

Identidades fragmentadas: Dispositivos de poder en la gestión del acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género

Cristian Carrer Russell

Universidad Autónoma de Barcelona (España) 

<https://dx.doi.org/10.5209/TEKN.105147>

Recibido: 29 de sep. de 2025 • Aceptado: 01 de mar. de 2026 • Avance en línea: 26 de mar. de 2026, **REVISIONES EN ABIERTO**

ESP Resumen. El artículo analiza el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) como dispositivo gubernamental que articula discursos jurídico-institucionales, saberes expertos y prácticas educativas en Catalunya orientadas a la regulación de comportamientos, afectos e identidades en el espacio escolar. Desde una perspectiva foucaultiana y deleziana, con atención a las líneas de subjetivación, se realiza un análisis temático y discursivo de normativas, intervenciones parlamentarias, protocolos institucionales y trece Producciones Narrativas con agentes de la comunidad educativa. Los resultados muestran que el dispositivo reproduce categorías identitarias y configura roles y perfiles de intervención mediante tecnologías de gestión emocional y normalización de la diversidad cristalizada bajo el acrónimo LGBTI. Asimismo, evidencian que las estrategias de prevención, detección e intervención tienden a reproducir lógicas de individualización y responsabilización coherentes con racionalidades neoliberales, desplazando la atención de las estructuras sociales que sostienen la discriminación y señalando los límites transformadores de estas políticas.

Palabras clave: diversidad sexual; gubernamentalidad; LGBTI; neoliberalismo.

[ENG] Fragmented identities: Mechanisms of power in managing bullying based on sexual orientation, gender identity and gender expression

ENG Abstract. The article analyzes bullying based on sexual orientation, gender identity, and gender expression (SOIEG) as a governmental mechanism that articulates legal-institutional discourses, expert knowledge, and educational practices in Catalonia aimed at regulating behaviors, affections, and identities in the school environment. From a Foucauldian and Deleuzian perspective, with attention to lines of subjectivation, a thematic and discursive analysis is carried out of regulatory documents, parliamentary interventions, institutional protocols, and thirteen narrative productions with different agents from the educational community. The results show that the device reproduces identity categories and configures roles and intervention profiles through emotional management technologies and the normalization of diversity crystallized under the acronym LGBTI. They also show that prevention, detection, and intervention strategies tend to reproduce logics of individualization and accountability consistent with neoliberal rationalities, shifting attention away from the social structures that sustain discrimination and pointing to the transformative limits of these policies.

Keywords: governmentality; LGBTI; neoliberalism; sexual diversity.

Sumario. 1. Introducción. 2. El acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género como dispositivo gubernamental. 3. Artesanía metodológica. 4. Las líneas de subjetivación: construyendo sujetos para la gestión del acoso escolar por OSIEG. 5. Conclusiones. 6. Disponibilidad de datos depositados. 7. Declaración de uso de LLM. 8. Declaración de la contribución por autoría. 9. Referencias

Cómo citar: Carrer Russell, Cristian (2026). Identidades fragmentadas: dispositivos de poder en la gestión del acoso escolar por motivos de orientación sexual y expresión de género. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, avance en línea, 1-8. <https://dx.doi.org/10.5209/tekn.105147>

1. Introducción

El espacio educativo funciona como un régimen disciplinario que reproduce y transforma subjetividades mediante la inclusión o exclusión en torno al modelo imperante de la sexualidad (Platero y Gómez, 2007; Pichardo, 2012). El acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) constituye una problemática persistente en los sistemas

educativos. Afecta a un gran número de preadolescentes y adolescentes, y se basa en una relación de poder asimétrica que se manifiesta a través de actitudes y comportamientos agresivos o discriminatorios, tanto en el contexto presencial como virtual. Se trata de comportamientos y situaciones que no son ocasionales, se mantienen en el tiempo, y están arraigados en la aversión hacia el alumnado LGBTI o hacia las personas que su expresión de género desafía la cisheteronormatividad (Rivers, 2011).

En las últimas décadas, la proliferación de protocolos, guías y programas institucionales ha situado la prevención del acoso por OSIEG como un objetivo prioritario de la agenda educativa española y catalana, presentando la intervención protocolizada como garantía de convivencia, protección y no discriminación (Platero, 2008, 2014). En España se han impulsado diversas iniciativas para promover la igualdad y la inclusión del colectivo LGBTI, como RED EDUCA y EDUCAIGUALES 360, que ofrecen recursos educativos para prevenir la LGBTIfobia y fomentar el respeto a la diversidad sexual y de género en los centros educativos. En el contexto catalán, destacan programas específicos como *Escoles per la igualtat i la diversitat*, que desde una perspectiva interseccional trabaja la sensibilización de la comunidad educativa y la prevención de la violencia, y el programa COEDUCA'T, orientado a integrar la perspectiva de género y la educación sexoafectiva integral en el sistema educativo, promoviendo relaciones basadas en el respeto, la igualdad y la inclusión, así como la prevención de cualquier forma de discriminación o violencia en el ámbito escolar. No obstante, diversos estudios han puesto de relieve que la existencia de políticas inclusivas no implica necesariamente la erradicación de la violencia (Gallego-Jiménez et al., 2021; Vicente-Cruz y Subirana, 2023), sino que en ocasiones coexiste con la persistencia del acoso y la discriminación en los centros educativos.

Esta investigación desplaza el análisis del acoso escolar por OSIEG desde una lógica centrada en la detección de casos, la corrección de conductas individuales y las políticas de identidad, hacia una problematización de los marcos institucionales que producen y gestionan la violencia en la escuela. El estudio interroga críticamente los supuestos, racionalidades y efectos de las intervenciones protocolizadas, atendiendo a cómo estas configuran subjetividades, responsabilidades y formas legítimas de vivir la diversidad afectiva, sexual y de género.

2. El acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género como un dispositivo gubernamental

El acoso escolar por motivos de OSIEG puede ser conceptualizado como un dispositivo gubernamental, entendido como el conjunto de saberes, técnicas y prácticas mediante las cuales se conduce el comportamiento de los sujetos y las poblaciones (Foucault, 1976, p. 127). El concepto de dispositivo permite para analizar el acoso por OSIEG como un entramado de prácticas, discursos y saberes que no solo reaccionan ante la discriminación, sino que participan activamente en su definición, problematización y regulación bajo un determinado régimen de verdad. En el ámbito educativo, este entramado se materializa en una red heterogénea de normativas, discursos jurídico-institucionales, saberes expertos y prácticas escolares que orientan la manera en que el acoso por OSIEG es reconocido, interpretado y abordado, que delimitan qué comportamientos, afectos e identidades son considerados legítimos, tolerables o sancionables en el espacio escolar (Castro, 2006; Herrera Lima, 2015).

La inclusión de la perspectiva de Gilles Deleuze permite incluir en el análisis los procesos de modulación y producción de subjetividades. En su lectura del dispositivo, Deleuze (1990, p. 156) identifica cuatro líneas (visibilidad, enunciación, fuerza y subjetivación) que configuran modos de ser y de relacionarse acordes con determinados ideales normativos. Este trabajo se centrará en la de subjetivación al permitir examinar cómo las intervenciones institucionales frente al acoso por OSIEG inciden sobre los afectos, las disposiciones corporales y las formas legítimas de expresión identitaria. El acoso escolar por OSIEG se configura de este modo como objeto de gobierno que opera a través de tecnologías pedagógicas, emocionales y preventivas orientadas a la normalización y administración de la diversidad (Pichardo, 2024), manteniendo una tensión constante entre promesas de inclusión y emancipación y lógicas de regulación de cuerpos, afectos e identidades (Foucault, 1975; Fanlo, 2011). Al abordar el acoso por OSIEG como un dispositivo gubernamental, esta investigación contribuye a los debates contemporáneos sobre educación, inclusión y poder, ofreciendo herramientas analíticas para problematizar las políticas públicas más allá de su retórica protectora y explorar sus implicaciones en la reproducción o transformación de las desigualdades.

3. Artesanía metodológica

La investigación se inscribe en una perspectiva foucaultiana/deleuziana y se orienta a analizar el acoso escolar por OSIEG como un dispositivo que articula saberes jurídicos, discursos expertos y prácticas educativas institucionales. Para ello, se realiza un análisis temático (Braun y Clarke, 2006), combinado con análisis de discurso (Johnstone, 2018; Waring, 2017), aplicado a documentos normativos y políticos clave, concretamente analizamos las comisiones de igualdad del Parlamento de Catalunya en el proceso legislativo de la Ley 11/2014 recogidas en el Diario de Sesiones del Parlamento de Catalunya (DSPC), el texto publicado de la Ley y el Protocolo de prevención, detección e intervención ante el acoso escolar hacia personas LGBTI de la Generalitat de Catalunya, que es el mayor organismo de gobernanza de la administración catalana. La ley 11/2014, se sustituye el 18 de diciembre de 2025, por la Ley 13/2025, del 29 de diciembre de los derechos LGBTI y erradicación de la LGBTIfobia en el Parlamento de Catalunya, con un articulado adaptado a las nuevas demandas del colectivo LGBTI. El enfoque discursivo posibilita explorar las implicaciones del material en términos de práctica social, producción de realidad y construcción de posiciones de sujeto en un campo institucional atravesado por relaciones de poder (Díaz-Bone et al., 2007). El análisis del material permite examinar cómo los marcos normativos y discursivos se traducen en prácticas concretas de gestión del acoso escolar por OSIEG, así como las tensiones que emergen entre la reproducción de estructuras cisheteronormativas y las estrategias orientadas a su transformación.

El análisis se centra en la línea de subjetivación propuesta por Deleuze, lo que permite examinar cómo las identidades se construyen en el contexto escolar y cómo el dispositivo delimita categorías y perfiles específicos sobre los que recae la gestión gubernamental del acoso por OSIEG. Este análisis se compagina con trece Producciones Narrativas (PN), realizadas entre los años 2016 y 2019 con diversas agentes educativas vinculadas a centros educativos o a la implementación de políticas educativas en Catalunya. Adoptamos la propuesta de Marcel Balasch y Marisela Montenegro (2003), inspirada en la premisa epistemológica de los conocimientos situados de Donna Haraway (1995), según la cual el conocimiento es generado por unas condiciones semiótico-materiales que localizan una mirada parcial y situada en un momento sociohistórico determinado sobre el fenómeno de estudio, en nuestro caso el acoso escolar por OSIEG. Las PN se conciben como un proceso de comunicación reflexiva entre participante e investigadora, orientada a la elaboración conjunta de un relato situado sobre una problemática social específica (Biglia y Bonet-Martí, 2009). El proceso no se limita a una simple recogida de información, sino que constituye un dispositivo metodológico de indagación y reflexividad que permite acceder a sentidos, posicionamientos y marcos interpretativos desde los que las participantes comprenden y gestionan situaciones de acoso escolar por OSIEG, a la par que permite la propia reflexividad de la persona investigadora

El procedimiento de análisis consistió en una lectura exhaustiva del material empírico y, siguiendo la propuesta de Heather Fraser (2004), identificamos primeramente las temáticas comunes que emergieron de las narrativas (pensadas previamente y las que surgieron en el transcurso de las narrativas), revelamos las diferentes posiciones de sujeto y finalmente, relacionamos las enunciaciones narrativas con la teoría académica seleccionada que permitiera ayudarnos a desarrollar los temas de interés. La selección de las personas participantes se realiza mediante un muestreo intencional, con el objetivo de incluir diversidad de orientaciones sexuales, así como distintos perfiles de la comunidad educativa, específicamente docentes y estudiantes de secundaria que abarcan el período entre 12 y 16 años, aunque algunos de los entrevistados nos hablan de su experiencia en aquella época. La Tabla uno, especifica la muestra de la investigación con los nombres en pseudónimo que no permite revelar la identidad de las personas.

Tabla 1. Participantes de las Producciones Narrativas. Fuente: Elaboración propia

PARTICIPANTES
1. Katia, 42 años. Directora de un instituto del área metropolitana de Barcelona
2. Josefina, 61 años. Docente de secundaria de un instituto del área metropolitana de Barcelona
3. Marta, 17 años. Alumna de Bachillerato de un instituto del área metropolitana de Barcelona
3. Elena, 46 años. Madre perteneciente a la AMPA de un instituto del área metropolitana de Barcelona
5. Gloria, 33 años. Orientadora educativa de un instituto del área metropolitana de Barcelona
6. Héctor, 37 años. Docente de secundaria de un instituto del área metropolitana de Barcelona
7. Jordi, 18 años. Alumno de Artes Gráficas en un Ciclo formativo
8. Albert, 19 años. Alumno del grado de psicología
9. Mario, 50 años. Técnico del Consorcio Educación de Barcelona
10. Luisa, 30 años. Socióloga y trabajadora de Jóvenes por la Igualdad y la Solidaridad (JIS) y Jóvenes y proyectos para la Inclusión Social (JAPI).
11. Mía, 42 años. Coordinadora programa Escuelas para la Igualdad y la Diversidad.
12. Estrella, 57 años. Docente de secundaria y expresidenta de una asociación LGBTI
13. Natàlia, 63 años. Docente de secundaria y formadora en coeducación

4. Líneas de subjetivación: Construyendo sujetos para la gestión del acoso escolar por OSIEG

El creciente interés de agentes sociales, políticos e institucionales en el acoso escolar por OSIEG y la proliferación de discursos y prácticas para su gestión evidencian, desde una perspectiva gubernamental, la emergencia de un dispositivo de poder/saber cómo campo de estudio e intervención: el dispositivo de acoso escolar por OSIEG (Bagge, 2014; Carrer, 2018, 2025). Este trabajo utiliza la propuesta de Deleuze como eje analítico para comprender cómo el dispositivo produce y regula identidades en el ámbito educativo. Se trataría de explorar como las líneas de subjetivación actúan como procesos mediante los cuales las personas se constituyen biográficamente en contextos concretos (Romero y Montenegro, 2018) para examinar la configuración subjetiva dentro de relaciones de poder mediadas por perfiles específicos de intervención asociados a categorías identitarias. El análisis de

los procesos de subjetivación funciona, de este modo, como marco analítico para entender y abordar las complejidades de las experiencias que el mismo dispositivo construye, regulando roles, modos de ser y pautas de actuación tanto de las personas afectadas por el acoso como del resto de la comunidad educativa. En este sentido, el dispositivo no solo clasifica, sino que orienta comportamientos y distribuye responsabilidades, configurando modos de relación con la diversidad afectiva, sexual y de género.

Los resultados presentados ilustran tres dimensiones del dispositivo, concretamente su función como reproductor de categorías identitarias, su papel como figura reificadora de la diversidad, y su capacidad como generador de roles y perfiles en la gestión del acoso. Estas dimensiones se inscriben en un proyecto gubernamental más amplio orientado a crear entornos escolares libres de violencia, donde la discriminación se construye discursivamente como comportamiento desviado y los procesos de subjetivación promueven la normalización de nuevas formas de convivencia respetuosa.

4.1. La reproducción de categorías identitarias

El dispositivo de acoso escolar por OSIEG configura un entramado de poder que, además de intervenir en la discriminación, produce sujetos, roles e identidades en el ámbito educativo, clasifica a las personas mediante categorías identitarias, como LGBTI, para gestionar colectivos específicos, lo que genera efectos de poder en la intervención social y educativa (Ballester-Arnal, 2020). Estas categorías permiten expresar la diversidad y configurar subjetividades, como ilustra Estrella:

No confiamos en la normalización haciendo como que no pasa nada, que todo es normal, creando un silencio que invisibiliza y que finalmente niega la existencia de otras maneras de querer, tan posibles y reales como la que se dibuja como normativa. Se trata de introducir y abrir un abanico sin miedo. Queremos escuelas seguras para nuestros menores (DSPC, Serie C - Nº 323, p. 5).

La metáfora del 'abanico', remite a la necesidad de ampliar y diversificar las expresiones subjetivas vinculadas a las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género, en oposición a su normalización y homogeneización. El abanico simboliza una pluralidad de experiencias, deseos, afectos y formas de relación que desbordan una única norma o categoría predefinida, cuestionando las restricciones impuestas por la matriz cisheterosexual dominante. Sin embargo, esta apertura no es ajena a las lógicas de gobierno que estructuran la intervención institucional. El dispositivo de acoso escolar por OSIEG no solo habilita la visibilización de determinadas identidades, sino que las configura como categorías de intervención específicas, produciendo sujetos legibles para la acción educativa y administrativa. En este sentido, la apelación a la diversidad opera simultáneamente como una estrategia de reconocimiento y como un mecanismo de delimitación de quiénes son interpelados por el dispositivo y en qué condiciones. Esta tensión se refleja en el discurso de los agentes educativos, como muestra el siguiente fragmento de una Producción Narrativa:

Desde el centro, lo tenemos muy claro, todas las personas deben mostrarse, las personas LGBTI están en los centros educativos, y deber ser un espacio seguro para ellos. Y nosotros (el equipo de dirección y profesorado) debemos velar por que puedan sentirse bien, expresarse sin miedo (Héctor, Profesor, 2019).

La afirmación expresa una forma de gestión del poder orientada a garantizar la expresión de identidades no normativas y a prevenir la discriminación en el espacio escolar. No obstante, dicha gestión se articula a partir de categorías identitarias concretas, en este caso, la categoría LGBTI, que funcionan como punto de anclaje para la intervención institucional, coordinando la acción de los distintos agentes educativos y familiares implicados en la prevención y gestión del acoso escolar por OSIEG.

Ahora bien, el abanico de posibilidades subjetivas que se pretende abrir queda, a su vez, limitado por los marcos normativos que definen los contornos del propio dispositivo. El Protocolo de prevención, detección e intervención de la Generalitat de Catalunya, o el mismo texto de la Ley 11/2014, establecen de manera explícita que las políticas públicas deben dirigirse hacia las personas que se adscriben o son adscritas a las categorías agrupadas bajo el acrónimo LGBTI. Esta operación produce un doble efecto, por un lado, permite el reconocimiento y la protección institucional de determinadas identidades y por otro, tiende a esencializar y homogeneizar experiencias diversas, dejando fuera de los márgenes de intervención del dispositivo a aquellas subjetividades que no encajan, no se nombran o no se reconocen dentro de dichas categorías identitarias (Galaz y Troncoso, 2016). El mismo título del protocolo establece que el sujeto de intervención tiene que identificarse bajo el acrónimo LGBTI, excluyendo de esta atención a personas que no se identifican, bien porque no encajan o no son pensadas por la definición categorial, y situaciones que pueden ser desiguales o resultar discriminatorias, como, por ejemplo, un chico con una expresión de género afeminada que se identifica como heterosexual. En definitiva, el uso de categorías sociales centradas en la identidad puede producir efectos de esencialización, al concebir a personas o colectivos como homogéneos, estables y regulables en el tiempo y en los distintos contextos de intervención (Romero y Montenegro, 2018). En el ámbito educativo, ello comporta el riesgo de tratar a las personas LGBTI como un grupo uniforme y de promover soluciones universales frente al acoso escolar, reforzando prácticas de control y vigilancia sobre deseos, identidades y expresiones bajo el marco de la intervención gubernamental, legitimada por un entramado jurídico, social y político.

4.2 El dispositivo como figura reificadora de la diversidad afectiva sexual y de género

El artículo 6 de la Ley 11/2014 establece como principio orientador de la actuación de los poderes públicos el respeto a la diversidad vinculada a la orientación sexual, la identidad y la expresión de género (DOGC nº 6730, p. 8). En el ámbito educativo,

el artículo 12 concreta este principio al exigir que dicho respeto sea efectivo en todos los niveles y espacios formativos (DOGC nº 6730, p. 10), situando la diversidad afectiva, sexual y de género como un eje central de intervención del dispositivo gubernamental. Estas disposiciones normativas articulan acciones orientadas a regular los comportamientos de los distintos agentes de la comunidad educativa en materia de convivencia, dinámicas familiares y protección de la infancia y la adolescencia. En consonancia con las políticas de diversidad e inclusión, la escuela asume un papel activo en la gestión del acoso escolar por OSIEG mediante herramientas que combinan lógicas disciplinarias y formas de control a distancia (Rose, 2017). Así lo expresa el Protocolo de la Generalitat de Catalunya al señalar que el abordaje de la diversidad debe realizarse «sin etiquetajes ni exclusión», y valorándola como una ‘riqueza’ (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, p. 96).

El análisis del material muestra que el discurso de la diversidad tiende a reificarse en una categoría identitaria concreta: la de las personas LGBTI. Aunque se apela a evitar la estigmatización, el propio dispositivo define al sujeto intervenido como ‘lo diverso’, estableciendo una correlación entre diversidad y adscripción identitaria LGBTI. De este modo, la diversidad se configura como un atributo de determinados sujetos, mientras que la identidad cisheterosexual permanece implícitamente desmarcada de dicha categoría, operando como norma no nombrada (Mogrovejo Aquisé, 2008). Esta operación se reproduce también en los discursos de los agentes educativos, como muestra el siguiente fragmento de una Producción Narrativa: «La homofobia es la intolerancia a que el amor se exprese indistintamente del sexo al que vaya dirigido. Es odio a lo distinto [...]» (Elena, representante AMPA, 2016). El fragmento instala posiciones de sujeto claramente diferenciadas, donde el acoso por OSIEG se dirige hacia ‘lo distinto’, asociado a orientaciones sexuales no heterosexuales y a identidades o expresiones de género no normativas. El dispositivo delimita quiénes encarnan la diversidad y quiénes quedan situados como sujetos mayoritarios encargados de aceptarla.

Desde esta perspectiva, la metáfora del abanico multicolor resulta ambivalente, si bien visibiliza la pluralidad de experiencias, excluye a la identidad dominante, reforzando una lógica de ‘multiculturalismo sexual’ que reconoce opciones diversas sin cuestionar los fundamentos de la jerarquía heteropatriarcal (Díaz Espinoza, 2018). Este proceso produce dinámicas de subalternización, en las que las personas LGBTI son representadas desde el discurso de la diferencia y la otredad, mientras la aceptación y la inclusión quedan supeditadas a la mediación del sujeto heterosexual mayoritario (Barrère y Morondo, 2011). Frente a ello, diversas autoras advierten de los límites de una intervención basada exclusivamente en fronteras identitarias y señalan la necesidad de abordar la diversidad afectiva, sexual y de género desde una perspectiva no identitaria, capaz de interpelar al conjunto de la población y de cuestionar los marcos normativos que sostienen la desigualdad (Pichardo y Puche, 2019; Trujillo, 2015).

4.3 El dispositivo como generador de roles y perfiles en la gestión de situaciones de acoso escolar por OSIEG

El dispositivo gubernamental del acoso escolar por OSIEG produce y distribuye roles diferenciados entre los agentes implicados en la intervención, configurando perfiles específicos de víctima, agresor y figuras adultas responsables. En el caso del alumnado afectado, el dispositivo le atribuye el estatus de víctima, una categoría central en las políticas contemporáneas de derechos humanos que se construye por adscripción institucional (Guglielmucci, 2017). Esta categoría es resignificada en el ámbito político-jurídico a través de la Ley 11/2014 y del protocolo de la Generalitat, que establece explícitamente la necesidad de «aplicar un protocolo para tratar íntegra y adecuadamente las víctimas de agresiones por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género» (DOGC nº. 6730, p. 13). De este modo, la posición de víctima se articula con un modelo de intervención centrado en la educación emocional, que sitúa a la persona acosada como sujeto prioritario de protección y atención. El protocolo incorpora guías dirigidas al alumnado en las que se prescriben pautas concretas de actuación individual ante situaciones de acoso:

Qué puedes hacer si te encuentras en una situación de acoso (general): 1. Mantén la calma. Si ves que te molesta lo pueden repetir para ‘divertirse’; 2. No respondas de la misma manera. ‘No tienes nada mejor que hacer’. 3. Utiliza la imaginación. Intenta hablar de manera clara, franca, respetuosa sin sentirte culpable: utiliza respuestas positivas que hayas practicado en clase o en casa; 4. Abandona el lugar: a menudo la mejor solución es alejarse de la situación y buscar ayuda de un adulto. No es cobardía, es actuar con inteligencia.

Las prescripciones desplazan la atención desde la violencia estructural hacia la capacidad individual de la víctima para gestionar emocionalmente la situación, reforzando una subjetividad adaptativa, autorregulada y dependiente de la mediación adulta. De este modo, el reconocimiento del sufrimiento habilita el acceso a derechos, pero también sitúa a la víctima como objeto pasivo de programas de atención, en una lógica claramente adultocéntrica que limita la agencia de infancias y adolescencias (Gaitán, 2010). De manera paralela, el dispositivo construye un perfil específico para la persona agresora, a quien se le atribuye igualmente una responsabilidad individual basada en la introspección y la gestión emocional. El protocolo presenta la conducta discriminatoria como resultado de emociones mal canalizadas y propone la autorreflexión como principal vía de intervención, reproduciendo un modelo simétrico e individualizado de gestión del conflicto. Veamos el siguiente fragmento:

A veces, agredimos porque nos sentimos enfadados, heridos o asustados y no sabemos cómo verbalizar nuestros sentimientos, entonces descargamos, sobre otra persona y nos podemos sentir valientes y fuertes por unos momentos,

pero eso no soluciona nada, ya que continuamos teniendo el problema. (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament p. 66).

Este enfoque evita problematizar las estructuras sociales y normativas que legitiman la violencia hacia determinadas identidades y corporalidades que desafían las jerarquías del espacio escolar. El dispositivo, aunque se presenta como inclusivo, se articula en torno a un modelo de soluciones individualistas, orientado a formar un sujeto 'no discriminador' mediante la promoción de la autorreflexión y el autocontrol. El protocolo de la Generalitat incluye apartados denominados 'Guía para trabajar con el alumnado de primaria o de secundaria' (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, pp. 55 y 60), bajo el título '¿Y tú qué puedes hacer?'. Estas guías reflejan cómo el dispositivo atribuye responsabilidades individuales para que los derechos sean efectivos, en coherencia con discursos sociales centrados en la no discriminación y el buen trato (Alguacil y Nonell, 2021).

El dispositivo también define y moldea las subjetividades de las figuras adultas, especialmente del profesorado y las familias, a quienes se asigna un papel central en la detección, prevención e intervención frente al acoso. El profesorado es interpelado como garante de una respuesta rápida y efectiva y como agente responsable de la protección del alumnado discriminado, configurándose como figura interventora y gestor de derechos en un marco de saber experto legitimado jurídicamente (Ávila et al., 2017). Así mismo, son interpelados como agentes responsables de garantizar la eficacia de la intervención, tanto en el espacio escolar como en el ámbito familiar, reproduciendo una lógica de corresponsabilidad en la gestión emocional y moral de la discriminación. Esta expectativa se refleja por ejemplo en el siguiente fragmento, donde se subraya la necesidad de articular el trabajo institucional con la acción familiar: «Hay un trabajo que se hace en casa que debe compaginarse con el trabajo que se hace en la escuela» (Elena, representante AMPA, 2016). Esta afirmación evidencia cómo las familias son incorporadas al dispositivo como agentes complementarios de vigilancia, acompañamiento emocional y normalización de la diversidad afectiva y sexual, reforzando una lógica de intervención que desplaza la gestión del acoso hacia la autorregulación individual y la corresponsabilidad adulta, más que hacia la transformación de las condiciones estructurales que sostienen la discriminación.

En resumen, el análisis del material empírico sugiere que las intervenciones por parte de las personas adultas producen dos tipos de subjetividades dentro del dispositivo. En la primera, la infancia y la adolescencia se conciben como sujetos a moldear, cuya educación moral y social corresponde a los adultos. En la segunda, la infancia y la adolescencia aparecen como reverso del adulto sin agencia ni capacidad decisoria (Trujillo, 2015, Vergara et al., 2015).

5. Conclusiones

El artículo analiza la gestión del acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG), abordándolo como un dispositivo gubernamental que articula discursos jurídico-institucionales, saberes expertos, protocolos institucionales y prácticas educativas. Desde una perspectiva foucaultiana/deleuziana, el análisis permite mostrar cómo las políticas inclusivas no solo buscan prevenir la discriminación, sino que producen y configuran subjetividades orientadas a la regulación de comportamientos, cuerpos, afectos e identidades en el espacio escolar. Los resultados ponen de relieve que la gestión institucional del acoso por OSIEG se apoya en el uso de categorías identitarias como estrategia habitual para visibilizar colectivos históricamente discriminados (Galaz et al., 2018). Sin embargo, el protocolo catalán de gestión del acoso escolar a las personas LGBTI, limita la amplitud de experiencias reconocidas, reduce la diversidad a un marco categorial cerrado, priorizando a quienes encajan en las letras LGBTI y excluye expresiones no normativas o identidades como las no binarias, pansexuales o asexuales. La categorización genera tensiones, busca reconocer, pero también establece límites que reproducen jerarquías. La diversidad se asocia exclusivamente al acrónimo LGBTI, marcando una distinción entre lo 'diverso' y lo 'normal' (Galaz et al., 2018). De este modo, las personas LGBTI son situadas como sujetos a intervenir y proteger, reforzando su alteridad y limitando su agencia, el dispositivo funciona como una figura reificadora de lo que se entiende por diversidad sexual.

El dispositivo interviene en tecnologías pedagógicas y emocionales que desplazan la responsabilidad de la violencia hacia los sujetos individuales, especialmente a víctimas y agresores, promoviendo procesos de autorregulación y adaptación subjetiva. Esta lógica de responsabilización, coherente con racionalidades neoliberales de gobierno, contribuye a despolitizar la violencia y a relegar a un segundo plano las estructuras cisheteronormativas y adultocéntricas que la sostienen. En consonancia con estudios recientes que evidencian la persistencia del acoso por OSIEG incluso en centros con políticas inclusivas consolidadas (Vicente-Cruz y Subirana, 2023), los hallazgos de este trabajo subrayan los límites de las intervenciones centradas exclusivamente en la gestión individual del conflicto e interroga el potencial de las políticas de identidad. Lejos de cuestionar las condiciones sociales que hacen posible la violencia, el dispositivo analizado tiende a reproducir jerarquías normativas bajo la promesa de inclusión.

Abordar el acoso escolar por OSIEG desde una perspectiva crítica exige desplazar el foco desde la corrección de comportamientos individuales hacia una problematización más profunda de los marcos institucionales, discursivos y políticos que configuran la escuela como espacio de normalización. Solo desde este desplazamiento será posible imaginar políticas educativas que, más allá de la gestión de la diversidad, contribuyan efectivamente a desactivar las relaciones de poder que producen y sostienen la discriminación. A modo de ejemplo, proponemos cuatro elementos a considerar: dejar de asumir la heterosexualidad como norma neutra, multiplicar modelos sexoafectivos que visibilicen la pluralidad social, generar narrativas alternativas que cuestionen binarismos y estereotipos y finalmente otorgar agencia y autonomía al alumnado en la toma de decisiones educativa, como una vía transformadora para afrontar el acoso escolar por OSIEG desde una perspectiva emancipadora.

6. Disponibilidad de datos depositados

La descripción del material empírico y los datos que respaldan este estudio están disponibles en abierto en: Carrer Russell, Cristian (2025). El acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género: un dispositivo gubernamental. *Depósito Digital de documentos de la Universidad Autónoma de Barcelona*. <https://ddd.uab.cat/record/313465>

7. Declaración de uso de LLM

Este artículo no ha utilizado ningún texto generado por un LLM (Chat GPT u otro) para su redacción.

8. Declaración de contribución por autoría

Cristian Carrer Russell: Conceptualización, Metodología, Investigación, Redacción - borrador original.

9. Referencias

- Alguacil, Laura y Nonell, Arnau (2021). Análisis del Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. *InDret*, (3), 267-290. <https://indret.com/analisis-del-anteproyecto-de-ley-para-la-igualdad-real-y-efectiva-de-las-personas-trans-y-para-la-garantia-de-los-derechos-de-las-personas-lgtbi/>
- Ávila, Débora, Cassián, Nizaiá, García, Sergio y Pérez, Marta (2017). El camp de l'avaluació i la intervenció social. En Débora Ávila, Marcelo Balasch, Blanca Callén, Nizaiá Cassián, Sergio García, Marisela Montenegro y Marta Pérez (Eds.), *Avaluació i intervenció psicosocial* (pp. 5-35). Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Bagge, Carl (2014). Dispositifs of bullying. En Robin May Schott y Dorte Marie Sondergaard (Eds.), *School bullying* (pp. 97-126). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707.007>
- Balasch, Marcel y Montenegro, Marisela (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48. https://www.academia.edu/762651/Una_propuesta_metodologica_desde_la_epistemologia_de_los_conocimientos_situados_Las_producciones_narrativas
- Ballester-Arnal, Rafael (2020). Diversidad sexual: La triste historia de una feliz realidad. *Informació Psicològica*, 120, Artículo 120. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2020.120.7>
- Barrère, María Ángeles y Morondo, Dolores (2011). Subdiscriminación y discriminación interseccional: Elementos para una teoría del derecho antidiscriminatorio. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 45, 15-42. <https://doi.org/10.30827/acfs.v45i0.523>
- Biglia, Barbara y Bonet-Martí, Jordi (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10(1), 1-25. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1225>
- Braun, Victoria y Clarke, Virginia (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Carrer, Cristian (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: Voces en una comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 211-232. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59456>
- Carrer Russell, Cristian (2025). El acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género: Un dispositivo gubernamental [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/694755>
- Castro, Edgar (2006). Michel Foucault: Sujeto e história. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 14, 171-183. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i14.7479>
- Deleuze, Gilles (1990). ¿Qué es un dispositivo? En George Canguilhem [Ed.], *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Díaz-Bone, Rainer, Bürhmann, Andrea, Gutiérrez, Encarna, Schneider, Werner, Kendall, Gavin y Tirado, Francisco (2007). The field of Foucaultian discourse analysis: Structures, developments and perspectives. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), 1-28. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.234>
- Díaz Espinoza, Catalina (2018). Multiculturalismo sexual: Diferencia, diversidad e identidades sexo-género en el régimen heterosexual neoliberal. *Anales de la Universidad de Chile*, 14, 293-312. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51157>
- Fanlo, Luis (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte rei: Revista de Filosofía*, 74, 1-8. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/fanlo74-1.pdf>
- Foucault, Michel (1975/2022). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1976/1998). *Historia de la sexualidad. Vol. I: La voluntad de saber* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fraser, Heather (2004). Doing narrative research: Analysing personal stories line by line. *Qualitative Social Work*, 3(2), 179-201. <https://doi.org/10.1177/1473325004043383>
- Gaitán, Lourdes (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.03
- Galaz, Catherine, Troncoso, Leyla y Morrison, Rodolfo (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Galaz, Catherine, Sepúlveda, Mauricio, Poblete, Rolando, Troncoso, Leyla y Morrison, Rodolfo (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1), 6-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1165>
- Gallego-Jiménez, María Gloria, Rodríguez Otero, Luis Manuel y Solís García, Patricia (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>

- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2017). *Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar a persones LGBTI*. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/assetjament-escolar-persones-lgbti/documents/Protocol-assetjament-persones-LGBTI-unificat.pdf>
- Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència (2014). *Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-11990-consolidado.pdf>
- Guglielmucci, Ana (2017) El concepto de víctima en el campo de los derechos humanos: una reflexión crítica a partir de su aplicación en Argentina y Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 1(59), 83-97. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.07>
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra: Instituto de la Mujer.
- Herrera Lima, Susana (2015). Dispositivos de visibilización y propuesta de modelos de mundo: Genealogía y devenir del discurso medioambiental contemporáneo en las Exposiciones Universales. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(2). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6927/pr.6927.pdf
- Johnstone, Barbara (2018). *Discourse analysis*. John Wiley & Sons.
- Mogrovejo Aquis, Norma (2008). Diversidad sexual: Un concepto problemático. *Revista trabajo social*, 18, 62-71. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2008.18.19577>
- Pichardo, José Ignacio (2012). El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. En Elena Gaviria, Cristina García y Fernando Molero (Coords.), *Investigación-acción: Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma* (pp. 111-125). Sanz y Torres.
- Pichardo Galán, José Ignacio (2024). La diversidad como precondition para evitar los comportamientos coactivos. En Antonio Giménez Merino (Coord.), *Sesgos de género en la educación: Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad* (pp. 29-38). Octaedro.
- Pichardo Galán, José Ignacio y Puche Cabezas, Luis (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: Barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methados. revista de ciencias sociales*, 7(1): 10-26. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Platero, Lucas y Gómez, Emilio (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa.
- Platero, Lucas (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació Psicológica*, 94, 71-83. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/240>
- Rivers, Ian (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford University Press.
- Platero, Lucas (2014). *Trans*sexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos* (1.a ed). Edicions Bellaterra.
- Romero, Carmen y Montenegro, Marisela (2018). Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional. *Psicoperspectivas*, 17(1), 64-77. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issu1-fulltext-1211>
- Rose, Nicolas (2017). Still 'like birds on the wire'? Freedom after neoliberalism. *Economy and Society*, 46(3-4), 303-323. <https://doi.org/10.1080/03085147.2017.1377947>
- Trujillo, Gracia (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: Hacia una pedagogía queer. *Educação e pesquisa*, 41(spe), 1527-1540. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Vergara, Ana, Peña, Mónica, Chávez, Paula y Vergara, Enrique (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Vicente-Cruz, Emerson y Subirana, Pol (2023). Percepciones de adolescentes LGBT+ sobre el acoso en contextos sociales más igualitarios. *Educação & Sociedade*, 44. <https://doi.org/10.1590/ES.265148>
- Waring, Hansun Zhang (2017). *Discourse analysis: The questions discourse analysts ask and how they answer them*. Taylor & Francis.