



“Blanditos, débiles y sumisos”: La feminización de las víctimas de bullying “Softie, weak and submissive”: The feminization of bullying victims

María Victoria Carrera-Fernández*, María Lameiras-Fernández*, Xosé Manuel Cid-Fernández*, Yolanda Rodríguez-Castro*, Antonio González-Fernández*, Ana Almeida**

*Universidade de Vigo, Facultade de Ciencias da Educación de Ourense; ** Universidade do Minho, Instituto de Educação

Resumen

El objetivo del estudio es analizar la percepción que tienen los/as adolescentes de las víctimas de *bullying* desde una perspectiva de género, concretamente desde la aproximación de la Teoría *Queer*. Se lleva a cabo un estudio cualitativo a través de grupos de discusión, en el que participaron voluntariamente 93 adolescentes españoles (48 chicas y 45 chicos) con una media de edad de 13.7 años, escolarizados en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados ponen de manifiesto que las víctimas de *bullying* son descritas en base a características fundamentalmente asociadas a la feminidad tradicional, especialmente los chicos.

Palabras clave: *bullying*, adolescencia, matriz heteronormativa, Pedagogía *Queer*.

Abstract

The aim of the present study was to analyse adolescents' perception of *bullying* victims from a perspective of gender, specifically from *Queer* Theory. We conducted a qualitative study using focus groups. The sample was composed of 93 Spanish adolescents (48 girls and 45 boys, mean age 13.7 years) who attended 4 compulsory secondary education schools in Spain and participated voluntarily in the study. Students' statements revealed that *bullying* victims are strongly feminized, specially boys.

Keywords: *bullying*, adolescence, heteronormative matrix, *Queer* Pedagogy.

Introducción

El *bullying* ha sido tradicionalmente analizado desde una perspectiva dualista e individualizada, orientada fundamentalmente a las características individuales de víctimas y agresores/as, obviando factores socioculturales más amplios tales como los valores androcéntricos de las sociedades patriarcales. En esta línea, una de las principales limitaciones del discurso clásico sobre el *bullying* es haber obviado la perspectiva de género (Carrera, Lameiras, Rodríguez y Vallejo, 2013; Ringrose y Renold, 2009).

El poder en estas investigaciones se entiende como un acto deliberado de agresión del agresor/a a la víctima, es decir se simplifica, concibiendo incluso el *bullying* como parte de un proceso de desarrollo y maduración que afecta especialmente a los y las jóvenes, y buscando las causas del problema en las características psicológicas o de personalidad tanto del agresor o agresora como de la víctima, así como de sus familias, obviando las dimensiones situacionales y socioculturales del poder y de la identidad a lo largo de las dimensiones de género, raza, clase o sexualidad, lo que ha sido fuertemente

cuestionado por la investigación sociológica (Lloyd y Stead, 2001).

Así, las primeras investigaciones sobre la temática, desarrolladas en los Países Nórdicos en la década de los 70 del siglo XX, pusieron de relieve que los chicos estaban más implicados como víctimas y agresores, ignorando así los problemas de las chicas en relación a las situaciones de maltrato entre iguales, lo que podríamos denominar una aproximación de “ceguera de género” al fenómeno del *bullying* (Besag, 2006; Carrera, DePalma y Lameiras, 2011).

Dos décadas después se empezó a prestar atención al maltrato indirecto y relacional, y se comprobó que éste era ejercido más significativamente por las chicas, lo que permitió transitar a una perspectiva de género de carácter puramente “esencialista” que “anclaba” esta diferencia en el sexo biológico, sin profundizar en las causas subyacentes. Naturalizando, aún sin pretenderlo, las relaciones y actuaciones de género, de modo que, como diría Butler estas mismas afirmaciones, al no ser problematizadas y contextualizadas, implican un acto discursivo que apoya y reafirma las normas de género (Butler, 1990).

Posteriormente, desde una perspectiva constructivista (Carrera et al., 2013; Young y Sweeting, 2004) y postestructuralista (Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2016), se destaca el carácter construido del género a través de la socialización diferencial de niños y niñas en base a los estereotipos de género, considerando el *bullying* como una forma más de expresión de la identidad de género, así como una práctica de control que el alumnado maneja para “castigar” a los iguales que transgreden las normas de género y reafirmar las fronteras de la matriz heteronormativa.

Estos trabajos más recientes e inclusivos, ponen de manifiesto que es necesario “problematizar” el concepto de *bullying* preconizado desde los discursos clásicos, incluyendo el género como una variable clave de análisis, interpretación e intervención en las situaciones de maltrato entre escolares en los centros educativos. En esta línea, el trabajo que aquí se presenta pretende problematizar el discurso clásico del *bullying* o maltrato entre escolares, poniendo de relieve que éste tipo de situaciones de maltrato entre escolares constituyen muy habitualmente un efectivo instrumento que los y las estudiantes manejan para crear, controlar y consolidar las normas sexuales y de género que podrían enmarcarse dentro de lo que Butler (1990) ha denominado “La matriz heterosexual” donde género (masculinidad/feminidad) y

orientación sexual (heterosexualidad/homosexualidad) son ambos jerárquicamente y opuestamente organizados. En una perspectiva de trabajo escasamente explorada en el contexto español, pero que ha dado fecundos resultados fuera de nuestras fronteras (Lahelma, 2002; Renold, 2005, Ringrose y Renold, 2009)

Método

Participantes

Participaron voluntariamente 93 adolescentes españoles con una media de edad de 13.7 años y un rango de 12 a 17 (48 chicas y 45 chicos), escolarizados en cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria, escogidos aleatoriamente del centro, radio y extrarradio de una ciudad de la Comunidad Autónoma Gallega.

En total se constituyeron 12 grupos de discusión, tres por cada centro educativo, y tres por cada curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º 3º y 4º). En cada uno de los centros se escogió aleatoriamente un curso de ESO y en ese curso se formaron tres grupos: uno de chicas (GM), uno de chicos (GH) y otro mixto (GMix). Configurándose en total cuatro grupos de chicas (G1M, G4M, G7M, G10M), cuatro grupos de chicos (G2H, G5H, G8H, G11H) y cuatro grupos mixtos (G3Mix, G6Mix, G9Mix, G12Mix) formados por un total de siete u ocho alumnos y alumnas.

Tipo de estudio

Se llevó a cabo una investigación *cualitativa* a través de grupos de discusión, que constituye una de las estrategias más idóneas para acceder a los mundos sociales de los niños, niñas y adolescentes, escucharles y aprender sobre ellos/as (Madriz, 2000).

Instrumentos

La pregunta que orientó los grupos de discusión fue la siguiente: *¿Cómo describiríais a los/as compañeras/as que son apartados del grupo o con los que se meten otros compañeros/as?* Asimismo, se diseñaron tres preguntas específicas que solo fueron utilizadas en aquellos grupos donde no se comentaron espontáneamente cuestiones de interés para el trabajo: *¿Cómo son físicamente?, ¿cómo les describiríais en relación a su personalidad -por ejemplo: son sensibles o son agresivos/as?, ¿pertenecen a un grupo social minoritario -por ejemplo: a la comunidad gitana?*

Procedimiento y análisis de datos

Los resultados derivados de los grupos de discusión conformaron una amalgama de documentos hablados que fueron grabados en audio y posteriormente transcritos literalmente para su análisis.

Las argumentaciones de los/as adolescentes, fueron analizadas a través de la técnica de análisis de contenido, con el objetivo de efectuar una interpretación coherente y respetuosa de la información derivada de la discusión.

Resultados

Los datos fueron organizados en torno a tres categorías primarias: i) características físicas; ii) características de personalidad asociadas al género; y iii) características

sociales. A lo largo de la exposición de los resultados se presentarán diferentes fragmentos ilustrativos, que serán identificados señalando el género de quien lo dice, el grupo al que pertenecen y la línea que ocupa en la transcripción de los resultados.

En cuanto a las *características físicas del alumnado* que experimenta exclusión y violencia, los diferentes grupos hicieron referencia a las siguientes categorías de segundo nivel: i) *género asignado*; ii) *constitución corporal*; iii) *edad y curso*.

Por lo que respecta al *género asignado*, más de la mitad de los grupos participantes destacó que la víctima era frecuentemente un chico. Por otra parte, aproximadamente un tercio destacó que eran chicas y el porcentaje restante señaló que la condición de víctima era independiente del género:

Los niños que reciben más abusos son más chicos que chicas (G3Mix, chica, línea 116)

Chicos más, porque las chicas no molestan y porque dicen que es malo pegar a chicas (G6Mix, chica, líneas 139-140)

No obstante, es interesante destacar las matizaciones que los y las participantes hacen sobre la asociación del rol de víctima en función *del género asignado y los tipos de maltrato*, de forma que destacan en un notable porcentaje que las *chicas* sufren más victimización en formas de *maltrato verbal indirecto y exclusión social*:

...se ponen todas en contra de una, porque es más guapa que las otras, y la marginan... lo típico... " (G11H, líneas 174-175)

Con esa chica no se lleva nadie... pasamos de ella totalmente (G9Mix, chico, línea 72)

Las chicas reciben más lo psicológico (G4M, línea 35)

Mientras que los *chicos* sufren especialmente situaciones de *maltrato físico directo y maltrato verbal directo*:

Las chicas sufren menos violencia física que los chicos, porque tú ves a una chica y no le pegas (G7M, líneas 38-39)

A nosotros nos insultan más, tanto chicos como chicas (G6Mix, chico, línea 53)

Muchos insultos entre chicos, en el patio...mucho vacile (G8H, línea 219)

Por otra parte, un notable porcentaje de comentarios sobre la *constitución corporal* (aproximadamente un 70%) revelan que mayoritariamente los y las adolescentes que experimentan más situaciones de maltrato son débiles o menudos/as, especialmente en el caso de los chicos:

Débiles psicológicamente y físicamente (G4M, línea 121),

Los más débiles son los que más llevan... (G9Mix, chica, línea, 309)

Los chicos...sobre todo los más pequeños, los que abultan poco (G4M, línea 109)

Los que reciben son débiles, poca cosa (G2H, línea 93)

En cuanto a la *edad y el curso* se identifica que una buena parte de las víctimas son percibidas como de menor edad y del mismo curso que el agresor/a, mientras que aproximadamente 1/3 de los grupos destacan que las víctimas son de similar edad y del mismo curso:

*Chicos más jóvenes...gente que no defienden y tal, carne para los repetidores (G5H, líneas 158-159)
Hay también cosas entre chicos de la misma edad, menos, pero las hay (G5H, línea 82)*

En contrapartida las identificaciones de las víctimas como alumnos/as de menor edad y de cursos inferiores son excepcionales: *“De cursos más bajos algunas veces, pero no muy habitual” (G2H, línea 124)*

Por otra parte, en relación a las **características de personalidad asociadas tradicionalmente a la masculinidad o a la feminidad**, más del 70% destacan características asociadas tradicionalmente a la feminidad frente a casi 1/3 del alumnado que destaca también características de personalidad tradicionalmente asociadas a la masculinidad.

En esta línea, dentro de las características *asociadas a la feminidad* con las que es descrita la víctima, destaca aproximadamente un tercio de los grupos que les describen como chicos *débiles y blandos*:

*Chicos blanditos (G6Mix, chica, línea 159)
Son chiquitas (G6Mix, chico, línea 160)
Los más débiles son los que más las sufren (G3Mix, chico, línea 127)
Cada caso es particular, pero yo creo que en general son débiles y por eso les pasa eso... (G1M, líneas 174-175)*

Se identifica también aproximadamente un cuarto de los/as participantes que les describe en relación al trabajo escolar como chicos, es decir específicamente varones, que *se esfuerzan y muestran interés en las tareas escolares, pero que obtienen un bajo rendimiento académico*:

*Chicos, sobre todo los que estudian para aprobar y no dan (G8H, línea 220)
Se esfuerzan, empollan, no son muy listos, pero a nivel académico van tirando (G6Mix, chico, líneas 174-175)*

Otro rasgo de personalidad notablemente destacado fue la *sumisión o pasividad* de la víctima:

*Son pasivos, se están metiendo con ellos y no hacen nada (G5H, línea 179)
Yo creo que alguien que no se defiende lo buscan más, por muchas cosas, por defectos, por ser gordo o tonto o retrasado o así (G5H, líneas 249-250)*

Se identificaron también otras características de las víctimas relativas a la dimensión de la feminidad en la escuela: chicos y chicas *tímidos/as, dependientes, distintos/as, medrosos/as, chivatos/as y aburridos/as*:

*Son muy tímidos, se automarginan (G9Mix, chica, línea 337)
Son dependientes... porque aquí el año pasado había un compañero que siempre estaba con la madre y siempre venía con ella y siempre todo... y le iba contando historias de Harleys a la madre, de que lo tratábamos mal... (G9Mix, chico, 345-347)
Son distintos (G3Mix, chico, 132),
Van al conservatorio todos los días... ¡van al conservatorio!...eso es un rasgo común en esos niños... van al conservatorio... ¡eso sí que es de tontos! (G6Mix, chico, 132-133)*

*Tiene miedo... y todo el mundo se echa encima de él (G4M, línea 122)
Avisan a los profesores y siempre quedan como el chivato (G4M, línea 126)
Son aburridos, no tienen que hacer (G9Mix, chico, línea 266)*

También destacaron en menor medida, tal y como se ha señalado, alguna *característica de personalidad que podríamos incluir en la dimensión tradicionalmente considerada como masculina*, describiendo a las víctimas como personas *tercas y agresivas-reactivas* que buscan lo que reciben, pero que constituyen características propias de las *masculinidades subordinadas*:

*A veces son personas más tercas, porque buscan lo que reciben (G3Mix, chica, línea 156)
Son cansinos, cansinos...y a veces se las buscan (G6Mix, chicos, línea 130) Saltan a la mínima (G4M, línea 125)
Hay algunos que reaccionan y... a veces reaccionan mal (G4M, línea 124)*

Finalmente, en cuanto a las **características de la dimensión social**, las víctimas son descritas en un significativo porcentaje como *carentes de habilidades sociales*, así como de *relaciones sociales y apoyos en el centro escolar y de habilidades para defenderse* de los ataques de sus compañeros/as:

*Gente poco sociable que no se sabe defender (G5H, línea 161)
Se alejan del grupo o tienen otro grupo diferente y andan con otra gente (G8H, línea 244)
Buscan problemas, no son muy listos (G6Mix, chico, línea 175)
No se defienden, son callados y no se relacionan tanto (G8H, línea 252)*

Otras características menos destacadas en relación a esta dimensión hacen referencia a que son alumnos/as *nuevos en el centro escolar* y que pertenecen a una *clase social baja*:

*Influye si tienes amigos dentro, si eres nuevo y entras y conoces gente dentro pues tienes más posibilidades de llevarte mejor con la gente que si no conoces a nadie (G9Mix, chica, línea 573)
A veces les discriminan por su nivel económico o social (G4M, línea 12)*

Por otra parte, cuando el alumnado de los diferentes grupos de discusión hace referencia a la *nacionalidad* de la víctima, indica en un amplio porcentaje (aproximadamente un 80%) que ésta es de nacionalidad extranjera:

*Al principio te tratan mal por ser de otro país... pues apenas cuando llegué, en el colegio en el que estaba antes se metían mucho conmigo por eso me cambié (G1M, líneas 152-153)
Los que padecen los abusos suelen ser de otra nacionalidad (G3Mix, chica, línea 166)
Suelen agredir más a los chicos de distinta nacionalidad, a los extranjeros (G3Mix, chica, línea 170)
Mucha discriminación por color (G4M, línea 14).*

Asimismo, en dos de los grupos de discusión se destaca que la víctima padece una *enfermedad o discapacidad*

que la hace más vulnerable a ser objetivo de los ataques de sus compañeros/as:

También porque la otra persona tiene algún retraso, alguna enfermedad o algo (G5H, líneas 243-244).

Si saben que tiene alguna enfermedad aprovechan su situación (G4M, línea 131).

Discusión

Tal y como se ha destacado, en este trabajo se ha llevado a cabo un estudio cualitativo a través de grupos de discusión con adolescentes gallegos/as. Los discursos del alumnado ponen de manifiesto que las víctimas de *bullying* son mayoritariamente chicos, y son definidas en base a características fundamentalmente asociadas a la feminidad tradicional. El análisis de contenido dio lugar a tres categorías primarias: i) características físicas; ii) características de personalidad asociadas al género; y iii) características sociales.

En relación a las *características físicas* del alumnado que sufre *bullying*, más de la mitad de los grupos participantes e destacó que la víctima era frecuentemente un chico, en la línea de las principales investigaciones de la temática (Carrera et al., 2013; Olweus, 1999).

Asimismo, pusieron de relieve que las chicas sufren más victimización en formas de *maltrato verbal indirecto* y *exclusión social*, mientras que los chicos sufren especialmente situaciones de *maltrato físico directo* y *maltrato verbal directo*. Cuestiones que ponen de manifiesto la agresión relacional que sufren las chicas, frente a la agresión más directa y explícita que sufren los chicos, evidenciando que más que una diferencia cuantitativa entre chicos y chicas, lo que realmente se produce es una diferencia cualitativa, que ha conducido a conclusiones erróneas en torno a la no implicación de las chicas en las situaciones de *bullying* (Bright, 2005).

Por otra parte, tal y como se ha señalado anteriormente, un amplio porcentaje de comentarios sobre la *constitución corporal* revela que, mayoritariamente, los/as y las adolescentes que experimentan más situaciones de maltrato son débiles o menudos/as, especialmente en el caso de los chicos, tal y como ha sido puesto de manifiesto en numerosas investigaciones (Olweus, 1999).

En cuanto a la *edad* y *el curso* se identifica que una buena parte de las víctimas son percibidas como de menor edad y del mismo curso que el agresor/a.

En relación a las *características de personalidad* asociadas tradicionalmente a la masculinidad o a la feminidad, más del 70% destacan características asociadas tradicionalmente a la feminidad frente a casi 1/3 del alumnado que destaca también características de personalidad tradicionalmente asociadas a la masculinidad. Esta primera y más general distinción es especialmente indicativa de los discursos sociales sobre la violencia, en los cuales la víctima es “pensada” habitualmente como una mujer y el agresor como un hombre (Butler, 2008). De forma que, si la víctima es un hombre, éste, a través de discursos heteronormativos, será automáticamente “feminizado, ocupando así uno de los “puestos más bajos” en el “ranking” de la jerarquía del aula (Epstein, O’Flynn y Telford, 2003). En esta línea, si los niños sufren victimización por parte de sus

iguales, entre otros motivos, por transgredir las rígidas normas asignadas a su género masculino, tal y como se ha puesto de relieve en las pioneras investigaciones sobre esta temática (Young y Sweeting, 2004), esta victimización va a enfatizar todavía más su “feminización” incrementado el riesgo de ser agredido sistemáticamente (Ringrose y Renold, 2009).

En esta línea, dentro de las características *asociadas a la feminidad* con las que es descrita la víctima, destaca aproximadamente un tercio de los grupos que les describen como chicos *débiles* y *blandos*. Así como un cuarto de los/as participantes que les describe en relación al trabajo escolar como chicos, es decir específicamente varones, que se *esfuerzan* y *muestran interés en las tareas escolares, pero que obtienen un bajo rendimiento académico*. Este aspecto es relevante en relación a los estereotipos de género, pues el esfuerzo e interés en el trabajo escolar es una de las características que describen la masculinidad no hegemónica en los centros escolares, a diferencia de los chicos que obtienen un alto rendimiento académico sin esfuerzo alguno, percibidos como poseedores de una alta capacidad intelectual, y que gozan de prestigio en el grupo de iguales (Epstein et al., 2003; Renold, 2005).

Asimismo, otras características en relación a la personalidad ampliamente señalada fue la *sumisión* o *pasividad* de la víctima. Así como otras características de relativas a la dimensión de la feminidad en la escuela: chicos y chicas *tímidos/as, dependientes, distintos/as, medrosos/as, chivatos/as* y *aburridos/as*

En definitiva, las características de personalidad explicitadas en relación a las víctimas destacan su debilidad, sumisión o pasividad, timidez y dependencia. Asimismo, les describen como *distintos/as, medrosos/as, chivatos/as* y *aburridos/as*. Características, todas ellas, asociadas a la expresividad o a los estereotipos y roles de género tradicionalmente “etiquetados” como femeninos (Carrera, 2013).

Por otra parte, también destacaron en menor medida, tal y como se ha señalado, alguna *característica de personalidad que podríamos incluir en la dimensión tradicionalmente considerada como masculina*, describiéndoles como personas *tercas* y *agresivas-reactivas* que buscan lo que reciben, pero que constituyen características propias de las *masculinidades subordinadas*. Contrariamente a los atributos valorados en las masculinidades hegemónicas (Connel, 2000; Lahelma, 2002; Renold, 2005):

Así, ser víctima, no sólo puede incrementarse por el hecho de “hacer el género” de una determinada forma, trasgrediendo las rígidas normas de género, sino que el hecho de ser victimizado, concretamente para los chicos, enfatiza más si cabe esta transgresión y aumenta el riesgo de ser agredido de forma habitual, en una espiral de la que resulta difícil sustraerse, con unos costes emocionales muy altos para aquellos que lo sufren (Rivers y Duncan, 2002).

Por último, en cuanto a las *características de la dimensión social* las víctimas son descritas fundamentalmente como *carentes de habilidades sociales*, así como de *relaciones sociales* y *apoyos en el centro escolar* y de *habilidades para defenderse* de los

ataques de sus compañeros/as. Otras características menos destacadas en relación a esta dimensión hacen referencia a que son alumnos/as *nuevos en el centro escolar* y que pertenecen a una *clase social baja*. Tales características expresadas por los y las adolescentes del estudio acerca de la dimensión social-relacional de las víctimas, son consistentes con la mayor parte de los trabajos sobre el *bullying*, que han enfatizado el aislamiento de las víctimas dentro del grupo de iguales (Sullivan, Clearly y Sullivan, 2005) y su escasez de habilidades sociales (Berthold y Hoover, 2000).

Por otra parte, cuando el alumnado de los diferentes grupos de discusión hace referencia a la *nacionalidad* de la víctima, indica en un amplio porcentaje que ésta es de nacionalidad extranjera. En la misma línea, dos grupos ponen de relieve que la víctima padece una *enfermedad o discapacidad* que la hace más vulnerable a ser objetivo de los ataques de sus compañeros/as. De modo que, ser diferente en algún sentido, bien por ser de origen inmigrante (Troyna y Hatcher, 1992) o por padecer una discapacidad (Estell et al., 2009) incrementa el riesgo de convertirse en el blanco de las agresiones de los/las iguales, tal y como afirman los y las adolescentes de este estudio. A estos chicos, que sufren maltrato en el centro escolar por tales motivos, Connell (2000) los ha denominado “masculinidades marginales”, puesto que la violencia que se ejerce en contra de ellos no puede ser aislada de la violencia generizada, enfatizando, tal y como ha señalado Youdell (2006), que la identidad no puede ser segmentada en características de género, raza, nacionalidad o clase, sino que constituye un todo integral y sistémico, una constelación identitaria. Estos resultados ponen de relieve la necesidad de llevar a cabo una pedagogía *Queer* en el aula, que permita el desarrollo de una identidad libre de estereotipos de género y se oriente a la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad sexual y género; incidiendo en la promoción de habilidades sociales, especialmente la empatía, que permitan al alumnado aprender a ponerse en el lugar del otro/a, a cuidarle ya respetarle (Carrera, 2013).

Referencias

- Berthold, K.A. y Hoover, J.H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78. doi:10.1177/0143034300211005
- Besag, V.E. (2006). Bullying among girls: friends or foes? *School Psychology International*, 27, 535-551. doi: 10.1177/0143034306073401
- Bright, R. (2005). It's just a Grade 8 girl thing: aggression in teenage girls. *Gender and Education*, 17(1), 93-101. doi: 10.1080/0954025042000301320
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (2008). Entrevista con Judith Butler. En E. Burgos, *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler* (pp. 395-423). Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.
- Carrera, M.V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2), 2-12.
- Carrera, M.V., DePalma, R. & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479-499. doi: 10.1007/s10648-011-9171-x
- Carrera, M.V., Lameiras, M. & Rodríguez, Y. (2016). Performing intelligible genders through violence: bullying as gender practice and heteronormative control. *Gender and Education, online first*, 1-20. doi: 10.1080/09540253.2016.1203884
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Vallejo, P. (2013). Bullying among Spanish Secondary Education Students: The role of gender traits, sexism and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(14), 2915-2940. doi: 10.1177/0886260513488695
- Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Berkeley: University of California Press.
- Epstein, D., O'Flynn, S. y Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Stoke-on-Trent: Trentham Books
- Estell, D.B., Farmer, T.W., Irvin, M.J., Crowther, A., Akos, P. y Boudah, D.J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136-150. doi:10.1007/s10826-008-9214-1
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3), 295-306. doi: 10.1080/0954025022000010749
- Madriz, E. (2000). Focus group in Feminist Research. En N.K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 835-850). Thousand Oaks: Sage.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 7-28). London: Routledge.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge
- Ringrose, J. y Renold, E. (2009). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 19, 1-24. doi: 10.1080/01411920903018117
- Rivers, I. y Duncan, N. (2002). Understanding homophobic bullying in schools: Building a safe educational environment for all pupils. *Youth and Policy*, 75, 30-41.
- Sullivan, K., Clearly, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying in Secondary Schools. What it looks like and how to manage it?* London: Corwin Press.
- Troyna, B. y Hatcher, R. (1992) *Racism in children's lives: A study of mainly white primary schools*. Londres: Routledge
- Youdell, D. (2006) *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. London: Springer

Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behaviour: A gender diagnostic approach. *Sex Roles*, 50(7), 525-537. doi: 10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86