depresión y ansiedad en estudiantes de educación secundaria de la Provincia de San Juan. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://bit.ly/2T7x7Uk>
- Luque, I. (2018). Un millar de estudiantes piden una asignatura de Educación Sexual inclusiva e igualitaria. *Última Hora*. Recuperado de: <https://bit.ly/3awnXIj>
- Máis de 70 inscritas para a primeira assemblea da Rede Educativa de Apoio LGTB de Galicia. (2020). *Nós*. Recuperado de: <https://bit.ly/32ZSfiq>
- Marín, J. (2010). Identidades subordinadas de género: diálogos con la postmodernidad. En Radl, R. (Ed.) *Investigaciones actuales de las mujeres y el género*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Martínez, A., Piqueras, J. e Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 37, pp. 20-21. Recuperado de: <https://bit.ly/2kMKOdV>

- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014a). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25, pp. 121-128. doi: 10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014b). 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, pp. 23-35. doi: 10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980
- Matus, C. (2016). Los usos del afecto en el currículum escolar. *Educação em Revista: Belo Horizonte*, 32, 111-130. doi: 10.1590/0102-4698153449
- Ministerio de Interior (2018). *Informe sobre la evolución de delitos de odio en España*. España: Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio.
- Ministerio del Interior (2014). *Informe sobre la evolución de los incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. España: Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio
- Ministerio del Interior (2015). *Informe sobre la evolución de los incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. España: Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio
- Ministerio del Interior (2016). *Informe sobre la evolución de los incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. España: Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio
- Ministerio del Interior (2017). *Informe sobre la evolución de los incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. España: Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio

- Montero, A. (2019). *A realidade trans*: una escola para todas* (Trabajo de fin de grado). Universidade da Coruña, España.
- Montoya, L. (2018). El ruido del criminal ante el silencio de su víctima: una aproximación al perfil criminológico del maltratador doméstico. *Universidad & Ciencia*, 7, pp. 122-143. Recuperado de: <https://bit.ly/2XUtzoK>
- Moore, R. Y Gillette, D. (1993). *La nueva masculinidad: rey, guerrero, mago y amante*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, G. (2018). Alarmantes tasas de suicidio LGBTI en España: casi 50 jóvenes se quitan la vida al año y 950 lo intentan. *Oveja Rosa*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Jwa6YQ>
- Nagoshi, J., Terrell, H., Hill, E. y Nagoshi, C. (2008). Gender differences in correlates of homophobia and transphobia. *Sex Roles*, 59, 521-531. doi: 10.1007/s11199-008-9458-7
- Namaste, K. (2006): Genderbashing: Sexuality, gender, and the regulation of public space. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14, 221–240. doi: 10.1068/d140221
- Organización Panamericana de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://bit.ly/30gYmxC>
- Ortiz, M. T. (2014). Bullying homofóbico: desafío para el trabajo social escolar. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3, 77-98. Recuperado de: <https://bit.ly/2xuOs2J>
- Otero, L. M. (2014). Nivel de homofobia y lesbofobia en profesionales del ámbito social de la provincia de Ourense. *Documentos de trabajo social: revista de trabajo y acción social*, 54, pp. 46-61. Recuperado de: <https://bit.ly/2IIUXZa>

- Penna, M. y Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, pp. 123-142. doi: 10.35362/rie660382
- Pérez, K. (2010). Historia de la patologización y la despatologización de las variantes de género. En Missé, M. y Coll-Planas, G. (Eds.) *El género desordenado* (pp. 97-114). Barcelona: Editorial EGALES.
- Pichardo, J. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. FELTGB/Ayuntamiento de Coslada/Ayuntamiento de la Villa de San Bartolomé de Tajarana. Recuperado de: <https://bit.ly/2Rrj62E>
- Platero, L. (2014a). *Trans*exualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellaterra
- Platero, L. (2014b). La agencia de los jóvenes trans* para enfrentarse a la transfobia. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 9, 183-193. Recuperado de: <https://bit.ly/3bojRCo>
- Platero, R. (2016). Dónde está la ira trans*. En Mérida, R. (Ed.) *Masculinidades disidentes*. Barcelona: Icaria.
- Preciado, P. (2008). *Testo Yonki*. Madrid: Espasa Calpe
- Preciado, P. (2009). La invención del género, o el tecnocordero que devora a los lobos. En Ají de pollo (Ed.) *Biopolítica (Conversaciones feministas)*, (pp. 15-38). Buenos Aires: Ají de pollo.
- Preciado, P. (2010). *Pornotopía, Arquitectura y sexualidad en Playboy durante la guerra fría*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Preciado, P. (2013). Pienso, luego existo. *RTVE*. Recuperado de: <https://bit.ly/1v3HwPk>
- Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Puche, L.; Moreno, E. y Pichardo, J. (2012), Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En Moreno, E. y Puche, L. (Eds.) *Transexualidades, adolescencias y educación: Miradas multidisciplinares* (pp. 189-265). Barcelona: Editorial EGALES.
- Ramírez, V. (2016). Los homosexuales durante el franquismo: vagos, maleantes y peligrosos. España: *Eldiario.es*. Recuperado de: <https://bit.ly/31ib7JN>
- Rebollo, J., Generelo, J. y Assiego, V. (2018). *La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI: informe de delitos de odio e incidentes discriminatorios al colectivo LGTBI 2018*. FELGTB
- REDES. (2009). *Beatriz Preciado* [Vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://bit.ly/2Pp2c3i>
- Restrepo, J. (2018). Feminizar a los hombres para prevenir la criminalidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23, pp. 112-129. doi: 10.5281/zenodo.1462118
- Rey, J., Bella-Awusah, T. y Liu, J. (2015). Depresión en niños y adolescentes. En Rey J. (ed), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.
- Rivera, J., Rosario-Rodríguez, A. y Santiago-Torres, L. (2019). Depresión e ideación suicida en personas de la comunidad LGBT con y sin pareja: un estudio exploratorio. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 2, 254-267. Recuperado de: <https://bit.ly/2ve4MUj>
- Rocha-Sánchez, T. y Díaz-Lóving, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21, 42-49. Recuperado de: <https://bit.ly/30FpztM>

- Rogers, M. (2017). The intersection of cisgenderism and hate crime: learning from trans people's narratives. *Journal of Family Strengths*, 17, 1-25. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ztyuig>
- Roldán, M., Bella, M. y Dionisio, L. (2017). Estudio exploratorio de las características socio-demográficas y psicopatológicas de personas denunciadas como agresores de violencia doméstica en la ciudad de Córdoba. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Medicina*, 74, 350-354. doi: 10.31053/1853.0605.v74.n4.15691.
- Rosenberg, Rae & Oswin, Natalie (2014). Trans embodiment in carceral space: hypermasculinity and the US prison industrial complex. *Gender, Place and Culture. A Journal of Feminist Geography*, 22, 1269-1286. doi: 10.1080/0966369X.2014.969685
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: notes on the 'political economy of sex'. En R. Reiter (Ed.) *Toward an anthropology of women*. EEUU: Monthly Review Press
- Salter, M. (2019). The problem with a fight against toxic masculinity. *The Atlantic*. Recuperado de: <https://bit.ly/2v5IDqS>
- Salvador, A. y Garrido, L. (2017). *Bullying y homofobia en el sistema educativo* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://bit.ly/37RPT7r>
- San Román, R. (2018). *Barreras en la asistencia sanitaria a pacientes transgénero: papel de enfermería*. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://bit.ly/2m5JIuj>
- Sandín, B., Valiente, R., Chorot, P., Santed, M. y Lostao, L. (2008). SA-45: forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20, 290-296. Recuperado de: <https://bit.ly/2S7YJYq>
- Sevilla, A., Aparicio, M. y Limiñana, R. (2018). La salud de adolescentes y adultos transgénero: revisión sistemática desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 50, 5-20. doi: 10.21865/RIDEP50.1.01

- Silva, P.; Jaeger, A. y Valdivia-Moral, P. (2018). Percepción de los estudiantes sobre comportamientos homofóbicos y heterosexistas en educación física. *Revista de Psicología de Deporte*, 27, pp: 39-46. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZpXzcZ>
- Soley-Beltran, P. (2003). ¿Citaciones perversas? De la distinción sexo-género y sus apropiaciones. En Maffia, D. (Ed.) *Sexualidades migrantes: género y transgénero*. República Argentina: Feminaria Editora
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer
- Tomicic, A.; Gálvez, C.; Quiroz, C.; Martínez, C.; Fontbona, J.; Rodríguez, J.; Aguayo, F.; Rosenbaum, C.; Leyton, F. y Legazzi, I. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). *Revista Médica de Chile*, 144, pp. 723-733. doi: 10.4067/S0034-98872016000600006
- Toro, L., y Ursúa, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 232, 493-510. Recuperado de: <https://bit.ly/2Td4kxB>
- Trujillo, G. (2011). Sexismo, racismo y xenofobia: la educación como ámbito privilegiado para su prevención. En Yagüe, C. (Ed.). *Estudios sobre género y extranjería* (Pp. 47-60). Albacete: Bomarzo.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. doi: 10.1590/S1517-9702201508142550.
- UNESCO (2016). *Out in open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Francia: UNESCO

- Urta, D. (2017). TRANSgresión entre rejas: factores de vulnerabilidad en el sistema penitenciario de Barcelona. *Athenea Digital*, 17, 175-200. doi: 10.5565/rev/athenea.1803
- Ursúa, M. y Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 45-73. Recuperado de: <https://bit.ly/2uovol0>
- Valentine, D. (2007). *Imagining transgender: an ethnography of a category*. EEUU: Duke
- Van Horn, T. (2014). *F*** you Dan Savage: a queer criticism of the 'It gets better' project*. Western Oregon University. Recuperado de: <https://bit.ly/2kDVzz9>
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento monógamo: terror poliamoroso*. Madrid: La oveja rosa
- Vicci, F. y Ojeda, A. (2017). Por qué la masculinidad se transforma en violencia. *La Tinta*. Recuperado de: <https://bit.ly/2DJ7nob>
- Wacquant, Loïc (2000). *Las cárceles de la miseria*. Madrid: Alianza editorial.
- White L., Fisher W., Byrne D. y Kingma R. (1977, mayo). *Development and validation of a measure of affective orientation to erotic stimuli: the Sexual Opinion Survey* [ponencia]. In meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- Winter, S., Chalungsooth, P., Koon, Y., Rojanalert, N., Maneerat, K., Wuen, Y., Beaumont, A., Man, L., Chuck, F. y Aquino, R. (2009). Transpeople, transprejudice and pathologization: a seven-country factor analytic study. *International Journal of Sexual Health*, 21, 96-118. doi: 10.1080/19317610902922537
- Zengin, A. (2016). Mortal life of trans/feminism. *Transgender Studies Quarterly*, 3, 266-271. doi: 10.1215/23289252-3334487
- Ziga, I. (2014). *Devenir perra*. España: Melusina

APÉNDICES

APÉNDICE A: Cuestionario empleado

La aplicación de este cuestionario tiene una finalidad estadística y es totalmente confidencial. Por favor, conteste todas las preguntas con la mayor sinceridad posible.

Grado	1- Educación Infantil 2- Educación Primaria 3- Doble grado
Curso	1. Primero 2. Segundo 3. Tercero 4. Cuarto
Identidad de Género	1. Hombre 2. Mujer 3. No binaria 4. Otro
Sexo asignado al nacer	1. Hombre 2. Mujer 3. Otro
Edad	<input type="text"/>
Medio del que proviene	1. Rural 2. Urbano
Orientación sexual	1- Homosexual 2- Bisexual 3- Heterosexual 4- Otro
Opción política	1- Izquierda 2- Centro-izquierda 3- Centro-derecha 4- Derecha 5- Otro
Religiosidad	1- Creyente practicante 2- Creyente no practicante 3- No creyente
¿Tienes alguna amistad homosexual?	1- Sí 2- No
¿Tienes alguna amistad trans*?	1- Sí 2- No

Selecciona un número como respuesta a cada una de las afirmaciones según el grado de acuerdo (1 = **máximo acuerdo**, 7 = **máximo desacuerdo**). No dejes preguntas en blanco y responde con sinceridad. Recuerda que tus respuestas son confidenciales.

Aclaración de términos:

- Trans*: Concepto “paraguas” que incluye diferentes expresiones e identidades de género como son trans, transexual, transgénero, etc. El asterisco se emplea para señalar la heterogeneidad a la hora de concebir el cuerpo, la identidad y las vivencias más allá de las normas binarias impuestas socialmente [hombre-mujer] (Platero, 2014).

	1 = Máx. acuerdo 7 = Máx. desacuerdo						
1-Me molestaría si mi amistad más preciada, de mi propio sexo, me confesara su deseo sexual por mí.	1	2	3	4	5	6	7
2-Creo que una persona homosexual podría desempeñar perfectamente un alto cargo público como dirigir un ministerio o presidir el gobierno de un país.	1	2	3	4	5	6	7
3-Sentiría que he fracasado si una hija o un hijo mío fuese homosexual	1	2	3	4	5	6	7
4- Es un error tratar a las personas homosexuales como personas psicológicamente enfermas	1	2	3	4	5	6	7
5- Sentiría incomodidad en presencia de personas homosexuales	1	2	3	4	5	6	7
6-Una correcta educación sexual debería incluir información sobre la homosexualidad, y debería impartirse en los colegios	1	2	3	4	5	6	7
7-Me molestaría tener sueños eróticos en los que yo mantuviera relaciones homosexuales	1	2	3	4	5	6	7
8-Una pareja entre homosexuales no entra dentro de mi concepto de pareja	1	2	3	4	5	6	7
9-Me sentiría cómodo en una discoteca “de ambiente” (con clientes mayoritariamente homosexuales)	1	2	3	4	5	6	7
10-Esconder mi homosexualidad me ayudaría a triunfar social y profesionalmente	1	2	3	4	5	6	7
11-Me produciría incomodidad que mi amistad más preciada, una persona trans*, me confesara su deseo sexual por mí.	1	2	3	4	5	6	7
12-Creo que una persona trans* podría desempeñar perfectamente un alto cargo público como dirigir un ministerio o presidir el gobierno de un país.	1	2	3	4	5	6	7
13-Sentiría que he fracasado si un hijo o hija mío fuese trans*	1	2	3	4	5	6	7
14- Es un error tratar a las personas trans* como personas psicológicamente enfermas	1	2	3	4	5	6	7
15- Sentiría incomodidad en presencia de personas trans*	1	2	3	4	5	6	7
16-Una correcta educación sexual debería incluir información sobre identidad de género haciendo referencia específica a las personas trans* y debería impartirse en los colegios	1	2	3	4	5	6	7
17-Me molestaría tener sueños eróticos en los que yo mantuviera relaciones sexuales con una persona trans*	1	2	3	4	5	6	7
18-Una pareja en la que una o ambas personas sean trans* no entra dentro de mi concepto de pareja	1	2	3	4	5	6	7
19-Me sentiría cómodo en una discoteca con clientes mayoritariamente trans*	1	2	3	4	5	6	7
20-Considero que esconder que soy una persona trans* me ayudaría a triunfar social y profesionalmente	1	2	3	4	5	6	7

Lea atentamente la siguiente lista. Son problemas y molestias que casi todo el mundo sufre en alguna ocasión. Indique cuánto ha experimentado cada uno de ellos durante **los últimos 7 días** (incluido el día de hoy)

0 = Nada 4 = Extremadamente

21. La idea de que otra persona pueda controlar sus pensamientos	0	1	2	3	4
22. Creer que la mayoría de sus problemas son culpa de los demás	0	1	2	3	4
23. Sentir miedo en los espacios abiertos o en la calle	0	1	2	3	4
24. Oír voces que otras personas no oyen	0	1	2	3	4
25. La idea de que uno no se puede fiar de la mayoría de las personas	0	1	2	3	4
26. Tener miedo de repente y sin razón	0	1	2	3	4
27. Arrebatos de cólera o ataques de furia que no logra controlar	0	1	2	3	4
28. Miedo a salir de casa a solas	0	1	2	3	4
29. Sentir soledad	0	1	2	3	4
30. Sentirse triste	0	1	2	3	4
31. No sentir interés por las cosas	0	1	2	3	4
32. Sentirse nervioso o con mucha ansiedad	0	1	2	3	4
33. Creer que los demás se dan cuenta de sus pensamientos	0	1	2	3	4
34. La sensación de que los demás no le comprenden o no le hacen caso	0	1	2	3	4
35. La impresión de que otras personas son poco amistosas o que usted no les gusta	0	1	2	3	4
36. Tener que hacer las cosas muy despacio para estar seguro de que las hace bien	0	1	2	3	4
37. Sentirse inferior a los demás	0	1	2	3	4
38. Dolores musculares	0	1	2	3	4
39. Sensación de que las otras personas le miran o hablan de usted	0	1	2	3	4
40. Tener que comprobar una y otra vez todo lo que hace	0	1	2	3	4
41. Tener dificultades para tomar decisiones	0	1	2	3	4
42. Sentir miedo a viajar en autobús, metro o tren	0	1	2	3	4
43. Sentir calor o frío de repente	0	1	2	3	4
44. Tener que evitar ciertos lugares o situaciones porque le dan miedo	0	1	2	3	4
45. Que se le quede la mente en blanco	0	1	2	3	4
46. Entumecimiento y hormigueo en alguna parte del cuerpo	0	1	2	3	4
47. Sentirse desesperanzado con respecto al futuro	0	1	2	3	4
48. Tener dificultades para concentrarse	0	1	2	3	4
49. Sentirse débil en alguna parte del cuerpo	0	1	2	3	4
50. Sentir preocupación, tensión o agitación	0	1	2	3	4
51. Pesadez en los brazos o en las piernas	0	1	2	3	4
52. Sentir incomodidad cuando la gente le mira o habla acerca de usted	0	1	2	3	4
53. Tener pensamientos que no son suyos	0	1	2	3	4
54. Sentir el impulso de golpear, herir o hacer daño a alguien	0	1	2	3	4
55. Tener ganas de romper algo	0	1	2	3	4
56. Sentir cohibición entre otras personas	0	1	2	3	4
57. Sentir miedo o ansiedad entre mucha gente (en el cine, supermercado, etc.)	0	1	2	3	4
58. Ataques de terror o pánico	0	1	2	3	4
59. Tener discusiones frecuentes	0	1	2	3	4
60. El que otras personas no le reconozcan adecuadamente sus logros	0	1	2	3	4
61. Sentir inquietud o intranquilidad	0	1	2	3	4
62. La sensación de ser inútil o no valer nada	0	1	2	3	4
63. Gritar o tirar cosas	0	1	2	3	4
64. La impresión de que la gente intentaría aprovecharse de usted si los dejara	0	1	2	3	4
65. La idea de que debería recibir un castigo por sus pecados	0	1	2	3	4