

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Estrategias de adaptación ante el Bullying Homofóbico en
Adolescentes de Lima Metropolitana

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología con

Mención en Psicología Social que presenta:

Raúl Antonio Oliva Muñoz

Asesora:

***María de las Mercedes Raguz
Zavala***

Lima, 2022

Resumen

La presente investigación explora las estrategias de adaptación frente a situaciones de *bullying* homofóbico en adolescentes de Lima Metropolitana. El *bullying* homofóbico es un tipo de intimidación contra ciertos individuos por su desencaje con los roles de género asumidos dentro de la consideración tradicional (Pimenta y Martins, 2013). Consiste en insultos relacionados a la orientación sexual de la persona, acompañados de ataques físicos y verbales (Espelage et al., 2012). Estudios en Perú revelan que este problema afecta a una mayoría de adolescentes (42%), siendo los adolescentes LGBTQ+ quienes se ven más afectados (67%) (Cáceres y Salazar, 2013). No hay, sin embargo, estudios en Perú que ahonden en los recursos personales y sociales de los afectados para lidiar con su situación, ni que evalúen las consecuencias de estas adaptaciones en términos de su efectividad. Por ello, desde un enfoque de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), se realizaron, entre los años 2014 y 2016, 8 entrevistas en profundidad a estudiantes adolescentes, auto-identificados como hombres gays, lesbianas, bisexuales y estudiantes cis-heterosexuales, que habían atravesado por una situación directa o indirecta de *bullying* homofóbico mayor de 6 meses en su respectivo entorno educativo. La data recolectada arrojó 3 estilos de adaptación transversales (asimilacionista, integrador y disfuncional) que se pueden plantear en torno al ajuste a la violencia de género.

Palabras clave: *Bullying*, Homonegatividad, Estrategias de Adaptación, Adolescentes

Abstract

The present study explores the coping strategies to face homophobic bullying among teenagers in the Metropolitan area of Lima. Homophobic bullying is a type of intimidation related to a victim's lack of adjustment to gender-related roles established in society (Pimenta y Martins, 2013). It consists of homophobic insults, sometimes accompanied by verbal and physical aggression (Espelage et al., 2012). Studies in Peru show that this issue affects a large number of teenagers (42%), the LGBTQ+ students being the most affected ones (67%) (Cáceres y Salazar, 2013). However, there is no in-depth research in Peru on the personal and social resources those teenagers have to deal with their situation, nor on the effectiveness of the strategies they adopt. Which is why, based on a grounded theory perspective (Strauss y Corbin, 2002), 8 interviews were conducted during the period 2014-2016 with self-identified lesbian, gay men, bisexual and cis-heterosexual students who had experienced direct and indirect homophobic bullying for more than 6 months. 3 cross-sectional coping styles were identified (assimilation, integration and dis-functionalism), developed around gender violence's adjustment.

Keywords: Bullying, Homonegativity, Coping Strategies, Adolescents

Tabla de contenidos

<u>Introducción</u>	06
<u>Método</u>	17
<u>Participantes</u>	17
<u>Técnicas de Recolección de Información</u>	18
<u>Procedimiento</u>	19
<u>Análisis de Información</u>	20
<u>Resultados y Discusión</u>	21
<u>El Bullying Homofóbico según la perspectiva de los afectados</u>	21
<u>Estilos de Adaptación en base al ajuste a las normas sociales de género y agresividad</u>	32
<u>Conclusiones y Recomendaciones</u>	42
<u>Lista de referencias</u>	45
<u>Apéndices</u>	56
<u>Anexo 1: Consentimiento Informado</u>	56
<u>Anexo 2: Guía de Pautas</u>	57
<u>Anexo 3: Ficha Informativa</u>	66
<u>Anexo 4: Libro de Códigos</u>	68

INTRODUCCIÓN

En el presente apartado se describe el estado del arte en relación a la problemática del *Bullying* en el Perú, incluyendo las causas y consecuencias asociadas a este fenómeno desde una perspectiva interdisciplinaria. A continuación, se describe la problemática específica del *Bullying* a las minorías sexuales en nuestro país, incluyendo las particularidades de este fenómeno frente a otros tipos de victimización, así como el debate existente en torno a sus sub-clases. Finalmente, se define el concepto de Estrategias Adaptativas.

El *Bullying* consiste en un fenómeno general de intimidación física o psicológica, de patrón reiterado, cuyo objetivo puede ser provocar malestar, o dominar social o físicamente a un individuo, así como demostrar poder frente a un grupo social marginado (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Lourenco et al., 2009). El *Bullying* como problemática social ha sido identificado y estudiado dentro de distintas agrupaciones sociales (Brooks y Bosk, 2013).

En el ámbito educativo, el *Bullying* es definido como el proceso que experimenta un estudiante que se ve repetidamente expuesto a acciones negativas, no deseadas, por parte de sus propios compañeros. Dichas acciones negativas engloban la agresión física, insultos verbales, gestos rudos no verbales, esparcir rumores y excluir socialmente a un estudiante, y obedecen a un desbalance de fuerza o asimetría de poder entre los estudiantes implicados (Olweus, 2001). La frecuencia de estas acciones negativas y su asociación, así como las características cualitativas del maltrato percibidas por parte de los afectados varían, sin embargo, de región en región, y en función de variables como el género y la edad (Oliveros et ál., 2008).

Uno de los problemas más importantes actualmente es que el Estado y la academia peruanos no le han prestado la atención debida a los aspectos relativos a la construcción social del género y la sexualidad de los menores involucrados en los casos de *Bullying*. Estos temas no se toman en cuenta dentro de las estrategias del Estado peruano de combate del acoso escolar. Ello perpetúa la discriminación y acoso efectivos en los centros

educativos del país por razón de identidad y expresión de género y por la orientación sexual real o percibida de los menores, al legitimarse tácitamente este tipo de acoso con el silencio y la indiferencia de las autoridades competentes (UNESCO, 2012; Centro de Derechos Civiles y Políticos, 2013).

Desde el enfoque tradicional del estudio del *Bullying*, el abordaje del género y la sexualidad se ha reducido al mero análisis de las diferencias identificables de acuerdo al sexo biológico de niños y adolescentes. Así, sabemos que en Latinoamérica los niños tienen más probabilidades de sufrir robos, ser amenazados, insultados y agredidos físicamente que las niñas (Roman y Murillo, 2011). Lo mismo se observa en el caso de Estados Unidos (Polasky, 2010). De ese modo, el sexo biológico pasa a ser una característica de orden personal que da cuenta de una mayor o menor situación de riesgo de victimización (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Solar et al., 2019). Dicho enfoque tradicional excluye las demás variables sobre las que se construye la orientación sexual e identidad de género.

Las y los adolescentes enfrentan el reto de establecer un sentido coherente y realista de sí mismos en un contexto en el que pesa más la relación con sus pares o con un grupo de referencia, contexto en el que su sexualidad genital se transforma a la par de otros cambios fisiológicos y dónde deberán aprender a manejar el estrés y sus emociones. Ese sentido de sí mismos implica que los adolescentes trabajen, tanto en una integración satisfactoria de lo que los define, como en una apreciación positiva de dicha definición personal (American Psychological Association, 2002).

Para las y los adolescentes LGBTQ+ la adolescencia implica, además de la transformación de su sexo biológico, negociar la incorporación en su identidad de su identidad de género u orientación sexual¹, pese a un contexto de discriminación hacia los

¹ La orientación sexual se define como la inclinación afectiva o la preferencia sexual de una persona, y se clasifica según ello entre ser hombre gay, lesbiana, queer, pansexual, bisexual, heterosexual o asexual (APA, 2015); La identidad de género, por otro lado, hace referencia a la identificación que una persona tiene sobre sí misma como hombre o mujer, ya sea en correspondencia o en discordancia con su sexo biológico, que se manifiesta alrededor de los 3 años y suele mantenerse estable a lo largo de la vida (AACAP, 2013). Las personas cuyo género está en concordancia con su sexo biológico suelen ser denominadas cisgéneros, cissexuales o simplemente personas Cis (AACAP, 2013). Para un número reducido de individuos esta identificación puede cambiar a lo largo de su vida. A dichos individuos se les conoce como transgéneros,

homosexuales y trans por parte de la sociedad y de la misma cultura juvenil en que se ven inmersos. Todo lo cual empieza como consciencia de ser “diferente”, y a lo cual se le puede sumar la discriminación por otros motivos coexistentes, como el peso, la etnia o el nivel socioeconómico.

Por ello, los retos de adaptación pueden ser particularmente abrumadores en esta etapa. La certeza respecto a la propia orientación sexual e identidad de género tanto de las y los adolescentes LGTBQ+ como de las y los adolescentes heterosexuales se incrementa por lo general con la edad, lo que sugiere que se da una mayor reafirmación de la identidad sexual en su conjunto durante la adolescencia (American Psychological Association, 2002), ello influenciado por las experiencias sexuales y por factores demográficos (AACAP, 2013), los cuales les apremian a definirse y a optar por una evaluación positiva o negativa de dichos rasgos.

El prejuicio que enfrentan las personas tanto por su orientación sexual como por su identidad de género divergentes suele ser denominada coloquialmente como “Homofobia”. En la literatura científica psicológica, en cambio, se ha preferido utilizar términos como “*Antigay Behaviors*”, “Prejuicio Sexual”, “Estigma Sexual” y “Heterosexismo” para referirse a distintas facetas de este fenómeno (Herek y McLemore, 2013)² En la actualidad, el Manual de Estilo de la Asociación Americana de Psicología (2019) recomienda el uso de

transexuales o simplemente personas Trans (AACAP, 2013). En el caso de las personas Trans, la adolescencia también es un período particularmente clave para ellas, pues diversos estudios señalan que si el deseo de pertenecer al sexo opuesto se mantiene hasta el final de la adolescencia usualmente también persistirá a lo largo de la adultez (AACAP, 2013).

²Tanto la homofobia como el prejuicio sexual se refieren, en estricto sentido, a las actitudes negativas hacia una persona basadas en su orientación sexual (Herek, 2004). La homonegatividad internalizada y el prejuicio sexual internalizado hacen referencia, a su vez, a aquel síndrome de auto-rechazo basado en la adopción de actitudes homo-negativas por parte de las mismas personas lesbianas, hombres gay y bisexuales (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2013). Dichos términos, sin embargo, son insuficientes para englobar el prejuicio hacia las personas Trans, denominado “Transfobia”, pues se sabe que esta es una forma agravada de violencia de género con patrones distintivos que difieren del prejuicio por orientación sexual (IDAHOT, 2014).

los términos “*homeprejudice*”, “*biprejudice*” y homonegatividad para denotar los prejuicios y las actitudes discriminatorias hacia las minorías sexuales.

En la época en que se situó originalmente el presente estudio (2014-2016), sin embargo, “homofobia” solía ser el término más utilizado por los organismos internacionales y por las organizaciones de la sociedad civil para denominar estos diferentes tipos de prejuicios, e incluso era el único conocido por las y los adolescentes peruanos, por lo que se prefirió su uso por un criterio eminentemente práctico.

El *Bullying* homofóbico es entonces una forma más en que estos prejuicios en contra de las orientaciones sexuales y las identidades de género divergentes y contra las minorías sexuales en general se materializan negativamente en la vida social, en este caso como discriminación en el contexto escolar específico de los adolescentes.

Desde el enfoque tradicional del estudio del *Bullying*, se considera el acoso de los menores por su orientación sexual e identidad de género divergentes como ‘*Bullying* Homofóbico’, aunque se omite mencionarlo, de modo arbitrario, en muchas investigaciones y revisiones sistemáticas al hablar sobre las distintas formas de acoso escolar (Polasky, 2010; Soto et al., 2017; Mercado, 2020). Esta es una omisión grave, pues GSLEN y Harris Interactive (2005) identificaron que, al menos para el caso de los Estados Unidos, los insultos homonegativos y sexistas solían ser el doble de frecuentes que los insultos racistas o religiosos negativos. Asimismo, se sabe que los estudiantes LGTBQ+ reportan, en proporción, mayores índices de acoso escolar que sus pares heterosexuales/gis-géneros (Espelage et al., 2012; Pimenta y Martins, 2013), lo que también se ha demostrado para el contexto peruano (Cáceres y Salazar, 2013).

La experiencia de los adolescentes con respecto a la construcción paralela de su identidad y expresión de género y de su orientación sexual es compleja, se interrelaciona, y requiere una mayor profundización en la vivencia personal de los menores que la adoptada por muchos estudios y estrategias estatales, que reducen el *Bullying* a maltrato físico, verbal y/o psicológico, vaciándolo de contenidos específicos.

En ese sentido, y sobre la base de todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que cuando los adolescentes varones se ven envueltos en una mayor cantidad de situaciones

de agresión física, robo y amenazas que las adolescentes mujeres (Román y Murillo, 2011; Polasky, 2010), o cuando las y los adolescentes LGTBQ+ reportan mayores niveles de acoso que sus pares cis-heterosexuales (Espelage et al., 2012; Cáceres, 2013); estamos en ambos casos frente a un patrón común innegable, donde hay expectativas y apreciaciones negativas relacionadas al género de los menores, donde el agresor responde a los roles de género que ha aprendido socialmente, y donde la víctima es perseguida tanto por su desajuste con dichos roles como para mantener una jerarquía social organizada en torno al género de las personas (Pimenta y Martins, 2013).

Así, O'Higgins-Norman (2008, en Pimenta y Martins, 2013) señala que el *Bullying* homofóbico engloba ambos fenómenos, yendo más allá del acoso por la orientación sexual de una persona, y haciendo referencia, de manera más amplia, al acoso contra ciertos individuos por su desencaje con los papeles de género asumidos dentro de la consideración tradicional, lo que engloba también el acoso a las personas Trans. En ese sentido O'Higgins-Norman (2008, en Pimenta y Martins, 2013), señala que existen dos tipos de victimización homonegativa entre estudiantes: el tipo heteronormativo que persigue específicamente a los estudiantes con una orientación sexual no heterosexual; y, por otro lado, el heteronormativo genérico, relacionado con las expectativas en torno a los papeles o roles de género y a la mantención de un orden social jerarquizado en torno al género de las personas, que afecta tanto a estudiantes LGB, trans, así como a adolescentes cis-heterosexuales; es decir, que también afecta a aquellos adolescentes que tienen una orientación sexual o identidad de género no divergentes y que se identifican a sí mismos como heterosexuales, pero que por distintos motivos son acusados por sus compañeros de ser Trans, maricones, gays u homosexuales, en un sentido peyorativo.

Ahora bien, hay un problema con esta categorización. Esta subdivisión del *Bullying* homofóbico (uno basado en la orientación sexual vs. otro heteronormativo genérico) se asienta en el supuesto de que las y los adolescentes agresores pueden inferir correctamente la orientación sexual o la identidad de género de aquellas víctimas que no se han identificado públicamente como LGTBQ+. Sin embargo, los agresores suelen hacer inferencias incorrectas sobre la orientación sexual de otras personas en base a sus estereotipos sobre el comportamiento típicamente homosexual (Cox et ál., 2016) y por extensión también sobre la conducta de las personas Trans. De hecho, algunos agresores se

sentirían más cómodos atacando justamente a personas que no se identifican abiertamente como LGTBQ+, para no ser acusados de homofobia o transfobia (Cox y Devine, 2013).

Ello representa muchas barreras operativas y conceptuales para calificar correctamente un caso en específico de *Bullying* homofóbico como perteneciente a uno de los subtipos presentados, por lo que en adelante se hablará solamente de la categoría global de *Bullying* homofóbico y no de sus subdivisiones propuestas.

Sobre la incidencia del *Bullying* homofóbico en el Perú, sabemos que los estudiantes que se identifican a sí mismos como LGTBQ son los que tienen más probabilidad de ser acosados por sus pares, aunque la gran mayoría de víctimas de *bullying* homofóbico fueran aquellos que se describían a sí mismo como heterosexuales (Cáceres y Salazar, 2013). Ello concuerda con la propuesta de que el *Bullying* homofóbico se extiende a estudiantes de toda orientación sexual y que el acoso se activa en base a la concepción del rol y características que se aceptan convencionalmente para cada sexo. En línea con ello, en estudios en Estados Unidos, se ha encontrado que el uso de epítetos homonegativos para calificar a otros compañeros se acentúa en las relaciones interpersonales entre niños cuando estos crecen, mientras que su uso decrece en el caso de las niñas cuando éstas crecen (Poteat *et ál.*, 2012). Ello refuerza, a su vez, la idea de que el *Bullying* homofóbico está asociado principalmente a cómo se construye una masculinidad violenta en los adolescentes varones, tanto cis-heterosexuales como divergentes.

Por lo anteriormente expuesto, podemos inferir que el soporte legal y efectivo para los afectados es fundamental y que las autoridades escolares más cercanas a los estudiantes (docentes, directores, psicólogos educacionales y personal administrativo) desempeñan un papel importante tanto reforzando como perpetrando todo tipo de victimización homonegativa.

Lamentablemente, si bien el *Bullying* es un fenómeno escolar que la mayoría de gobiernos reconoce y sobre el que actúa, el caso particular del *Bullying* homofóbico ha sido diferente: este tipo de *Bullying* no ha recibido la atención adecuada y se han originado vacíos legales y programáticos que afectan el bienestar de las y los estudiantes en general, en tanto que dicho ‘descuido por parte de las autoridades escolares’ (que actúa como una legitimización tácita) aumenta el riesgo de exposición a la violencia en el caso de las

víctimas, y refuerza comportamiento violentos en el caso de los acosadores (UNESCO, 2006).

El *bullying* homofóbico también ha sido desatendido en el ámbito académico. Los estudios clásicos sobre *Bullying* se han enfocado en la comparación entre víctimas y agresores, lo que propicia un sesgo según el cual la víctima no parece poseer la capacidad para defenderse de la agresión con sus propios recursos (Pimenta y Martins, 2013). En ese sentido, se han hecho estudios descriptivos comparativos donde se han encontrado que los victimarios o *bullies* tienen un nivel alto de autoestima y habilidades sociales, mientras que las víctimas de *Bullying* por lo general presentan sintomatología depresiva y un menor nivel de autoestima (Saenz, 2010) o tienen una propensión alta a cometer un suicidio (Poteat *et ál.*, 2011) o ya arrastraban una situación de victimización desde el hogar (Calle *et al.*, 2017).

Oliveros *et ál.* (2008), sin embargo, encontraron en Perú que más allá de las características del agresor y de la víctima, en realidad, el principal factor de riesgo de acoso escolar en general era la falta de comunicación de las agresiones a familiares o autoridades, mientras que la seguridad en el colegio resultó un factor protector. Del mismo modo, estudios sobre la percepción de los docentes sobre el *Bullying* homofóbico revelan que estos muchas veces lo consideran justificado, llevándolos a desmerecer las denuncias de acoso (Cáceres y Salazar, 2013), o creen que su rol se limita a derivar los casos a los psicólogos y no a prevenirlos o a abordarlos también desde el salón o desde el currículo (Mercado, 2020). De hecho, algunos docentes no conciben el aula misma como un espacio de *Bullying*, pese a la evidencia (Flores, 2020). Debido a lo anterior, no sorprende que una de las consecuencias del *Bullying* homofóbico sea el debilitamiento del sentido de identificación del menor con respecto a su centro educativo (Poteat *et ál.*, 2011).

Todo ello nos sugiere y nos permite hipotetizar que una agresión inicial podría obedecer a factores tales como diferencias sociales y prejuicios, pero que el mantenimiento de dicha agresión al punto de que se constituya en una victimización constante se verá mucho más influenciada por el soporte efectivo, es decir, por la respuesta de estos adultos y del contexto social y legal para superar la situación de *Bullying* homofóbico reportada. Lo cual no le resta importancia a la agencia del estudiante mismo, es decir, a toda medida que revela una competencia personal en el estudiante para operar sobre su medio de acuerdo a

su interés (Pick *et ál.*, 2007), en particular, las acciones destinadas a la comunicación de la agresión de la que fue víctima a los adultos responsables y para re-encausar su situación frente a sus agresores y compañeros de clase. Ambos enfoques (el individual, sobre la adaptación del sujeto, y el social, sobre el efecto y la retroalimentación del contexto social en la adaptación de los individuos) deben tomarse en consideración para evitar caer en reduccionismos (Snapp *et ál.*, 2015).

Cabe mencionar respecto a lo anterior, que existen estudios y reportes institucionales pioneros sobre el soporte social efectivo de las víctimas, es decir, sobre el armazón legal que defiende a los estudiantes del *Bullying* homofóbico en Latinoamérica y en el Perú; también se han llevado a cabo estudios sobre el trabajo de prevención que se debería realizar en los centros educativos en base a evidencia científica (UNESCO, 2012; Cáceres y Salazar, 2013; Otsuka, 2012); así como estudios sobre las actitudes de los docentes en relación a las conductas agresivas de los menores (Loza, 2010, Mercado, 2020, Flores, 2020) y sobre los factores que llevan a otros observadores a intervenir en favor o no de los agredidos (Espelage *et ál.*, 2019; Poteat y Rivers, 2010). En ese sentido, la parte contextual de esta problemática ha sido mucho más desarrollada.

Sin embargo, los estudios cualitativos sobre la adaptación individual de las víctimas de *Bullying* homofóbico son escasos (Wilson y Cariola, 2019), más aún en el Perú (Pérez y Donaires, 2014). Se necesita estudios cualitativos sobre la vivencia personal de las víctimas de *Bullying* homofóbico que ahonden en las razones que llevan a los afectados a comunicar o no su situación de agresión, o a resolverla de manera asertiva; o que en cambio profundicen en las creencias de quienes deciden responder violentamente. Es decir, está pendiente aún ahondar en el sentido de agencia de las y los adolescentes víctimas de *Bullying* homofóbico, que no son meros receptores pasivos, y cuya actitud cambia el curso de su propia situación (McLaughlin, 2015), a partir de las decisiones que toman proactivamente.

Por otra parte, las estrategias de adaptación representan un enfoque de aproximación cognitivo-emocional al estudio de las conductas o comportamientos adaptativos de los individuos a contextos de estrés social (Carver, Weintraub y Scheier, 1989; Lazarus, 1991).

Desde el paradigma psicológico, una estrategia adaptativa se define como un proceso cognitivo, o una acción o un conjunto de acciones, que se dan frente a un proceso social determinado, el cual requiere un ajuste consciente por parte del sujeto (American Psychological Association, 2020).

En base a la retroalimentación sobre el éxito o fracaso de una determinada estrategia, las personas pueden cambiar la valorización del riesgo o la evaluación sobre su nivel de control efectivo (Lazarus, 1991). En ese sentido, las personas podrán escoger múltiples estrategias de adaptación frente a un mismo fenómeno, en la medida en que varíe su evaluación sobre la amenaza que representa dicho evento y sobre las alternativas que poseen para enfrentarlo o tolerarlo (Kumanova y Karastoyano, 2013).

Cabe precisar que los estudios cualitativos sobre estrategias de adaptación en Psicología han buscado compensar las limitaciones de los estudios cuantitativos a la hora de identificar el rango completo de conductas que adoptan los individuos (Spendelow, 2015; Folkman y Moskowitz, 2004). Ello lo han conseguido a partir de la elaboración de categorías de estrategias de adaptación desarrolladas de forma específica (*ad hoc*) al tema de estudio (Spendelow et al., 2017; Hawken et al., 2018; Mak et al., 2020).

Desde la Sociología, en cambio, las estrategias de adaptación han sido definidas como estilos de resolución de problemas con un patrón de comportamiento consistente y estable en el tiempo (Strauss y Corbin, 1998). Esta definición complementaria resulta muy útil, en la medida en que los casos de *Bullying* homofóbico no son eventos aislados, sino que se perpetúan en el tiempo y que demandan, por ello, un ajuste consistente y estable también. En ese sentido, los tipos o estilos de adaptación no se han definido en base a la semejanza entre comportamientos, sino respecto al grado de ajuste a ciertas normas sociales, es decir, en base a cómo los individuos responden a las expectativas de un grupo social y dentro de una esfera de socialización en particular (Terziev, 2019).

Bajo ambos paradigmas, el análisis de las estrategias de adaptación se basa en los comportamientos conscientes y evidentes de los sujetos, y no, por ejemplo, en los mecanismos defensivos inconscientes o en las respuestas fisiológicas involuntarias, que serían mucho más difíciles de reportar y estudiar (Carver y Connor-Smith, 2010).

La acomodación cognitiva de un individuo a las normas sociales de un determinado contexto cultural, sin embargo, dista mucho de ser un proceso unidireccional, englobando un amplio espectro de posibles escenarios, que van desde el rechazo violento de los valores impuestos, la adhesión a los mismos (la asimilación cultural) o la configuración de nuevos valores en base al cuestionamiento de los valores impuestos (Berry, 1997; Berry y Sabatier, 2011); por lo que una aproximación integral del ajuste social que impulsa la adaptación del individuo debe considerar el rol de las normas sociales de un contexto particular.

En la medida en que el *Bullying* homofóbico se ha definido como un tipo de acoso que obedece al desencaje de ciertos adolescentes respecto a los roles de género asumidos dentro de una sociedad y a la necesidad de los agresores de perpetuar el género como un factor de dominación (Pimenta y Martins, 2013), es posible hipotetizar que también se pueda proponer una clasificación de las respuestas al *Bullying* homofóbico en base a los distintos tipos de ajustes que puedan existir respecto a las normas sociales en que sustenta la violencia de género, es decir, en base al rechazo disfuncional, la asimilación o al cuestionamiento asertivo de los valores heteronormativos que dan origen a las situaciones de acoso.

El análisis exploratorio de las estrategias de adaptación de las y los adolescentes LGBTQ+ ya se ha realizado anteriormente en países angloparlantes (Scourfield, Roen y McDermott, 2008a; Scourfield et al., 2008b; Harper et al., 2012), pero no sobre situaciones de acoso específicas del entorno escolar, por lo que este estudio resultaría un aporte novedoso.

Dicho análisis exploratorio sería útil, además, por tres razones: (1) permitiría comprender cómo afrontar esta problemática desde la perspectiva de las mismas víctimas y en sus propios términos (McLaughlin, 2015), (2) permitiría generar hipótesis sobre cuáles son los comportamientos asertivos que conviene incentivar a nivel de políticas públicas y de programas sociales en situaciones de acoso similares a los casos descritos (Street, 2015), y (3) podría servir de insumo para la construcción o adaptación de tests psicológicos e instrumentos de medición *ad hoc*, libre del peligro de sub-registro propio de la aplicación de cuestionarios genéricos de Estrategias de Afrontamiento (Folkman y Moskowitz, 2004).

Así, el objetivo general del presente estudio será analizar la funcionalidad de las diferentes estrategias de adaptación que existen ante situaciones de *Bullying* Homofóbico, del modo en que las y los adolescentes las comprenden, esto es, vinculándolas, en tanto proceso, con su evaluación de la situación (*appraisal*) y sus consecuencias percibidas. Ello se abordará en el caso específico de los adolescentes de Lima Metropolitana.

Este estudio ha adoptado un enfoque metodológico cualitativo, en la medida en que dicho paradigma es la opción metodológica preferente para temas poco explorados o que no se hayan estudiado aún en un grupo social específico (Nóblega *et ál.*, 2020).

Para ello, se escogió el enfoque cualitativo denominado Teoría Fundamentada (o *grounded theory*, en inglés), de carácter interpretativo y de gran vigencia en la actualidad (Creswell, 2007; Creswell *et ál.*, 2007), que ha sido empleado en otros estudios cualitativos sobre *Bullying* homofóbico (Wilson y Cariola, 2019) y sobre currículos inclusivos para adolescentes LGTBQ+ (Snapp *et ál.*, 2015).

De acuerdo a este enfoque, la recopilación de datos de manera sistemática y el análisis por medio de un proceso de descripción, categorización y evaluación permite construir un ordenamiento conceptual sobre un proceso social, contando con un asidero en la evidencia misma y no en la mera especulación (Strauss y Corbin, 2002).

El enfoque de Teoría Fundamentada resulta más conveniente que el Análisis Temático o que el Enfoque Fenomenológico porque insta al investigador a diseñar sus instrumentos y a analizar la información recolectada desde un enfoque de “procesos”, por el cual todo fenómeno social se comprende en términos de sus antecedentes, consecuencias, el rol de los actores y de las atribuciones de los involucrados (Strauss y Corbin, 2002). Así mismo, la Teoría Fundamentada se puede entender como un precedente de menor complejidad que no reemplaza al trabajo de campo etnográfico pero que resulta adecuado para un primer acercamiento teórico a un determinado tema.

En ese sentido, la Teoría Fundamentada es el diseño preferible para entender la construcción histórico-social de las estrategias de adaptación ante un determinado fenómeno (Creswell, 2007; Creswell *et ál.*, 2007).

MÉTODO

Participantes

Los entrevistados fueron ocho adolescentes de quince a dieciocho años, residentes de Lima Metropolitana, que se encontraban cursando educación secundaria o que la habían concluido recientemente.

Dos de los entrevistados estudiaban en colegios nacionales, dos en colegios privados religiosos, tres en colegios privados laicos y un estudiante terminó sus estudios en una escuela nocturna no escolarizada.

Todos ellos habían sido objeto de *Bullying* homofóbico en algún momento de su formación educativa, pero en distintos niveles de intensidad y duración. En ese sentido, la victimización de la que habían sido objeto los entrevistados iba desde el grado más leve (solo bromas), hasta un escenario de mayor riesgo, que involucraba violencia física y verbal reiterada por parte de compañeros y docentes, que llevaron a dos estudiantes incluso a abandonar sus estudios.

Siete participantes se clasificaron a sí mismos como atraídos por personas de su mismo sexo (incluyendo cinco chicos hombres que se autodenominaron gay, un chico que se autodenominó bisexual y una chica que se clasificó a sí misma como lesbiana), mientras que el último participante se definió a sí mismo como heterosexual (y cisgénero), aunque también era víctima de *Bullying* homofóbico por presentar ciertos rasgos que sus compañeros calificaban como afeminados. No se tuvo acceso al testimonio de participantes escolares que se identificasen a sí mismos como Trans.

Se puede encontrar un cuadro en detalle con las características de los participantes en el Anexo 1 del presente estudio.

Los participantes fueron contactados por un proceso de bola de nieve, a través de la referencia de terceros, así como a partir de avisos personales en redes sociales (Facebook, Latin Chat, Grindr, etc.). Si bien se ha contactado solo ocho participantes en total, la muestra obtenida fue suficiente para producir la saturación de las categorías obtenidas en el

proceso de codificación axial, excepto para todo lo concerniente con la identidad de género y otras temáticas específicas de la población Trans.

En un inicio se planteó incluir solamente adolescentes estudiantes de secundaria. Posteriormente, debido a la dificultad en el reclutamiento, se tuvo que incluir también participantes que hubieran concluido recientemente sus estudios secundarios. Se tomó como límite la edad de 18 años. Ello con el propósito de evitar que el paso de los años pudiera haber afectado significativamente el recuerdo de los participantes sobre su propia experiencia escolar.

Es fundamental por ello recalcar la dificultad en el acceso a la muestra, ya que se trata de adolescentes entre 15 y 18 años que tenían que estar pasando o haber pasado por una situación de acoso demostrable y que quieran conversar al respecto; y ello no como parte de un proceso terapéutico, sino con fines únicamente académicos.

De cualquier manera, el número total de entrevistados se vio condicionado y limitado; lo cual ha resultado un patrón frecuente en otros estudios cualitativos similares en torno a este tema, tanto en el extranjero (Wilson y Cariola, 2019; Álvarez *et ál.*, 2013) como en el Perú (Pérez y Donaires, 2014).

Los voluntarios fueron debidamente informados de sus derechos a partir de la lectura y entrega de un consentimiento informado (anexo 2), en el que se les explicaba que su participación era anónima, que la entrevista iba a ser grabada, que se guardaría confidencialidad con respecto al testimonio compartido, que podían retirarse en el momento que ellos creyesen conveniente sin que ello tenga ningún efecto negativo, y que los datos que brindaban se usarían únicamente con fines académicos.

Si bien una parte de los entrevistados eran menores de edad, en dichos casos no se recogió el consentimiento informado de sus padres para mantener reserva sobre su situación de *Bullying* homofóbico. No recabar el consentimiento informado de los padres de familia de un menor de edad es una situación excepcional que se encuentra contemplada en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP (2016) y que debe ser debidamente sustentada.

En este caso, dicha medida se justificó con el propósito de salvaguardar la integridad de los participantes, en relación a los castigos físicos o psicológicos que los padres de familia podrían haber ejercido contra los menores de edad a partir de la sospecha o confirmación de su orientación sexual divergente. Ello se aplicó emulando las medidas de salvaguarda de la integridad de los participantes que han sido adoptadas en otras investigaciones con menores de edad de orientación sexual e identidad de género divergentes (Higa *et ál.*, 2012; Snapp *et ál.*, 2015).

Técnicas de recolección de información

Entrevistas. Se realizaron entrevistas a profundidad, semiestructuradas, en base a una Guía de Entrevistas (anexo 3). El objetivo de dicha guía era explorar el proceso de adaptación de los escolares víctimas de *Bullying* homofóbico y contaba con las siguientes áreas: (1) indagación general de la secuencia de hechos, (2) causalidad atribuida del *Bullying* homofóbico, (3) actitudes hacia la violencia escolar y hacia la diversidad sexual y de género elicidadas a partir de preguntas indirectas, (4) descripción y funcionalidad de las estrategias de adaptación y (5) consecuencias del *Bullying* homofóbico.

El propósito de un esquema de indagación de este tipo no es producir un reporte descriptivo sobre cada uno de dichos aspectos, sino recolectar información suficiente y ordenada que pueda servir de insumo para bosquejar los temas que realmente nos interesan descubrir, es decir, cuáles son los factores que tienen un impacto transversal porque son propios de la situación de estrés, cuáles son específicos de cada caso porque responden al contexto del sujeto y cuáles condicionan la adopción una estrategia de adaptación en vez de otras (Corbin y Strauss, 1998). Estos son aspectos complejos y que requieren cierto nivel de abstracción, por lo que deben indagarse de manera apropiada y a detalle, no haciendo preguntas directas (p.e. ¿cuál fue tu nivel de control sobre esta situación de estrés?), sino desde la perspectiva procedimental que aquí se plantea (p.e. ¿y qué sentiste cuando eso pasó?, ¿qué pensaste en ese momento?), para así evitar en lo posible sesgos y omisiones importantes.

Este instrumento fue sometido a un piloto con otros 2 adolescentes del mismo rango etario para determinar su grado de comprensibilidad. A partir de dichas entrevistas iniciales se generó una segunda versión de la guía, más sintetizada en algunos aspectos y a la que se añadió una sección inicial de calentamiento. Dicha nueva sección sirve para conocer mejor al participante y su contexto, así como para determinar la forma y el detonante en la conversación más apropiados a partir de los cuales introducir el tema del *Bullying* homofóbico.

Procedimiento

Las entrevistas se llevaron a cabo en una o dos sesiones de aproximadamente dos horas, en ambientes y horarios flexibles de acuerdo a la disponibilidad de los mismos entrevistados, durante los años 2014 a 2016.

Asimismo, para garantizar el bienestar psicológico de los menores entrevistados que gentilmente aceptaron compartir sus vivencias personales con el entrevistador, al finalizar la sesión se proveyó de una Guía Informativa (anexo 4) sobre la forma en que pueden denunciar casos de victimización ante las autoridades, así como sobre los medios de contacto con instituciones que los pueden seguir escuchando de manera confidencial y gratuita.

La información recolectada fue grabada en audio o reproducida directamente a partir de los chats establecidos con los participantes, con su autorización previa, para luego ser transcrita de acuerdo a un formato estándar. Posteriormente, se eliminaron dichos audios y toda información personal no relevante.

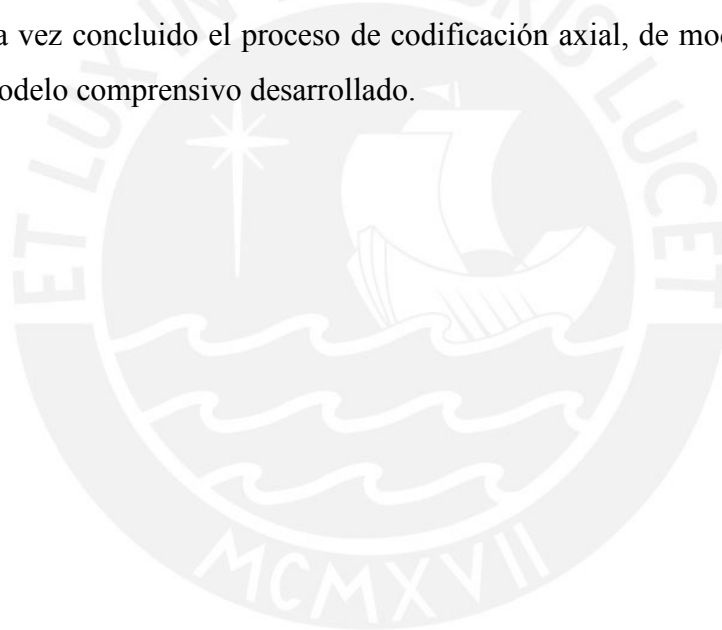
Análisis de la Información

El análisis de la información tuvo dos fases: la codificación abierta, donde se determinaron categorías con sentido para los datos obtenidos en cada área inquirida, cuyo producto fue un libro de códigos simple (Anexo 5); y la codificación axial, donde las categorías generadas se ordenaron en torno a un modelo teórico comprensivo del proceso

de *Bullying* homofóbico, según el modelo de una teoría fundamentada (Creswell *et ál.*, 2007), lo que se enfocó principalmente en torno a las estrategias de adaptación.

A esta forma de reconstruir la elección de las estrategias de adaptación desde el análisis de la vivencia personal de los entrevistados, Folkman y Moskowitz (2004) la han denominado *Narrative Approach* o Enfoque Narrativo, y resultaría útil y complementaria de los estudios cuantitativos, en la medida en que aborda aspectos que no están representados en los cuestionarios de estrategias de adaptación generales porque son propios de una situación de estrés psicológico particular.

Para asegurar la calidad de la investigación (Hernández et al., 2010; Hernández et al., 2014), las conclusiones a las que se arribó fueron validadas posteriormente con algunos participantes, una vez concluido el proceso de codificación axial, de modo que ellos retroalimentaron el modelo comprensivo desarrollado.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la presente sección se describen y discuten los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a adolescentes que han atravesado por situaciones de *Bullying* homofóbico durante su etapa escolar.

El *Bullying* homofóbico desde la perspectiva de los afectados:

Como señalaba Lazarus (1991), un paso previo para conocer las estrategias de adaptación de un individuo a un contexto de estrés es determinar las evaluaciones o *appraisals* que realiza conscientemente dicho sujeto en términos de a qué clase de riesgo se está enfrentando y cuál es el nivel de control que posee sobre el mismo. A partir de la indagación general se identificaron algunos temas que tenían un impacto transversal en la evaluación de sus situaciones de acoso, y que serán discutidos en la presente sección: el problema para manejar la agresión entre las y los adolescentes, la existencia de normas rígidas de género que afectaban de manera directa e indirecta a estudiantes LGTBQ y a estudiantes cis-heterosexuales, y la permisividad de las autoridades frente a los casos de *Bullying* homofóbico.

Entre los motivos referidos por los entrevistados mismos sobre las razones por las que se da el acoso de corte homonegativo, las respuestas se solían referir a la satisfacción de ‘un deseo de diversión’ por parte de los agresores: “todos lo hacen en algún momento... para divertirse” (Paco, hombre gay, 17 años), “Lo que quieren es divertirse. Todo lo toman a la broma...” (Juan, hombre gay, 15 años).

Algunos entrevistados sugieren que esta agresividad es recíproca, y que sería una forma implícita de los adolescentes de ayudarse entre sí: “Era un tema de divertirnos todos: yo los molestaba y ellos me molestaban a mí” (Gabriela, lesbiana, 18 años).

Por supuesto, el aburrimiento que genera el confinamiento escolar puede dar cuenta perfectamente de que los adolescentes busquen actividades que los estimulen (Lazarus, 1991), como molestarse entre ellos y gastarse diversas bromas. Sin embargo, un análisis

atento de este ‘deseo de diversión’ nos permite ver que el *Bullying* homofóbico es particular, y que, a diferencia de otros tipos de interacciones entre adolescentes, no es sino la concretización de un impulso por hacer daño por parte del victimario, pues la diversión radica en incomodar o afectar tangiblemente a un compañero, especialmente a los más tímidos y menos confrontacionales, tal como señalaban algunos participantes:

No sabían nada de mi opción (al principio), pero me molestaban porque yo soy el más flaco. Algo así. ... porque era el más pequeño... porque soy callado... Me acuerdo que también molestaban a un amigo mío. No sé hasta ahora si es *gay* o bisexual, pero lo molestaban porque era callado y se dejaba molestar. Como que era tranquilo cuando lo molestaban. (Andrew, hombre gay, 16 años)

No era lo que me decían. Me pegaban. Porque les daba la gana. Pasaban y me tiraban una patada. La verdad tú podías ver mis piernas siempre con moretones. O yo iba al baño y regresaba y mi maleta o mi lonchera no estaban. Estaban en la basura. O no estaban mi lapicero o mi cuaderno sobre la mesa, y ya no los encontraba. (Tony, bisexual, 17 años)

A diferencia de otro tipo de bromas y molestias entre estudiantes, en el caso del *Bullying* Homofóbico, las agresiones no se detienen cuando la víctima se defiende o protesta. De hecho, muchas veces las tensiones solo escalan en gravedad y la violencia, incluso, se vuelve también recíproca: “me pasaron una máquina de afeitar por la cabeza... porque me quedé dormido, no porque sea *gay* (ya que aún no lo saben)... supongo que querían divertirse y vengarse... porque yo también he hecho lo mismo”, (Carlos, hombre gay, 16 años).

De hecho, no hay un solo tipo de agresividad: en el cuerpo humano se activan distintos circuitos fisiológicos, nerviosos y hormonales, según la clase de motivación de la conducta agresiva. Por ello, podemos hablar de una agresividad asociada a la caza de presas (o también denominada violencia instrumental); una agresividad asociada al peligro (donde se ven involucradas emociones de miedo y venganza); una agresividad asociada al placer de infringir dolor (cuyo amplio espectro engloba desde una versión rudimentaria de sadismo hasta niveles patológicos de comportamiento antisocial); una agresividad que surge por la necesidad de destacar individual o grupalmente frente a otros (y que podría

gatillarse por efecto de la testosterona, cuyo nivel justamente es más elevado durante la adolescencia); así como también de una agresividad ideológica, donde la empatía se ve inhibida por la obediencia a la autoridad, como en el experimento social de Stanley Milgram (Pinker, 2011).

Estas distintas causalidades del comportamiento agresivo se pueden rastrear en los casos de *Bullying* homofóbico presentados anteriormente, donde la búsqueda atribuida de diversión por parte de los agresores se alternaba o coexistía con motivaciones de dominación (el ensañamiento contra quienes no se defienden) y de venganza (la reciprocidad en la agresión).

También se debería señalar que, si bien hay adolescentes que se divierten agrediendo a sus compañeros, no podemos tratar como patológicas a todas las manifestaciones de agresividad de los adolescentes. De hecho, la conducta antisocial engloba no solo comportamientos agresivos, sino también otro tipo de daños, como cometer estafas, mentir o abusar de sustancias ilegales (Wallinius, 2012) y está asociada incluso a un defecto funcional de la corteza orbital (Pinker, 2011), por lo que no se puede calificar el comportamiento agresivo reiterativo de un adolescente en específico como antisocial sin un peritaje profesional apropiado.

Los entrevistados, a su vez, no solo asumen que la agresión es multicausal, sino que también dejan entrever que no tienen completo control sobre sus propios niveles de agresividad, incluso aunque ello les origine consecuencias negativas no deseadas. Como señalaba un entrevistado: “Era demasiado... eran molestos. Era la mayoría. Éramos todos contra todos” (Andrew, hombre gay, 16 años).

De hecho, más allá de factores estables asociados a la manifestación de comportamientos agresivos, como la situación de pobreza de la familia, tener amigos delincuentes, o sencillamente ser hombre, existen también factores de riesgo de tipo sociales y fluctuantes, por los que puede atravesar cualquier adolescente en un determinado momento, como bajos niveles de supervisión y refuerzo parentales o un bajo nivel de involucramiento en actividades familiares (Farrington et ál., 2002). Estas últimas características pueden volver a cualquier adolescente más propenso a cometer conductas ofensivas en el corto plazo, lo que incluye acosar a sus pares. La permisividad de los

adultos frente a las situaciones de *Bullying* se vuelve, entonces, un factor de riesgo para que las y los agresores vayan perpetrando actos de mayor gravedad conforme crecen y adquieren mayor poder (Farrington, 2006), incluso en contra de sí mismos, como cuando hay casos de homofobia internalizada (Herek, 2004). Ello no solo explica que las y los adolescentes sean condescendientes entre sí mismos respecto a sus comportamientos agresivos, en la medida en que cualquiera de ellos es vulnerable de haber sido o de volverse agresores en algún momento, sino que también significa que las y los adolescentes se verán involucrados en mayores problemas debido a su agresividad si es que no reciben ningún tipo de orientación sobre cómo modelar su conducta agresiva (Farrington, 2006). Mientras que, un adolescente que modela correctamente sus emociones de ira o rabia, puede utilizarlos adaptativamente para evitar la recurrencia de un daño (Lazarus, 1991) o para anticipar y resolver posibles conflictos (Kumanova y Karastoyano, 2013).

Otros investigadores como Youngstrom e Izard (2008) han señalado que los comportamientos agresivos típicos (no aquellos patológicamente antisociales) son un reflejo del complejo sistema de emociones de aproximación y de rechazo en el que se asientan los procesos adaptativos. Por ello, durante la adolescencia, la agresividad puede ser tanto (1) una exteriorización del proceso de transformación física y psicológica a la cual trata de ajustarse el individuo, (2) como también un mecanismo proactivo que impulsa la integración del adolescente a un grupo.

En línea con lo primero, algunas manifestaciones de agresividad de los adolescentes suelen ser caracterizadas como comportamientos disruptivos o externalizantes, en la medida en que dan cuenta de los problemas emocionales subyacentes en su vida (Wallinius, 2012), lo que se concreta a manera de ‘homofobia internalizada’ o de ‘prejuicios defensivos’, cuando los agresores proyectan sus propios conflictos y ansiedades sobre las personas LGTBQ+ (Herek, 2004).

En relación con lo segundo, la necesidad que tienen las personas de saber que pertenecen a un grupo capacitado, que goza de un estatus positivo dentro de una jerarquía social, puede llevarlas a entrar en conflictos con otros grupos, para así comparar sus fuerzas, más aun cuando la movilidad social intergrupal es limitada dentro de su contexto actual (Pinker, 2011). Ello se concreta a manera de ‘prejuicios sexuales’ o de ‘prejuicios

simbólicos', donde el ataque se orienta a las personas en base a su orientación sexual o identidad de género (Herek, 2004).

Por todo lo anterior, se puede inferir que los comportamientos agresivos que adoptan los estudiantes responderían al manejo interno de sus emociones, incluso en el caso de las mismas víctimas, que aceptan que también pueden ser victimarios u observadores pasivos en otros casos. Dichos comportamientos agresivos, a su vez, se ven reforzados, ya sea para acentuarse o para rectificarse, en base a la retroalimentación que reciben los adolescentes de su entorno escolar y social.

La existencia de un correlato social en las prácticas de *Bullying* homofóbico es consciente para los mismos entrevistados: “desde mucho antes, siempre he tenido *bullying*. Delante de todas estas personas, delante de todo el barrio. Siempre he tenido problemas porque siempre me molestaban, me decían que era raro y todas las cosas” (Juan, hombre gay, 15 años)

Dado que el nivel de agresividad de cada persona responde tanto a los estímulos presentes en un determinado contexto social (Farrington, 2006) como a factores ideológicos (Pinker, 2011), la percepción que tienen los victimarios sobre su situación de *bullying* homofóbico no se asienta únicamente en los impulsos agresivos del victimario o en los suyos mismos, como ha sido notado anteriormente por otros investigadores (O'Higgins, 2008; en Pimenta y Martins, 2013), sino que engloba también al discurso social sobre qué comportamientos agresivos son legítimos y/o permisibles dentro del contexto de cada uno.

Así mismo, en un estudio en Gran Bretaña se observó sintomáticamente que los niños de colegios católicos reportaban en menor frecuencia que los niños de colegios no religiosos que sus maestros abordaban el tema del *bullying* homofóbico, del mismo modo en los colegios religiosos se percibía una respuesta más tardía a los casos de *bullying* homofóbico e incluso se registraba una mayor cifra de casos de *bullying* por parte de los docentes hacia los estudiantes en los colegios religiosos que en los colegios no religiosos (Guasp, 2012). También se ha reportado ataques a adolescentes LGBTQ+ con mensajes religiosos negativos y con llamados a que se arrepientan (Higa et ál., 2012). Así, la confesionalidad de la institución educativa resultaría un factor de riesgo en cuanto al *bullying* homofóbico que pueden sufrir los escolares de dicha institución.

Es posible también afirmar que el *bullying* homofóbico hace referencia a un discurso social porque no siempre o no en todos los contextos sociales la orientación sexual, la identidad de género o la mera expresión de género fueron o son valoradas negativamente (Zanotti, 2010). Como mencionaba una entrevistada:

Es más usual ver chicas saliendo ahora... y la gente lo toma normal, no sé por qué. Incluso en la serie que yo veo, Arrow, en Warner, hay una pareja de chicas y, normal, ¿no? Salen y todo, han sido pareja y lo hablan abiertamente. La serie ha sido popular en Estados Unidos. El capítulo donde las chicas se besan ha sido el más visto hasta ahora. (Gabriela, lesbiana, 18 años)

En nuestro contexto, en cambio, y en coincidencia con estudios previos (Cáceres y Salazar, 2013; Harris Interactive y GSLEN, 2005), se puede observar que el *bullying* homofóbico en el Perú tiene la capacidad de afectar en gran medida a todos los estudiantes de un salón, independientemente de si son LGTBQ+ o no, pues el *bullying* homofóbico se activa en base a la aparente facilidad que hay en el contexto para tomar el género y la sexualidad de una persona como punto de ataques. En línea con lo anterior, un entrevistado señalaba:

(Entre chicos) se silban, se dicen cosas... por ejemplo, le dicen que se lo mame a alguien... A todos los molestan con eso creo... pero a 3 o 4 los molestan como porque ya dicen que son así... Cuando entra un gay al salón, empiezan a silbar y decir "rico", o cosas así. O nadie les habla... En cambio a los demás solo los están molestando. ¿Se entiende? (Carlos, hombre gay, 16 años)

El salón estaba sucio. El profesor nos pidió que lo limpiáramos. Vinieron las típicas chicas que siempre me fastidiaban y toda la basura la tiraron en mi sitio. Yo les dije '¿Pueden botar su basura en su sitio?'. El profesor ve eso y me dijo: '¿puedes dejar de ser tan malcriado, tan grosero con tus compañeras?, que esto, que lo otro' Yo le dije: 'Pero yo no he hecho nada malo. Ellas han tirado su basura en mi sitio'. El profesor me contestó: '¿Y no puedes ser más hombrecito y tener más respeto con ellas?... ¿Acaso no has definido tu opción sexual todavía?'. Yo le respondí: '¿Perdón? Yo sí la tengo bien definida, profesor, ¿y usted?'. Él me contestó: 'Me estás respondiendo encima, qué malcriado que eres'. 'Disculpe, profesor, pero usted

me está faltando el respeto a mí’, le dije. ‘Yo estoy seguro de mi opción sexual. No sé qué tiene que ver eso con que mi amiga me está fastidiando y que yo le diga que está haciendo una estupidez’. Me dijo: ‘¿Sabes qué? retírate del salón’. Fue súper desatinado. (Tony, bisexual, 17 años).

El hecho de que esta situación de acoso afecte, sobre todo, a estudiantes LGTBQ+, es consecuencia de que ser ‘afeminado’ o ser ‘masculina’ son condiciones estigmatizadas en el medio donde se desenvuelven estos participantes. Por tanto, la manera en que se construyen los significados asociados a ser hombre o mujer en una sociedad, es decir, la representación social del género, permite e incluso legitima ciertos comportamientos agresivos entre pares en el entorno educativo.

Mientras haya mayor certeza de que ciertos estudiantes se desvían de las normas típicas de su género (Young y Sweeting, 2004), mayor será el ensañamiento contra ellos por parte de sus compañeros y profesores. Esta certeza, como refieren los entrevistados, pareciera provenir de ciertas características femeninas: “Se puede saber que un chico es afeminado por cómo se mueve o cómo mueve las manos, por cómo se expresa, cómo habla... dicen cosas como ‘holaaa’”, (Carlos, hombre gay, 16 años).

El padecimiento de los adolescentes varones con rasgos femeninos o poco masculinos que abiertamente se declaran gays o Trans, suele ser evidente y agravado, en términos de poli-victimización. Estudios recientes han demostrado que los diferentes tipos de *bullying* (físico, verbal, etc.) suelen darse paralelamente y, por ello, hay investigadores que prefieren hablar de estudiantes poco victimizados, estudiantes altamente victimizados y estudiantes poli-victimizados. Los estudiantes LGTBQ+ suelen ser, por lo general, poli-victimizados y altamente victimizados, es decir, que aquellos estudiantes LGTBQ+ que sufren *bullying* no solo son afectados verbalmente, sino que ello suele darse de la mano de ataques físicos, acoso sexual o de aislamiento, y todo ello a gran escala (Espelage et al., 2013).

Sin embargo, no se debe perder de vista tampoco el efecto negativo que el *Bullying* homofóbico tiene sobre otros grupos de estudiantes, especialmente, los estudiantes cis-homosexuales que ocultaban su orientación sexual y los estudiantes cis-heterosexuales que

eran acosados por tener algún rasgo atípico de su género. Como señalaba un entrevistado heterosexual que padeció *Bullying* homofóbico:

(Me decían) que era callado, que debía defenderme... que mi voz era muy aguda... (Me preguntaban) que por qué no me salía barba, o no serás gay y no te has dado cuenta, me decían. (Enrique, heterosexual, 17 años)

En el caso de los adolescentes entrevistados, aquellos que encajaban dentro de estos otros perfiles, efectivamente no sufrían los mismos niveles de agresión física o verbal que el resto de sus compañeros LGTBQ+. Sin embargo, les preocupaba de manera saliente ser eventualmente rechazados o excluidos por sus amigos, lo que los llevaba a vivir una situación de constante amenaza y ansiedad. La forma correcta de abordar el impacto indirecto del *Bullying* homofóbico en el Perú aún está en debate, en la medida en que algunas investigaciones han omitido el acoso y el efecto que existe sobre quienes se sospecha que son LGTBQ+ o sobre quienes son sus amigos (Carrozo, 2014), aunque se sabe, por investigaciones en otros países, que los observadores de situaciones de *Bullying* tienen una mayor probabilidad de presentar cuadros de ansiedad o depresión que quienes no observaban (Stop Bullying, 2017).

Al respecto, un entrevistado señalaba:

Hubo una misa en el colegio y estuvieron mis papás... El padre (el sacerdote) hablaba y dijo que en la confirmación nos volvíamos hombres en la fe... Y cuando dijo “Hombre” los tres chicos que me molestaban voltearon a verme al mismo tiempo... ellos estaban en la banca de adelante, y se rieron entre ellos... Mi papá me miró (y me dijo): ¿son tus amigos? Y yo no sabía que decirle. Me palteé bien feo... Tenía miedo de que me molestaran delante de él. Pero no dijeron nada más, menos mal. Solo se rieron. Pero yo sabía que se rían de mí... quería que se termine ya (la misa). (Enrique, heterosexual, 17 años)

Además de la ansiedad que proyectaban, coincidentemente, en estos casos también se observaba un proceso de asimilación por el que trataban de agradar a sus agresores al mismo tiempo que rechazaban a otros chicos agredidos. De manera más evidente en el caso de los estudiantes cis-homosexuales que ocultaban su orientación sexual, se observaba que

ellos culpaban a los estudiantes afeminados de motivar a los agresores a molestarlos a partir de la exhibición de conductas inapropiadas para su sexo:

Mira yo soy hombre y me gustan los hombres, pero que sean hombres. Si quisiera estar con alguien que parezca una mujer, estaría con una mujer... Me he dado cuenta de que a veces yo discrimino a los que son así. Demasiado 'locas'. No me gustan... ¿Por qué tienen que ser tan exageradas, tan chuscos? Ese es el punto: se ponen a gritar en la calle, dicen que tiran con otras patas. Denigran a los gays que se portan bien... No tienes que llevar una etiqueta que diga Cabro. (Tony, bisexual, 17 años)

O sea, se nota mucho que no son lo suficientemente varoniles... más parecen una mujer, ¿no? Algunos son unas locas jaja No se ve bien lo que hacen. (Paco, hombre gay, 17 años)

A este proceso, Stead (2013) lo ha denominado racionalización del acoso o *victim blaming*, lo cual implica que los estudiantes afeminados sean reprendidos por sus mismos compañeros gays o por otras víctimas de *Bullying* por no adoptar un comportamiento similar al del resto de varones, siendo así culpados de su propia situación.

Por extensión, los estudiantes cis-género, *gays* y heterosexuales, también se culpaban a sí mismos cuando desencajaban con las expectativas de su grupo social. De cualquier manera, la racionalización del acoso debiera ser considerado un antecedente y no una estrategia de adaptación o un mecanismo de defensa frente al *Bullying* homofóbico, en la medida que parte de una preconcepción que podría haber surgido independientemente o antes de las situaciones de acoso escolar.

El problema, otra vez, no radica en poseer estas características femeninas per se. En realidad, todo grupo humano posee una concepción particular sobre las diferencias entre los hombres y las mujeres (American Psychological Association, 2002). El problema se agudiza, más bien, cuando la sociedad y las autoridades civiles, a partir de lo que definen cómo el comportamiento correcto de un hombre y una mujer, permiten e incluso incentivan a que se agrede de forma no consentida a los que se desvían de dicha norma (Pimenta y Martins, 2013).

Según los testimonios de los participantes, la forma preeminente de castigar (o desincentivar) el desvío de las normas implícitas sobre los géneros era la permisividad de las autoridades frente a estas bromas y abusos por parte de los compañeros agresores hacia los entrevistados.

Compárese, por ejemplo, estos dos testimonios:

En mi colegio no pasaban mucho esas cosas. Yo no tuve un problema muy serio, o sea de que tipo me hayan lastimado por ser lesbiana o por salir con una chica. (Gabriela, lesbiana, 18 años)

Me decían cosas vulgares, muy feas... A cada rato me molestaban y yo decía: 'profesora, me están diciendo tal y tal cosa'. Lo repetía y la profesora tan solo le decía 'oye, oye, ¿qué haces?' A la auxiliar también le dije, pero no me hacían caso. No le tomaban tanta importancia. Fui al director y el director tan solo les dijo que dejaran de hacer eso. Y yo volvía a hablar con el director y el director me decía: 'pero ya les dije y no me hacen caso'. (Juan, hombre gay, 15 años)

De acuerdo a la teoría de Espelage et al. (2013) se puede observar que el primero es un caso de baja victimización y que el segundo es un caso de alta victimización. Podemos observar también que se trata de dos contextos diferenciados, particularmente, en cuanto a la forma en que el medio asume la condición especial del adolescente, así como en cuanto a la voluntad de las autoridades para prevenir el acoso o para promover mayor respeto. Pareciera que el comportamiento agresivo de determinados alumnos solo podría tornarse en acoso permanente dentro de un contexto propicio para ello, esto es, dentro de un contexto donde la construcción simbólica de las diferencias de género es polarizante (Pinker, 2011; Espelage et ál., 2019) y cuando se dan condiciones de impunidad para los agresores (Cox y Devine, 2013).

La complicidad de los observadores ante casos de discriminación por motivos ideológicos ha sido frecuentemente retratada a partir de experimentos sociales sobre la homofobia (Takeuchi, 2015). En estas intervenciones, tal como se esperaba, se observa que muchas personas que no discriminarían públicamente a otras por su orientación sexual, o identidad de género, o expresión de género, sí permitirían que otros los discriminen;

algunos observadores incluso reforzarían verbalmente a los agresores en ausencia de las víctimas (ABC News, 2011; Hutchinson, 2016; Wendling, 2015; Riveras, 2015).

Cuando se indaga sobre los derechos de las personas LGB en el entorno escolar, se observa que algunos estudiantes tienen conocimiento de sus derechos y exigen que sean respetados, mientras que otros reciben mensajes contradictorios por parte de su escuela. Como señalaban los entrevistados:

Los profesores me decían ‘No seas quejón, aguántate’... O ‘seguro estás mintiendo’. Porque no era uno, sino tres o cuatro que se la agarraban contra mí. (El profesor por eso me decía): ‘¿Por qué mientes?’ Me acusaban entonces de mentiroso a mí. (Tony, bisexual, 17 años)

En mi salón nos han enseñado que (la homosexualidad) es algo normal, que debemos respetarla, pero que no es natural. (Enrique, heterosexual, 17 años)

En ese sentido, algunos docentes rechazarían la homofobia solo formalmente, aunque en la práctica seguirían considerándola contraria a sus creencias religiosas, las cuales se impondrían en sus lecciones y en su abordaje sobre los casos de *Bullying* homofóbico.

La desidia hacia la situación de victimización de los entrevistados, por supuesto, no es un hecho aislado de los testimonios recogidos en este estudio. A nivel nacional, hay incontable evidencia de que los directores de las escuelas no cumplen con reportar los casos de acoso entre pares a las instancias superiores de seguimiento y resolución.

Así, cuando la ley *Antibullying* entró en vigencia, la Defensoría del Pueblo informó que no todos los colegios estaban cumpliendo con reportar mensualmente los casos de *bullying* dentro de su establecimiento (Perú 21, 2012). Más grave aún es que, con el paso del tiempo, cada vez se reportaban menos casos de *Bullying*, de modo que si en el 2012 se reportaron solo 125 casos en todo el país, en el 2013, hasta julio, no se había reportado aún ningún caso ante la Defensoría (Berríos, 2013). Ahora que la plataforma de SÍSEVE recoge de manera independiente y directa las denuncias de los alumnos y de sus padres, casi la mitad de acusados son profesores (SÍSEVE, 2019), alrededor de 17 mil denuncias, y creeríamos que ello también incluiría a directores y personal administrativo, en la medida

en que el informe oficial no los reporta por separado. El hecho de que SÍSEVE hable de *Bullying* homofóbico como un tipo especial de *Bullying* en su manual oficial (2018), pero que no genere estadísticas ni estudios al respecto, es también otra forma de desidia de las autoridades nacionales frente al tema.

Del mismo modo, INDECOPI, reportó que si bien el 72% de las escuelas privadas habían cumplido con adoptar medidas preventivas contra el *Bullying* acorde con las disposiciones legales de la ley cuando ésta entró en vigencia, a un año de ello, solo en el 20% de los 393 casos reportados en estos centros educativos se aplicaron medidas correctivas (Andina, 2013b). No ha habido seguimiento sobre el porcentaje de cumplimiento. Actualmente, sin embargo, INDECOPI impone multas por más de 34 millones de soles a los colegios privados, donde las infracciones más recurrentes tienen que ver con la falta de un plan de convivencia escolar, no contar con registros de denuncias de acoso escolar, no entregar boletines informativos de normas y convivencia, o no contar con un servicio de Psicología (RPP Noticias, 2019).

A modo de conclusión de lo expuesto hasta este momento, podríamos decir que el curso de acción que elijan los adolescentes se va a ver fuertemente influenciado por una serie de factores que condicionarían su evaluación sobre su situación, como lo son el manejo de sus emociones, sus posibilidades para evadir las situaciones de acoso a partir de la asimilación de los roles de género tradicionales, o el soporte efectivo que les brinden las autoridades frente a estos casos. El análisis cualitativo ciertamente ha permitido describir a detalle cada uno de estos factores, con las mismas palabras de las y los adolescentes víctimas de *bullying* homofóbico. Más importante aún, sin embargo, es el hecho de que el análisis del discurso también revele la gran variedad de cursos de acción que surgen a partir de la interacción de estos factores transversales con el contexto específico de cada caso, como se detallará a mayor profundidad en la siguiente sección.

Estilos de adaptación en base al ajuste a las normas sociales de género y agresividad

Es posible plantear una clasificación alternativa de las estrategias de adaptación en base a la actitud de las víctimas hacia los roles de género y al uso de la violencia física, en tanto son creencias centrales detrás de las situaciones de *Bullying* homofóbico. En ese

sentido, se identificó que existían diferencias en el discurso entre quienes rechazaban los estereotipos de género y quienes no, así como entre quienes rechazaban el uso de agresión no consentida y quienes la consideraban como una forma correcta de resolver los casos de acoso.

A partir de ello, se establecieron tres estilos de adaptación basados en el ajuste de las víctimas a las normas sociales sobre género y agresión: la asimilación, el ajuste disfuncional y la integración. En ese sentido, cuando las y los adolescentes asimilan positivamente el rechazo hacia la desviación de los estándares de género y el uso de la violencia como forma de resolver sus problemas, se puede hablar de un estilo de adaptación asimilacionista. Cuando las y los adolescentes, en cambio, cuestionen estos roles de género, pero optan por formas abruptas o violentas de resolver sus problemas, se podría hablar de un estilo de adaptación disfuncional; finalmente, cuando las y los adolescentes rechazan tanto el uso de la violencia como los estereotipos de género, y buscan recurrir al diálogo o la intervención de las autoridades, se trataría entonces de un estilo de adaptación integrador.

Por supuesto, los tipos de afecciones de corte homofóbicos son múltiples y complejos. Los estilos de adaptación que se presentan a continuación no representan un mapeo exhaustivo, sino, más bien, una guía casuística para clasificar distintos casos de *Bullying* homofóbico dentro de un espectro de respuestas posibles frente a los valores y normas sociales que impulsan este tipo de violencia de género.

Dado un contexto de machismo en el centro educativo, un estilo de adaptación asimilacionista haría referencia a la elección del adolescente de seguir un comportamiento acorde con las pautas y expectativas de género propuestas. Así, por ejemplo, había testimonios que referían cierto gusto y satisfacción por poder ser parte de un grupo que gozaba de gran estatus social:

La mayoría aquí son adinerados por así decirlo y los que están allí por becas son pocos y no tienen mucho dinero... todos respetan eso... nadie molesta a otro o humilla a otro por tener menos... (Carlos, hombre gay, 16 años)

Mi colegio es particular. Yo estudio en La Punta, que es un lugar muy distinto al resto del Callao... Ahí no somos muchos porque los salones son pequeños, como

más exclusivos, no como en el nacional. A mis amigos los conozco desde primaria y casi todos tienen plata, como yo... En mi familia mis padres son los que tienen menos dinero porque el resto de mis tíos están todos en Estados Unidos o en Argentina. (Paco, hombre gay, 17 años)

Dado que en este caso los miembros del grupo se expresaban negativamente de las relaciones entre personas del mismo sexo, el adolescente que quería encajar dentro de este grupo tenía que establecer una diferenciación entre sí y los ‘afeminados’:

(Si mañana más tarde me silbaran o me dijeran *gay*) yo creería que me están molestando, pero que lo hacen de manera chistosa, lo que pasa es que nosotros nos molestamos de una forma, no sé cómo decirlo... ‘Hola, mi amor, ¿cómo estás? Cosas así, o ‘Papacito’. Pero para que sean ‘papacitos’ tienen que ser deportistas. Hay afeminados que practican deporte, pero que no tienen nada que ver... (Carlos, hombre gay, 16 años)

Si bien el chico que opta por la asimilación no será objeto de *Bullying* homofóbico de manera directa, las acciones contra sus compañeros mellarán igualmente su autoestima y lo sumirán en una situación de miedo constante por ser descubierto o por ser identificado con un ‘afeminado’ y ser entonces desplazado de algún modo por ello:

Una vez él se puso raro... yo venía subiendo y hablando con él y llegó otro amigo y mi amigo me tomó de la mano, pero molestando nomás, y me dijo ‘hola amor, ¿cómo estás?’ y le dije ‘bien, ¿y tú?’. Y él se quedó viéndonos, rayado, y luego me preguntó ‘¿tú y ‘el Mono’ qué?’, pero así, súper serio. (Carlos, hombre gay, 16 años)

A mí nunca me hicieron nada (grave). Pero había otro chico, con el que tuve mi primera vez... Se fue de la escuela... Creo que descubrieron que era *gay*... Yo a veces también lo molestaba. Quizás solo se cansó, o quizás le dijeron que se vaya. (Paco, hombre gay, 17 años)

Por ello, ante una situación en que debe confrontar su orientación sexual, el adolescente que ha optado por este tipo de estrategia, preferiría evitar situaciones comprometedoras, escondiendo lo que realmente siente/piensa:

Ya vamos a salir de vacaciones, hasta el otro año. Y no lo volveré a ver (al chico que me gusta), porque él casi no sale. Supongo que ahí se me pasará (las ganas de declararme mi amor). No quiero que nadie se dé cuenta de lo mío... me da mucho miedo... (Carlos, hombre gay, 16 años)

Pareciera que el adolescente que deviene en la Asimilación cuenta con poco apoyo de parte de su pareja (si la tuviera) o de sus amigos; siendo sus lazos amicales, a excepción de unos pocos, débiles por lo general:

Yo no he tenido una relación de pareja, solo encuentros sexuales (casuales)... tampoco tengo amigos *gays*. Solo tengo a mi mejor amiga, que sabe cómo soy y andamos a todos lados. Ella fue la que me acompañó al Teatro (a ver una obra de temática *gay*) y a la Marcha del Orgullo. (Paco, hombre gay, 17 años)

La estrategia de Asimilación busca mantener la posición social del afectado, así como el orden con el cual el adolescente se siente identificado: “en fin, no quiero que (mi papá) se entere y si tengo que callar lo que mi corazón dice por (cuidar) mi vida... prefiero eso”, (Carlos, hombre gay, 16 años).

Cobran especial relevancia el hallazgo de Román y Murillo (2011) sobre la manera en que el acoso escolar merma el rendimiento académico de no solo de las víctimas directas, sino también de sus compañeros y que, por ello, los salones donde hay mayores niveles de acoso escolar hay también menor rendimiento académico que aquellos salones donde hay una coexistencia menos violenta. Ello debido a que este tipo recurrente de adaptación implica una afectación latente, pues el adolescente no estaría exteriorizando su disconformidad con lo que ocurre, al creer que la situación sencillamente lo supera y no puede manejarla.

A largo plazo, la represión de este tipo de afección indirecta puede recrudecerse no solo a partir de la aparición de sintomatología depresiva y de abuso de alcohol, como se ha identificado en otras investigaciones (Stop Bullying, 2017), sino también por toda clase de problemas de salud mental, en la medida en que habrá poca conciencia y manejo sobre el papel que las emociones negativas, como el miedo, tienen en el moldeamiento de su conducta.

Dado un contexto de acoso homofóbico en el centro educativo, un estilo de adaptación integrador, en cambio, haría referencia a la elección del adolescente de enfrentar las pautas y expectativas de género pre-establecidas, disintiendo de ellas, en un esfuerzo por generar mejoras la convivencia con sus compañeros sin que ello implique recurrir a la violencia física o verbal.

En ese sentido, había testimonios que expresaban cierto gusto o satisfacción por poder realizar acciones afirmativas, incluso en pro de otros:

Cuando llegué la primera vez al colegio XXXXX –yo antes estaba en un colegio particular, de 1ro. A 6to., siempre estuve en particular-, luego, cuando fui para allá, todos me molestaban bastante y como yo era callado, eh me decían cosas horribles y yo siempre me resbalaba, hasta que en tercero si me metí en problemas por hacer respetar mi derecho. A otras personas sí he visto que las molestan. O sea, yo siempre saco cara por ellos y les digo contrólate. Punto. (Juan, hombre gay, 15 años)

En el discurso de estos adolescentes, el encarar estas situaciones tiene como propósito ser respetado por sus compañeros. Un participante decía: “Cada uno tiene que luchar si quiere algo. Yo luché para tener respeto”, (Juan, hombre gay, 15 años). Mientras que otro opinaba: “Yo no podía quedarme callado. Yo les tenía que contestar”, (Tony, bisexual, 17 años)

Por ello, ante una situación de acoso reiterativo, el adolescente que ha optado por este tipo de adaptación, preferiría confrontar la situación, señalando explícitamente aquello que le molesta:

Para las primeras cosas... cuando me molestan, me quedo callado. Pero, después, cuando pasa el tiempo, me acostumbro y ya empiezo a hacer el habla, a tomar cancha... Hay personas que siguen molestándome, pero yo ya no soy de las personas que se quedan calladas. Yo me acerco y le hago su pare, como se dice. (Juan, hombre gay, 15 años)

El chico que opta por el cuestionamiento de las creencias pre-establecidas es objeto de victimización homonegativa de manera directa. La confrontación, entonces, se puede

tornar violenta, pero él es capaz de reconocer que la agresión física es la alternativa menos deseable y que debe primero buscar dialogar:

Fue en segundo, a finales, que tuve que afrontar un problema porque un amigo me empezaba a molestar bastante y yo, por cólera, por lo mucho que me empezaba a molestar, lo empujé y o sea, no me hizo nada, se quedó callado y se fue. Otra vez de nuevo me molestaba y yo le pegué, o sea, por defensa. De ahí como que ya me conocían un poco más y ya me insultaban un poco menos... Hay (otras) maneras: Si tú le hablas de buenas maneras, yo sé que puede entender. Pero, o sea, si es una persona que es terca y sigue molestando y molestando, la única manera... Si ya le avisaste al director y a los profesores y no me hacían caso... entonces son las únicas cosas que me quedan. (Juan, hombre gay, 15 años)

Pareciera que el adolescente que opta por un estilo de adaptación de este tipo cuenta con mayor apoyo de parte de sus amigos; siendo sus lazos amicales, por lo general, bastante estrechos:

Ahorita solo tengo 6 amigos, pero son diferentes. Me ayudan bastante, son como mis hermanos porque los quiero bastante. Siempre me han apoyado, siempre en cada ocasión en que me he sentido mal, han estado ahí. (Juan, hombre gay, 15 años)

(En mi colegio) Éramos amigueros, de confianza. De esos a los que les puedes decir Cállate y no se molestan. (Con dos de mis amigos) nos íbamos a todos los grupos: el de los chicos, el de las chicas... Ellos dos eran como mis hermanos: salíamos y aún hablamos. (Gabriela, lesbiana, 18 años)

Algunos de estos adolescentes rehúsan tocar el tema con sus padres, pues lo entienden como un tema que deben manejar por sí mismos, mientras que otros sí los incluyen porque les tienen confianza y no creen que su orientación sexual será percibida como un problema para sus padres. En todo caso, si no cuentan con el apoyo de sus padres, pueden estar percibiendo también apoyo por parte de sus familiares coetáneos:

Mi prima... con ella tengo más confianza... me apoya... o sea, me escucha y a veces cuando ella escucha que me molestan a mí, ella también se mete. En algunas cosas me defiende. (Juan, hombre gay, 15 años)

Un estilo de adaptación integrador busca transformar la posición social del afectado, consiguiendo respeto para sí y para otros por parte de quienes le agredían, en un afán de evitar la continuación de los abusos: “Creo que he aprendido a ser más respetuoso con otros porque, o sea... no me gustaría que pase la gente por esto. Ya me sucedió a mí... y si le pasa a otra persona, como todos tenemos mentalidades diferentes, pueden pensar en suicidarse o tener problemas”, (Juan, hombre gay, 15 años).

Este perfil también ha sido identificado en otro tipo de investigaciones. Scourfield et ál. (2008a), por ejemplo, hablaron de Resiliencia entre jóvenes LGTBQ+ e identificaron también que estaba asociada a la confrontación de los agresores y a la búsqueda de espacios y vinculaciones afectivas saludables. Mientras que Higa et ál. (2002) identificaron que, entre los factores identificados por los jóvenes LGTBQ+Q como positivos, los más frecuentes estaban asociados a la propia aceptación de su identidad y al desarrollo una red de soporte social.

Finalmente, dado un contexto escalonado de acoso homofóbico en un centro educativo, un estilo de adaptación disfuncional, por su parte, haría referencia a la elección del adolescente de enfrentar a sus acosadores con mayor agresividad, alimentando la espiral de violencia, o por distanciarse de su situación de maneras abruptas, que interrumpen su formación en diferentes niveles (desde no tomar apuntes, o faltar a clases, hasta la deserción escolar).

En ese sentido, un entrevistado refería que:

Yo era el más menor de todos ellos... Me escondían mi mochila, me tiraban papeles. Insultos. Todo eso por mi forma de ser y porque soy homosexual. Me decían ‘cabro’, todo eso. Cosa que yo me quería vengar. (Josep, hombre gay, 17 años)

El ‘deseo de venganza’ es una emoción negativa que se produce, en el caso de las víctimas, por la constatación de que los agresores son capaces de producirles una serie de vejaciones para satisfacer su sed de diversión. Sienten, por un tema de auto-estima, que ello no puede quedar impune. Este deseo emanó en los testimonios desde un inicio y está presente en la mayoría de ellos. Sin embargo, como también señalábamos anteriormente, el comportamiento agresivo responde a estímulos y a oportunidades presentes en el contexto.

Por ello, el ajuste disfuncional requeriría que haya un evento o factor de irrupción que origine un cambio en las relaciones de poder, produciéndose las condiciones propicias para una escalada de violencia:

A mí me empezaron a hacer *Bullying* en el colegio desde primaria. Hasta que me empecé a juntar con unas personas así, altas, como ellos le llaman, que venían siempre a la hora de salida, con su motos... eran los pandilleros... Y me empezaron a hacer cambiar ciertas actitudes, por ejemplo, a volverme un poco más amargado, más rebelde... Que llegué al punto que, yo los conocí colegio y a mediados de año ya les gritaba a los profesores, cosas así. Cosa que en el colegio no había respeto. (Josep, hombre gay, 17 años)

Así, ante una situación de acoso reiterativo, el adolescente que se encuentra en condiciones de encontrar revancha y que opta por ello, preferiría confrontar la situación con mayor violencia, ensañándose específicamente con quienes lo molestaban:

(Por juntarme con ellos) ya no me hacían lo mismo que antes hacían a mis compañeros. Yo era más bien el que hacía: yo metía su mochila en el tacho de basura. Y, o sea, que digamos era una forma de venganza... Les echaba a veces hasta agua. Y ellos no me decían nada por mis amigos. Una vez uno intentó tocarme y mis amigos lo vieron. Y vinieron y le dijeron: ‘¿qué pasa?’... A algunas compañeras no les hacía nada. A los que (antes) me defendían. (Josep, hombre gay, 17 años)

El adolescente cuyo caso deviene en un ajuste disfuncional pasa de ser objeto de victimización homonegativa a ser entonces él mismo el victimario de otros compañeros.

Otra forma disfuncional de responder a la victimización por parte de los compañeros de clases es también el ausentismo escolar, cuando el adolescente abandona el centro escolar, desafiando la autoridad de profesores y familiares:

Hasta segundo hacía mi tarea... los profesores tenían buenas perspectivas de mí. Hasta que en segundo yo empecé a ser irresponsable, empecé a hacer mis tareas a veces sí, a veces no... (En quinto), empecé a faltar al colegio, desde octubre hasta noviembre, casi diciembre... me escapa por las noches y me iba a fiestas... o me

tiraba la pera y me iba con ellos (los amigos pandilleros). (Josep, hombre gay, 17 años)

Yo empecé a faltar (al colegio). (En casa) se molestaban. Me decían que estaba mal. (Andrew, hombre gay, 16 años)

La deserción escolar estuvo asociada también a otro tipo de conductas de riesgo, en la medida en que se tratada de un escape desorganizado: “Agregaba chicos al Facebook. Ahí empecé a entrar al mundo gay. Ahí yo tenía 13 años ya (...) Eran chicos de 17, 20, 21 años (...) Así empecé a salir con chicos. Les contaba a mis amigas. Les decía que salía con un chico, que me besaba con otro” (Andrew, hombre gay, 16 años)

Para ello, el contexto escolar debe estar sumamente corrompido. El adolescente que termina optando por la violencia o por desentenderse de sus estudios no es un ser irracional, sino un educando que interioriza el nivel de transgresión de las normas presente su contexto:

Había un profesor que se prestaba para cochinas con las alumnas... o sea, que ese profesor se dejaba tocar por algunas alumnas. Por ejemplo, el profesor se dejaba bajar el cierre por esas alumnas y ya no sé a qué más habrán llegado... mis amigos cerraban la puerta a todos los demás y solo se quedaban 3 o 4... Las alumnas lo hacían, lo principal, para que las aprueben... De mi colegio no puedo hablar bien. Siempre había soborno. O ponían así un puesto, digamos, donde todos hacían su cola para que pagaran y les aprueben... (Josep, hombre gay, 17 años)

El Estado debería garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación libre de violencia y discriminación. En el momento en que se llevó a cabo esta entrevista, sin embargo, eran los mismos colegios los que debían inscribirse dentro del sistema único de denuncias, el SISEVE. Por supuesto, si la afiliación era voluntaria, como sucedía en ese entonces, este tipo de colegios donde la corrupción había impregnado a todas las autoridades, no se iban a afiliar. Esta clase de vacíos en la normativa, pone en mayor situación de vulnerabilidad a chicos como Josep y sus compañeros, que atravesaban por una situación de alta victimización.

Como se observa, en los casos de ajuste disfuncional, la red de amistades, más bien, actuaría de manera negativa, pues soportarían la acción de victimización, el ausentismo escolar o la adopción de conductas de riesgo:

Yo empecé a hablar con ellos (los pandilleros) por una amiga. Ella era grado C. La cosa es que ella me empezaba a presentar uno y otro, uno y otro. Yo en ese entonces era un niño que no sabía nada de la vida... Venían todos con sus motos. Por eso era que los demás les tenían miedo. Siempre venían a la entrada y a la salida... ellos me aceptaban como era porque mi amiga les dijo que yo era su mejor amigo en la escuela, el único que le hablaba, eso era verdad. (Josep, hombre gay, 17 años)

Si bien en la mayoría de casos las y los adolescentes resienten la participación de sus padres en la resolución de este tipo de conflictos, el desborde de la violentización en el contexto educativo dialoga con lo que sucede en el ámbito familiar, proyectándose ambos uno sobre el otro:

A mis abuelos empecé a ya no hacerles caso. Y otras cosas pues, por ejemplo, a parte que en la casa de mis abuelos tenía algunos abusos de parte de ellos. Yo me empezaba a alzar y ya no dejaba que me golpeen mis abuelos. Incluso llegué al punto de empujar a mi abuelo y a querer tirarle una olla. (Josep, hombre gay, 17 años)

El desajuste funcional persistirá en tanto que el adolescente se vea imbuido de rabia y se mantenga dentro de las condiciones que propiciaron tal frustración. Cuando las condiciones cambian, se observa que puede cambiar la evaluación que el adolescente tenía sobre su situación, lo que posibilita un re-ajuste personal:

Mi sobrinito me decía que yo había cambiado mucho, que ahora era malo con él y yo a él lo había visto desde pequeño, prácticamente lo había criado... Yo tenía una profesora excelente (de Teatro). Ella me aconsejaba y me preguntaba qué has hecho con tu vida cuando empecé a faltar... Mis padrinos y una tía también venían a hablar conmigo y bueno no les hice caso tampoco...

Yo cambié recién cuando salí del colegio y empecé a pensar que quería hacer con mi vida ahora, no podía seguir igual, yo quería estudiar Medicina... Yo

cambié por mi pareja, que era 10 años mayor que yo y que me aconsejaba, me decía que no debía ser así... Yo cambié cuando me vine a vivir con mi papá de nuevo (que había estado por muchos años en Argentina, trabajando). (Josep, hombre gay, 17 años)

La manera de aconsejar de muchos adultos, que consiste en decirle a un adolescente lo que debe y no debe hacer, no genera ningún cambio sobre el comportamiento agresivo, quizás solo su represión de manera inmediata. Ello lo comentan innumerables veces los adolescentes cuando hablan de cómo sus maestros tratan de detener a los acosadores, sin éxito alguno en base solo a comandos de comportamientos. Como señalan Oliveros et ál. (2008), la capacidad de conversar a fondo sobre el origen de las agresiones y la seguridad en el colegio son factores protectores frente al ciclo de violencia.

El gran aprendizaje que se puede observar a partir del análisis de estos casos de ajuste disfuncional es que se necesita cambiar las condiciones que propician la violencia para generar una nueva interpretación de cómo operar sobre el medio. Sin acciones afirmativas de promoción de la diversidad sexual, de tolerancia y de respeto a las diferencias, sin un soporte social efectivo para denunciar y frenar los casos de acoso, el adolescente no solo interiorizará esquemas polarizantes sobre los roles de géneros, sino también una actitud positiva frente a la violencia escolar que luego podría replicar en otros contextos sociales.

Conclusión y Recomendaciones

A modo de cierre, es posible hipotetizar que la agresividad propia de los procesos de cambio de los adolescentes (Pinker, 2011) se transformaría en acoso permanente y reiterativo si se dan dos condiciones: la existencia de normas de género polarizantes y el castigo de la desviación a partir de la permisividad frente a los ataques a personas de expresión de género u orientación sexuales divergentes.

Ello lo experimentarían de manera diferente, pero no por ello menos peligrosa, tanto las víctimas directas como las víctimas indirectas de los casos de *Bullying* homofóbico. La respuesta del agredido frente a estos ataques depende ciertamente de su percepción sobre dichas condiciones y sobre la capacidad que tiene éste para poder operar un cambio efectivo sobre su situación.

Por ello, conocer la gran variedad de comportamientos, pensamientos y regulaciones emocionales que las y los adolescentes son capaces de exhibir frente a esta problemática, representa un alcance novedoso sobre el tema.

En ese sentido, en el presente trabajo se ha realizado un abordaje exploratorio sobre el modo en que las y los adolescentes afrontan el *Bullying* Homofóbico. Ello se ha articulado en torno a las normas sociales de género y sobre el uso de la violencia imbuidas detrás de las situaciones de victimización que atravesaron. También se tomó en consideración los antecedentes y consecuencias de dicho proceso en la vida de las y los adolescentes. Se espera que dicho análisis resultará de gran utilidad práctica para el trabajo de los docentes y psicólogos que quieran entender esta problemática a mayor profundidad.

Al respecto, se ha planteado tres estilos transversales de adaptación: asimilación (cuando el adolescente cree que la violencia de género es inevitable y decide evitar la confrontación), integración (cuando el adolescente percibe que tiene los recursos para lidiar con su situación y decide confrontarla de manera no violenta) y el ajuste disfuncional (cuando el adolescente confronta su situación a partir de medidas que en su conjunto tienen un impacto negativo sobre su vida personal y sobre su desempeño académico).

En conexión directa con ello, la asimilación tiene como resultado que el adolescente mantenga su posición favorable dentro del grupo, aunque internamente no puede conciliar sus emociones. La integración, en cambio, busca conseguir respeto y proteger al adolescente agredido y a sus compañeros, por lo que resulta la opción más saludable; como se refleja en el grado de bienestar aparente y de ajuste emocional del adolescente que opta por esta opción. Finalmente, el ajuste disfuncional puede tener consecuencias muy negativas, que van desde el ausentismo escolar hasta una escalada de la violencia en las aulas. Por supuesto, al tratarse de un continuo postulado teóricamente, es posible que en la práctica se identifiquen casos o perfiles intermedios que denoten características de dos estilos a la vez.

De cualquier manera, es posible operar una transformación en el contexto de quienes recurren a estilos asimilacionistas o disfuncionales a partir del cambio en las condiciones que propiciaron que el comportamiento de sus agresores se torne en acoso reiterativo. Por ejemplo, cuando se opera sobre las condiciones de la víctima para que tenga acceso a otras oportunidades de desarrollo (terminar el colegio y cambiar de ambiente, iniciar una relación saludable con alguien de su mismo sexo, la re-constitución de su núcleo familiar) o cuando desde la institución educativa se promueve actitudes positivas (frente a la diversidad sexual y de género) o se previene una actitud positiva hacia la violencia escolar.

Ahora bien, es necesario recalcar que los participantes son parte de un contexto histórico y cultural mayor, por lo que estos resultados no pueden extrapolarse directamente a casos que se dan en otras partes y son solo una interpretación de este proceso dentro del ámbito de las escuelas secundarias de Lima Metropolitana entre los años 2014 y 2016.

Por otro lado, un mayor número de participantes entrevistados del mismo contexto, podría esclarecer mucho más aún la comprensión actual de este proceso. Ello, sin embargo, se ve frenado por la dificultad de acceso a la muestra. Sobre todo, es necesario entrevistar más estudiantes que se consideran a sí mismos trans, queer, heterosexuales y lesbianas, pues su problemática podría diferir de los hallazgos aquí planteados en base a las entrevistas, mayoritariamente, de adolescentes varones cis-homosexuales.

En la medida en que la investigación cualitativa no es concluyente, sino meramente exploratoria, estas conclusiones preliminares planteadas deberían guiar futuras investigaciones complementarias, que profundicen o que validen los hallazgos descritos, produciendo mejores instrumentos de medición, y que sean accionables por parte de investigadores y profesionales del sector educativo. Como bien señalan Snap *et ál.* (2015), analizar la resistencia a las prácticas opresivas en las escuelas es solo un paso previo para estudiar y proponer estrategias que nos permitan intervenir en los climas que se han demostrado como inseguros para los adolescentes LGBTQ+: se debe consultar y co-construir con los mismos estudiantes estrategias de acceso a la información, currículos inclusivos, normas contra el acoso escolar, alternativas extracurriculares, y, sobre todo, estrategias de soporte docente.

Finalmente, cabe precisar que el término “Homofóbico” se ha utilizado en esta investigación para denotar los prejuicios y las actitudes negativas por razón de expresión de género y orientación sexual, en correspondencia con la terminología aplicable para el contexto peruano durante los años 2014 al 2016. Sin embargo, se recomienda que futuras investigaciones sobre esta temática usen preferentemente los términos “Homonegatividad” (APA, 2015, 2019) o “Violencia por orientación sexual y expresión/identidad de género”, en reemplazo del término “Homofóbico”, con el propósito de reducir los sesgos en la investigación sobre personas LGBTQ+.

Lista de Referencias

ABC News [ABCNews] (2011, 20 de mayo). *Parents Are "Gay Bashed" In Front of Their Children | What Would You Do? | WWYD | ABC News* [video file].

<https://youtu.be/Zhl9MLno424>

Álvarez, A.; Contreras, J.; Montecinos, S.; y Torres, N. (2013). *Bullying Homofóbico en Contextos Educativos, Experiencias y Significados desde las Víctimas*. [Tesis de Grado, Educación Básica] Repositorio de la Universidad del Bío Bío.

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1878/3/Alvarez_Nunez_Alex.pdf

AACAP (2013). Practice Parameter on Gay, Lesbian, or Bisexual Sexual Orientation, Gender Nonconformity, and Gender Discordance in Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 51(9): 957 –

974. <https://www.jaacap.org/article/S0890-8567%2812%2900500-X/fulltext>

American Psychological Association (2020). *Coping Strategies*. www.apa.org

American Psychological Association (2019). *Sexual Orientation*. <https://apastyle.apa.org/>

American Psychological Association (2015). *Key Terms and Concepts in Understanding Gender Diversity and Sexual Orientation Among Students*.

https://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/lgbt/key-terms.pdf?_ga=2.146663668.1722179542.1658338638-177513886.1625848409

American Psychological Association (2002). *Adolescents*. www.apa.org

- Berríos, M. (2013, 01 de julio). *Ley contra el bullying no se cumple en varios colegios privados del país*. La República. <http://www.larepublica.pe/>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: an international review*, 46(1): 5 – 68.
- Berry, J. W. y Sabatier, C. (2011). *Chapter 7: The acculturation and adaptation of second-generation immigrant youth in Toronto and Montreal*. 125 – 148. En: Chuang, S.; Moreno, R. M. (Eds.). *Immigrant children: Change, adaptation and cultural transformation*. Lexington Books.
<https://www.researchgate.net/publication/309014722>
- Brooks, J. y Bosk, C. (2013). Bullying as a system problem. *Social Science and Medicine*, 17(1): 11-12.
- Cáceres, C. y Salazar, X. (2013). *Era como ir todos los días al matadero: el bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Perú, Chile y Guatemala*. IESSDEH.
- Calle, F.; Matos, P.; y Orozco, R. (2017). *El círculo de la violencia escolar en el Perú: hogares, escuela y desempeño educativo*. CIES. www.cies.org.pe
- Carver, C. S., Weintraub, J. K., y Scheier, M. F. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2): 267 – 283.
- Carver, C. y Connor-Smith, J. (2010). Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*, 61(1): 679 – 704.

Centro de Derechos Civiles y Políticos (2013). *Informe alternativo de la sociedad civil peruana sobre la aplicación del Pacto de Derechos Civiles y Políticos*.

<http://www2.ohchr.org/>

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.

Creswell, J.; Hanson, W.; Clark Plano, V.; y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2): 236-264.

Cox, W.; Devine, P.; Bischmann, A.; y Hyde, J. (2016). Inferences about Sexual Orientation: The Roles of Stereotypes, Faces, and the Gaydar Myth. *Journal of Sex Research*, 53(2): 157 – 171.

Cox, W; y Devine, P. (2013). Stereotyping to Infer Group Membership Creates Plausible Deniability for Prejudice-Based Aggression. *Psychological Science*, 25(2): 340–348.

Espelage, D., De La Rue, S. y Low, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during early adolescence. *Psychology of Violence*, 2(4): 313 – 324.

Espelage, D., Ingram, K., Davis, J., Hatchel, T., Merrin, G., Valido, A. y Torgal, C. (2019). Longitudinal associations between features of toxic masculinity and bystander willingness to intervene in bullying among middle school boys. *Journal of School Psychology*, 77: 139 – 151.

Farrington, D. (2006). “Childhood risk factors and risk-focused prevention”. En M. Maguire, R. Morgan y R. Reiner (Eds.) (2006). *The Oxford Handbook of Criminology*. Oxford University Press.

- Farrington, D.; Loeber, R.; Yin, Y. y Anderson, S. (2002). Are within-individual causes of delinquency the same as between-individual causes? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 12(1): 53 – 68.
- Fernandez, L. (2018, 30 de Julio). *Bullying escolar: hubo casi 20 mil casos en los últimos 5 años*. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe>
- Flores, P. (2020). *Concepciones y creencias sobre bullying en docentes de secundaria de colegios públicos en Lima Metropolitana*. [Tesis de Grado, Psicología] Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19575/FLORES_FLORES_PAOLA_JIMENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Folkman, S. y Moskowitz, J. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55: 745 – 774.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Ediciones Pirámide.
- Guasp, A. (2012). *The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012*. Stowewall Editorial.
- Harper, G., Brodsky, A., y Bruce, D. (2012). What is good about being gay? Perspectives from youth. *Journal of LGBT Youth*, 9(1): 22 – 41.
- Harris Interactive and GLSEN (2005). *From teasing to torment: School climate in America. A survey of students and teachers*. Harris Interactive.

Hawken, T., Turner-Cobb, J., y Barnett, J. (2018). Coping and adjustment in caregivers: A systematic review. *Health psychology open*, 5(2).

<https://doi.org/10.1177/2055102918810659>

Herek, G. (2004). Beyond Homophobia: Thinking about Sexual Stigma and Prejudice in the Twenty-First Century. *Journal of NSRC*, 1(2): 6 – 24.

Herek, G. y McLemore, A. (2013). Sexual Prejudice. *Annual Review of Psychology*, 64(1): 309 – 333.

Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 4ta ed. McGraw-Hill, Interamericana.

Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. McGraw-Hill, Interamericana.

Hutchinson, J. (2016, 29 de Junio). *What would you do if you witnessed homophobia in public?* The Daily Mail. dailymail.co.uk

Higa, D., Hoppe, M., Lindhorst, T., Mincer, S., Beadnell, B., Morrison, D., Wells, E., Todd, A. y Mountz, S. (2012). Negative and Positive Factors Associated With the Well-Being of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Questioning (LGBTQ) Youth. *Youth y Society*, 20(10): 1 – 25.

IDAHOT (2014). *Transphobia*. International Day against Homophobia and Transphobia. <http://dayagainsthomophobia.org/>

Kumanova, M. y Karastoyano, G. (2013). Perceived Stress and Coping Strategies. En: *Conference: Third annual conference "Education, Science, Innovation" – ESI 2013*,

European Polytechnical University.

<https://www.researchgate.net/publication/332466379>

Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Ministerio de Educación de Perú.

www.repositorio.minedu.gob.pe

Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.

Lourenco, L.; Pereira, B.; Paiva, D. y Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interações*, 13(1): 208 – 228.

Loza, M. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en instituciones educativas de educación inicial*. [Tesis de grado, Psicología]

Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/424>

Mak, J., Roberts, B. y Zimmerman, C. (2020). Coping with Migration-Related Stressors: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Immigrant Minority Health*.

<https://doi.org/10.1007/s10903-020-00996-6>

McLaughlin, E. (2015). Reflections on children's involvement. En: McLaughlin, E. (Ed.). *Involving Children and Young People in Policy, Practice and Research*. National Children's Bureau.

Mercado, S. (2020). *Teorías subjetivas sobre el bullying y el rol docente en casos de bullying*. [Tesis de Grado, Psicología] Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17599/MERCA>

[DO_R%c3%81ZURI_SEBASTI%c3%81N%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllo
wed=y](#)

Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G. y Otiniano, F. (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología - Investigaciones Cualitativas Versión 3.0*.

Departamento de Psicología de la PUCP.

<https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2020/08/chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf>

Oliveros, D.; Figueroa, L.; Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, Y.; y Barrientos, A. (2008).

Violencia escolar en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista peruana de pediatría*, 61(4): 215 – 220.

Olweus, D. (2001). Bullying at school: tackling the problem. *The OECD Observer*, 225(3): 24 – 26.

Pimenta, N. y Martins, E. (2013). *Bullying em jovens LGBT*. Instituto Politécnico de Viseu.

Polasky, S. (2010). *Coping with School Bullying: An Examination of Longitudinal Effects of Coping on Peer Victimization and Adjustment*. [Tesis de Doctorado, Psicología]

Repositorio de la Universidad Estatal de Arizona. <https://repository.asu.edu/>

Pérez, K. y Donaires, S. (2014). *La problemática del Bullying Homofóbico en entornos escolares de educación secundaria de Lima y Callao en los años 2012-2013:*

Masculinidades en disputa y afectación múltiple de derechos humanos. [Tesis de

Maestría, Derechos Humanos] Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del

Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5736>

Perú 21 (2012, 4 de junio). *Piura y Sullana con más de 300 casos de bullying*. Perú 21.

<http://peru21.pe/>

Pick, S.; Sirkin, J.; Ortega, I.; Osorio, P.; Martinez, R.; Xocoltzin, U.; y Givaudan, M.

(2007). Escalas para medir agencia personal y empoderamiento. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3): 295 – 304.

Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature*. Viking.

Poteat, V. P.; O'Dwyer, L. M.; y Mereish, E. H. (2012). Changes in how students use and are called homophobic epithets over time: Patterns predicted by gender, bullying, and victimization status. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 393 – 406.

<https://doi.org/10.1037/a0026437>

Poteat, V.P.; Mereish, E.H.; Di Giovanni, C.D.; y Koenig, B.W. (2011). The effects of general and homophobic victimization on adolescents' psychosocial and educational concerns: the importance of intersecting identities and parent support. *J. Couns. Psychol.*, 58(4): 597 – 609. <https://doi:10.1037/a0025095>

<https://doi:10.1037/a0025095>

Poteat, V. y Rivers, I. (2010). The use of homophobic language across bullying roles during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1): 166 – 172.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.11.005>

Quintana, L. (2018). *Bullying y Cyberbullying - Modalidades de Acoso en Servicios*

Educativos. [Tesis de Grado, Derecho] Repositorio de la Pontificia Universidad

Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/11801>

Riveras, P. [95Pedro95] (2015, 29 de septiembre). *Gay couple social experiment. Reactions to homophobia* [video file]. <https://youtu.be/I6oud9IEP3Q>

- Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia escolar y desempeño académico. *Revista CEPAL*, 104(1): 37 – 54.
- RPP Noticias (2019, 23 de octubre). *Indecopi supervisó 435 colegios e impuso multas por 34 millones de soles*. RPP Noticias. <http://www.rpp.pe/>
- Saenz, M. (2010). *Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares*. [Tesis de Grado, Psicología] Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/677>
- Scourfield, J., Roen, K., y McDermott, L. (2008a). Lesbian, gay, bisexual and transgender young people's experiences of distress: Resilience, ambivalence and self-destructive behavior. *Health and Social Care in the Community*, 16(3), 329 – 336.
- Scourfield, J., Roen, K., y McDermott, L. (2008b). Avoiding shame: young LGBT people, homophobia and self-destructive behaviours. *Culture, Health y Sexuality*, 10(8): 815 – 829.
- Snapp, S., Burdge, H., Licona, A., Moody, R., y Russell, S. (2015). Students' perspectives on LGBTQ inclusive curriculum. *Eq. & Excellence in Education*, 48(2): 249 – 265.
- Solar, M.; Gutierrez, H. y Ruiz, A. (2019). Factores asociados a la presencia de bullying en estudiantes de educación secundaria de un colegio estatal en el distrito el Porvenir, Perú. *Revista Internacional de Salud Materno Fetal*, 4(1): 10 – 21.
- Soto, C.; Carozzo, J.C.; Benites, L. (2017). La conspiración del silencio: El Bullying en el Perú. *Huellas: Revista del Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela*, 3(5): 60 – 79.

- Spendelow, J. (2015). Men's Self-Reported Coping Strategies for Depression: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Journal of Psychology of Men y Masculinity*, 16(4).
<https://doi.org/10.1037/a0038626>
- Spendelow, J. S., Adam, L. A., y Fairhurst, B. R. (2017). Coping and adjustment in informal male carers: A systematic review of qualitative studies. *Psychology of Men y Masculinity*, 18(2), 134–143. <https://doi.org/10.1037/men0000049>
- Stead, A. (2013). *Homophobia is so “gay”*: narratives of homophobic and non-homophobic bullying. [Tesis de Maestría, MA Women’s Studies] Centre for Women’s Studies, University of York.
- Stop Bullying (2017). *Effects of Bullying: Kids who are bullied*. <https://stopbullying.gov>
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa: técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Street, C. (2015). Children and young people as researcher and research advisors: Perspectives from the NCB Research Centre. En McLaughlin, E. (Ed.). *Involving Children and Young People in Policy, Practice and Research*. Londres: National Children’s Bureau.
- Takeuchi, C. (2015, 11 de agosto). *Social experiment videos capture homophobic abuse: from NYC to Jerusalem*. Straight. straight.com

- Terziev, V. (2019). *Conceptual Framework of Social Adaptation*. Proceedings of INTCESS 2019 – 6th International Conference on Education and Social Sciences, 4 – 6 February 2019 – Dubai, U.A.E.
- Otsuka, L. (Ed.) (2012). *Informe Anual de los Derechos Humanos de las personas Trans, Lesbianas, Gays y Bisexuales*. Red Peruana LGTB, PROMSEX.
- UNESCO (2012). *Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico*.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Educacion_bullying.pdf
- UNESCO (2006). *World report on violence against children*. Consultado el 20 de mayo del 2020. <http://www.unicef.org/>
- Wallinius, M. (2012). *Aggressive antisocial behavior- clinical, cognitive, and behavioral covariates of its persistence*. Department of Clinical Sciences, Lund University.
- Wendling, M. (2015, 15 de Julio). *What happened when two men walked through Moscow... holding hands?* BBC News. bbc.com
- Wilson, C. y Cariola, L. (2019). LGBTQI+ Youth and Mental Health: A Systematic Review of Qualitative Research. *Adolescent Research Review*, 4(2): 169 – 185.
- Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7): 525 – 555.

Youngstrom, D. y Izard, D. (2008). Functions of emotions and emotion-related dysfunction.

En: Elliot, J. (ed). (2008). *Handbook of Approaching and Avoidance Motivation*.

Taylor and Francis Group.

Zanotti, P. (2010). *Gay: La identidad Homosexual de Platón a Marlene Dietrich*. Fondo de

Cultura Económica.



APÉNDICES

ANEXO 1

Cuadro Resumen de Participantes:

Número	Seudónimo	Edad	Orientación sexual	Tipo de Colegio	Situación educativa al momento de la entrevista
1	Juan	15	Hombre gay	Nacional	Estudiante de secundaria
2	Josep	17	Hombre gay	Nacional	Egresado de secundaria
3	Paco	17	Hombre gay	Privado laico	Estudiante de secundaria
4	Carlos	16	Hombre gay	Privado religioso	Estudiante de secundaria
5	Andrew	16	Hombre gay	Privado, nocturno, acelerado	Estudiante de secundaria
6	Gabriela	18	Lesbiana	Privado laico	Egresada de secundaria
7	Tony	17	Bisexual	Privado laico	Egresado de secundaria
8	Enrique	17	Heterosexual	Privado religioso	Estudiante de secundaria

ANEXO 2

Consentimiento Informado:

El siguiente cuestionario está diseñado para recoger información sobre la percepción que tienen los adolescentes de Lima Metropolitana, hombres y mujeres, sobre la problemática de bullying homofóbico en las escuelas secundarias.

La información recabada es totalmente confidencial y será utilizada solamente con fines académicos. Tu participación es totalmente voluntaria y, en ese sentido, puedes abandonar la investigación en el momento que lo desees.

La presente investigación es conducida por Raúl Oliva, alumno de la especialidad de Psicología Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú y forma parte del curso de Seminario de Tesis en Psicología Social. La asesoría de este trabajo está a cargo, a su vez, de la profesora y psicóloga Marcia de la Flor.

Cualquier duda o consulta posterior que tuvieras no dudes en comunicarte con el investigador a través del siguiente correo: oliva.r@pucp.pe

ANEXO 3

Guía de Entrevista V2³

Semi-estructurada

2. Objetivo:

Explorar y recoger los principales aspectos de la vivencia personal de bullying homofóbico en adolescentes de Lima metropolitana.

3. Resumen del procedimiento:

- 3.1. Entrega y lectura del consentimiento informado (anexo 1)
- 3.2. Aplicación de la guía de entrevistas (anexo 2)
- 3.3. Entrega de la Ficha de Apoyo (anexo 3)

4. Secciones de la Guía:

³ Se eliminó la “Ficha Filtro”. Se descartó porque se entiende mejor las características de victimización del entrevistado con las preguntas de la misma guía que cuando se trata de filtrar con un cuestionario de preguntas cerradas previo. Se añadió una sección: “Calentamiento”. Antes, la guía no hacía referencia a las preguntas para ‘romper el hielo’ (edad, hobbies, composición familiar, situación actual en el colegio), que además permiten introducir el tema del bullying de manera espontánea a partir de lo que van comentado. Asimismo, se quitó la pregunta: “representación del entrevistado como un animal”, pues lo que emergía repetía siempre información previamente identificada. Finalmente, pasó la sección de exploración de actitudes hacia el final de la guía porque las demás secciones (causas, acciones, consecuencias) iban respondiéndose complementariamente, a medida que se analizaba el caso del participante en forma histórica. Siempre quedaba para el final las preguntas con las técnicas proyectivas que exploraban la parte de actitudes, pues hacen referencia a casos hipotéticos y por ello es mejor preguntarlas luego de cerrar la exploración del caso del participante.

- 4.1. Calentamiento: *se pregunta al entrevistado por sus características personales, hobbies, composición familiar y situación en la escuela, se espera a que el tema del bullying homofóbico emerja espontáneamente.*
- 4.2. Indagación general sobre la secuencia de los hechos: *antes, durante y después del proceso de victimización, respuestas de los actores implicados, tipos de victimización, momentos y espacios de victimización*
- 4.3. Causalidad atribuida: *percepción del agresor(a) o agresores, atribuciones sobre la conducta del agresor, apreciación del adolescente sobre sus habilidades sociales para lidiar con el problema, apreciación de soporte social del adolescente para lidiar con el problema*
- 4.4. Actitudes con respecto a la violencia escolar y a la diversidad de género y sexual: *actitudes hacia la violencia escolar, actitudes hacia la diversidad de género y sexual, conocimiento sobre derechos frente a la victimización, conocimiento sobre instancias de denuncia, percepción de las relaciones de poder en el contexto escolar*
- 4.5. Estrategias de adaptación: *identificación de situaciones prototípicas de victimización homonegativa en el contexto escolar, tipos de respuestas de adaptación, funcionalidad de las respuestas, aprendizajes, sentimientos*
- 4.6. Consecuencias del proceso de bullying homofóbico: *impacto en el desempeño académico, impacto en las relaciones interpersonales, impacto en la representación personal*

5. Indagación general de la secuencia de hechos:

Las preguntas no se realizan en el orden ni en la forma en que se encuentran definidas en esta guía. Ello con la finalidad de que la entrevista resulte lo más fluida posible y que los temas vayan emergiendo espontáneamente. El entrevistador solo tiene de cerciorarse de que todos estos puntos se conversen, no repitiendo aquello que ha sido respondido previamente de manera directa o indirecta.

- 5.1. Coméntame, ¿cómo era tu vida antes de que ocurriera esta situación de bullying?
- 5.2. ¿Recuerdas cómo se originó esta situación de bullying?
- 5.3. ¿Y cuál fue la reacción de... tus compañeros... tus docentes... tus familiares... tus amigos... tu pareja?
- 5.4. ¿Cuál fue tu reacción inicial?
- 5.5. En este tiempo que ha pasado desde que esta situación empezó, ¿cómo ha cambiado la conducta de los chicos que te molestaban? ¿aumentó, disminuyó? ¿sus molestias cambiaron de tipo?
- 5.6. Frente a este cambio, ¿cuál fue la reacción de... tus compañeros... tus docentes... tus familiares... tus amigos... tu pareja?
- 5.7. ¿Cambió tu actitud frente a esta situación a lo largo del tiempo?
- 5.8. Actualmente, ¿Cómo tomas lo que te ha sucedido?
- 5.9. ¿Ha habido algún cambio importante últimamente en la conducta... de los chicos que te molestaban... de las personas de tu entorno?
- 5.10. Hablemos ahora de otro aspecto. ¿De qué maneras te han molestado tus compañeros? (*Repreguntar: ¿de alguna otra forma?*)
- 5.11. ¿Dónde se suele producir esto?

- 5.12. ¿En qué momentos suele pasar?
- 5.13. ¿Te han molestado también tus profesores? ¿Cómo?
- 5.14. ¿Te han molestado también tus familiares? ¿Cómo?
- 5.15. ¿Has hablado de esto con alguien más anteriormente?

6. Causalidad atribuida:

- 6.1. Hablemos del(os) muchacho(a, as, os) que te molestan. ¿Por qué motivo crees que lo hacen?
- 6.2. Me comentaste lo que hicieron o dejaron de hacer las autoridades en este caso. ¿Por qué crees que las autoridades actuaron de esa manera? *(Pregunta por el tema del consentimiento del acoso por parte de las autoridades, si tal consentimiento fuera percibido)*
- 6.3. ¿Qué respuesta hubieras esperado por parte de las autoridades de tu colegio?
- 6.4. ¿Y por qué crees que tus compañeros y amigos actuaron de esa manera? *(Abordar consentimiento en pares si este fuera percibido)*
- 6.5. ¿Qué respuesta hubieras esperado por parte de tus compañeros?
- 6.6. ¿Y por qué crees que tú actuaste así?
- 6.7. ¿Qué respuesta hubieras esperado de ti mismo?
- 6.8. ¿Por qué crees que no pudiste hacerlo? *(si es que hubo algo que no pudieron hacer como hubieran querido)*
- 6.9. ¿Qué papel jugó tu familia en todo esto?

7. Estrategias de adaptación

- 7.1. Hemos venido hablando de diversos asuntos. Ahora quiero que volvamos a tu caso. Me hablaste de distintas situaciones como te suelen molestar (véase pregunta 4.10) y los espacios y momentos donde esto ocurría (preguntas 4.11 y 4.12)⁴. Dime, ¿qué solías hacer en este primer caso? (cada situación prototípica de acoso)
- 7.2. ¿Qué buscabas con eso que hacías?
- 7.3. ¿Y qué consecuencias crees que tenía lo que hacías?
- 7.4. ¿Lograbas detener a tus compañeros en su acoso?
- 7.5. ¿Alguna vez intentaste hacer otra cosa? ¿Qué sucedió?
- 7.6. ¿Cómo te sientes con respecto a todo lo que ha pasado?
- 7.7. ¿Te gustaría sentirte de otro modo?
- 7.8. ¿Cuál crees que es la lección más valiosa que te llevas de todo lo que ha sucedido?
- 7.9. ¿Qué crees que has aprendido sobre el respeto a los demás?

8. Consecuencias del bullying homofóbico.

- 8.1. Ya estamos por acabar. Te voy a hacer unas cuantas preguntas finales. Dime, ¿cómo era tu rendimiento académico antes de que empezara toda esta situación?
- 8.2. ¿Cómo es tu rendimiento académico ahora?
- 8.3. ¿Cómo te llevabas con tus compañeros de clase antes de...?
- 8.4. ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase ahora?

⁴ Las preguntas de esta sección de estrategias de adaptación se pueden explorar inmediatamente después de las preguntas 4.10, 4.11 y 4.12 a través de repreguntas. La separación de estas preguntas en una sección aparte es con un propósito meramente clasificatorio para la guía. Entonces, solo detenerse por esta sección si es que algo faltó ser explorado.

- 8.5. ¿Ha cambiado en algo tu relación con tus profesores?
- 8.6. ¿Ha cambiado en algo tu relación con tu familia?

¿Y sientes que tú has cambiado?

9. Actitudes hacia la violencia escolar y hacia la diversidad sexual y de género:

- 9.1. Te voy a leer una pequeña historia. Cris⁵ es una persona amigable y sociable que estudia en cuarto de media. Un día, al salir momentáneamente del salón, sus compañeros esconden sus cosas: su cuaderno sus útiles e incluso su mochila. Al regresar, Cris se da cuenta de que sus cosas no están. El docente también se encuentra en el salón. Cris entonces acusa a su compañera de carpeta más cercana. Ella dice que no sabe nada. Los demás no dicen nada tampoco, pero se ríen. ¿Qué opinas de lo que le ha sucedido a Cris?
- 9.2. ¿Qué crees que piensa Cris?
- 9.3. ¿Y cómo crees que se está sintiendo Cris?
- 9.4. Ahora te voy a leer como termina la historia. Cris va a buscar al profesor y cuando regresa en compañía de éste, sus cosas han aparecido, pero se ven maltratadas. Nadie dice nada al respecto, solo se ríen. Su compañera de carpeta no le quiere contar lo que ha pasado. En revancha, a la salida, cuando su compañera de clases se descuida, Cris toma de la mochila de su compañera un cuaderno y lo tira a la basura. Su compañera no se da cuenta de lo que Cris ha hecho. ¿Qué opinas de lo que ha hecho Cris?
- 9.5. ¿Qué crees que piense la compañera de Cris?

⁵ Se sugiere en todos los casos que el sexo de Cris es el mismo que el observado en el participante (Cristian, Cristina).

- 9.6. ¿Cómo crees que se sienta su compañera cuando se dé cuenta de que ya no tiene su cuaderno?
- 9.7. ¿Qué consecuencias crees que tenga este episodio a futuro en el caso de ambas niñas?
- 9.8. ¿Cuáles crees que son los derechos de un adolescente con respecto a su educación?
- 9.9. ¿Crees que esos derechos se cumplen? ¿Por qué si o por qué no?
- 9.10. ¿Cómo crees que se podrían cumplir esas leyes?
- 9.11. ¿Conoces parejas del mismo sexo?
- 9.12. *Leer la siguiente narración:* Había una vez una princesa muy bella, de sonrisa cándida y voz melodiosa, que había sido encerrada por su malvada madrastra en la torre más alta del castillo más recóndito del extremo más lejano del reino. El castillo era protegido por un genio maligno que se ufanaba de sus grandes poderes. Para asegurarse de que ningún príncipe pudiera liberarla, esta reina hizo correr el rumor de que su hijastra era infértil y de que por ese motivo no podría dar herederos a ninguna familia real. Lo que la malvada reina no sabía era que una damisela con la que se había criado la princesa y que fue su compañera de juegos, estaba enamorada de ella y que fue a rescatarla tan pronto como aprendió a manejar una espada. La damisela venció a los guardias del castillo que salieron a su encuentro con su espada, pero parecía que no iba a poder vencer al genio maligno, pues éste presumía de poder matarla con un simple hechizo. Así que la damisela le retó a que siendo tan poderoso no podía transformarse en cualquier cosa que él quisiera. El genio le dijo que ella escogiera cualquier animal y que él le demostraría sus poderes. Así, la damisela

le pidió que se convirtiera en una hormiga; cuando el genio lo hizo, la damisela lo aplastó de un zapatazo y lo mató. La damisela y la princesa liberaron a los aldeanos de las localidades cercanas y desde el extremo del reino lideraron un levantamiento que depuso a la malvada madrastra de la corona. Cuando escogieron a un nuevo rey, las novias regresaron a vivir a dicho castillo apartado, donde se desposaron y fueron felices por el resto de sus días. ¿Qué opinas de esta historia?

- 9.13. ¿Qué crees que pensaron en el reino sobre ellas una vez que se descubrió su relación?
- 9.14. ¿Quiénes crees que se hubieran opuesto a su relación? ¿La familia real? ¿La iglesia? ¿los sabios? ¿las y los jóvenes del pueblo?
- 9.15. ¿Quiénes crees que hubieran apoyado su relación? ¿La familia real? ¿La iglesia? ¿los sabios? ¿las y los jóvenes del pueblo?
- 9.16. ¿Crees que las parejas del mismo sexo pueden llegar a ser felices o que solo se trata de un cuento de hadas?
- 9.17. ¿Cuáles crees que son los derechos de las personas a las que les gustan personas de su mismo sexo? (*Aclarar: derechos de gays, bisexuales y lesbianas*)
- 9.18. ¿Crees que estos derechos se cumplen en tu ciudad?
- 9.19. ¿Cuáles crees que son los derechos de las parejas del mismo sexo?
- 9.20. ¿Crees que estos derechos se cumplen en tu ciudad?
- 9.21. Imagina por un momento que tuvieras un hermano menor, de 7 años, y que, un día, mientras juegan, te dice que le hubiera gustado ser niño/niña⁶. Al

⁶ El sexo del menor de la historia coincide con el sexo biológico observado en el participante. El sexo que el menor de la historia quiere adquirir es el sexo opuesto al del participante.

principio te parece un comentario como cualquier otro de los que hacen los niños. Sin embargo, tu hermanito/hermanita se ha vuelto muy insistente con el tema. Ha llegado a decirlo frente a tus amigos de la cuadra y ellos te han empezado a molestar. ¿Qué harías en ese caso?

9.22. ¿Qué le dirías a tus amigos?

9.23. ¿Qué crees que opinarían tus padres?

9.24. ¿Qué le dirías a tu hermanito/hermanita la próxima vez que hiciera ese comentario?

Una sesión de entrevista no debería superar una hora de duración. En este momento definir si, de acuerdo al tiempo que ha tomado la sesión, se prosigue con la misma o si se programa una siguiente sesión. Dado que se trata de una entrevista semi-estructurada, tomar en consideración de si los puntos siguientes ya han sido explorados previamente en la entrevista.

ANEXO 4

Ficha Informativa:

Ante todo te agradecemos por tu colaboración e interés en el tema. La información que nos has brindado será de ayuda para que los investigadores puedan entender con mayor profundidad el tema del *bullying* homofóbico en las escuelas secundarias de Lima.

Si tuvieras interés en conversar más sobre este tema, existen espacios a los que puedes acudir gratuita y confidencialmente; por ejemplo, ANAR.

ANAR es una organización sin fines de lucro, dedicada a la promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia. ANAR brinda consejería psicológica, asesoría legal y apoyo social a niños y adolescentes a nivel nacional a través de una línea telefónica que funciona las 24 horas del día, todos los días del año:

0-800-2-22-10

A la fecha, ANAR ha recibido más de 370,000 llamadas. Los consejeros de ANAR te escucharán con atención y te orientarán en tus inquietudes.

Para poder reportar casos de violencia escolar (o bullying) de todo tipo, que ocurran en tu centro educativo, puedes ingresar a la página del Sistema Especializado en Atención de Casos sobre Violencia Escolar (SISEVE) del Ministerio de Educación:

www.siseve.pe

En esta página puede ingresar reportes sobre casos de violencia escolar en tu centro educativo y darle seguimiento al caso para saber cuál es su avance. Toda la información recogida por el SISEVE es estrictamente confidencial.

También puedes comunicarte con el investigador para cualquier otra consulta posterior a su correo electrónico: oliva.r@pucp.pe

ANEXO 5

Libro de Códigos: abreviaturas usadas para la codificación

Acoso homonegativo asociado a sí mismo (aaasm)	Experiencias gays en general (gay)
Acoso homonegativo a otros (aaao)	Experiencias sexuales (sex)
Acoso no homonegativo asociado a sí mismo (anaasm)	First Crush
Acoso no homonegativo a otros (anaao)	Normalización de acoso (Norm)
Ambiente escolar	Relación con amigos (aeg)
Causalidad atribuida de acoso (caa)	Relación con familiares (fam)
Consecuencia: riesgo sexual (crs)	Relación con profesores (prof)
Consecuencia: cambio de colegio (ccc)	Orientación sexual: celos (osc)
Consecuencia: abandono escolar (cae)	Orientación sexual: <i>coming out</i> (osco)
Estrategias de asimilación (eas)	Orientación sexual: ocultamiento (oso)
Estrategias de acomodación (eac)	Orientación sexual: reconocimiento (osr)
Estrategia de No concientización (en)	Orientación sexual: rechazos amorosos (osra)
Estrategias de violentización (ev)	Uso habitual de redes sociales (rrss)