



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/12

Fecha de aceptación 12/03/13

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. PROFESORADO Y ALUMNADO ANTE EL DESARROLLO DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

From theory to practice. Teachers and students involved in an innovative program on gender and sexual diversity in secondary school



*Sofía Díaz de Greñu Domingo, Rocío Anguita Martínez y
Luis M. Torrego Egido*

Universidad de Valladolid

E-mail: sdgd@pdg.uva.es, rocioan@pdg.uva.es,

ltorrego@pdg.uva.es

Resumen:

En el siguiente artículo se reflexiona en torno a las actitudes e implicación del profesorado y alumnado de secundaria ante la puesta en marcha de un proyecto didáctico que aborda aquellos hitos que han marcado un nuevo rumbo en la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres y la diversidad afectivo sexual. Se resume la propuesta y la forma en la que se llevó a cabo en un centro de secundaria. A través de la organización de varios grupos de discusión y de la observación participante de lo acaecido en las sesiones de desarrollo del proyecto, se concluye que, a pesar de los avances, todavía no se ha producido la concienciación y que es necesaria una mayor formación del profesorado en estos ámbitos para avanzar en la práctica cotidiana.

Palabras clave: género, educación en igualdad, orientación sexual, profesorado, estudiantes, educación secundaria

Abstract:

In the current article we are discussing the implication of teachers and students in the implementation of a teaching project approaching milestones heading to a new concept of the strike for equality between men and women and sexual affective diversity. We are assessing the proposal and the way it was carried out in a secondary school. The main goal is to judge the possibility of convincing all teachers to get involved. By creating a research record, organising discussion groups and observing the development sessions of the project we can conclude that despite the progress, awareness has not been fully extended. More training of teachers is needed in these areas to advance in everyday practice.

Key words: *gender, gender equity in education, sexual orientation, teachers, students, secondary education.*

1. La igualdad en el ámbito escolar

En los últimos años los avances en materia de igualdad en el ámbito educativo han sido notables, sobre todo, en lo que se refiere a la formulación del currículum oficial. Uno de los principales objetivos que se espera que el alumnado de secundaria alcance es

“valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” (Real Decreto 1631/2006, Enseñanzas Mínimas de Secundaria).

También se ha recorrido un importante camino con respecto a la proliferación de materiales para tratar estas cuestiones en las aulas (Materiales y recursos para trabajar la igualdad, 2012).

Por lo que atañe a la igualdad entre hombres y mujeres, tanto la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo como la Ley Orgánica de Calidad la incluían entre los temas transversales del currículum. No obstante, este punto era tratado de forma esporádica y sin la profundidad que merecía. La Ley Orgánica de Educación de 2006 da un paso adelante e incorpora la necesidad del reconocimiento de la diversidad afectivo sexual:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades... (Ley Orgánica de Educación. 3 de mayo de 2006. BOE 106, p. 17162).

En estos años se han realizado experiencias diversas, por lo general sin un carácter sistemático (talleres de igualdad, charlas, celebración de días clave) y se ha generalizado el discurso igualitario, pero se produce una gran distancia entre las intenciones y las acciones. La coeducación sigue siendo un proyecto, no una realidad (Urruzola, 2000). La sociedad exige al sistema educativo responsabilidad para solucionar el problema de la violencia de género, pero no podemos conseguirlo si no conocemos las raíces de dicha violencia. La lucha por la igualdad en el ámbito educativo no consiste en realizar ejercicios opcionales. Esta finalidad educativa debe estar presente en la actividad cotidiana del aula.

La discriminación de género continúa manifestándose en la actualidad de diferentes formas en el desarrollo del currículum: en las decisiones curriculares, en las estrategias metodológicas, en las relaciones interpersonales, en los materiales y recursos didácticos, en la distribución del espacio y la asignación de tareas (Tomé, 2001). Nuestro sistema educativo ha ido eliminando los aspectos discriminatorios contra las mujeres que son más explícitos o evidentes (Anguita y Torrego, 2009, p. 19), pero sigue predominando el modelo masculino en

los currículos de las diferentes materias (Moreno Marimón, 2000, pp. 36-47). Aparecen estereotipos a través de bromas, comentarios, tonos de voz, etcétera (Girela Rejón, 2002), fomentándose determinadas expectativas en chicas y chicos que se manifiestan en distintos comportamientos marcados por el sexo (Rambla y Tomé, 2001, p. 29; Rovira, 2001, pp. 40-48).

Por otra parte, es prácticamente inexistente el tratamiento de cuestiones como la diversidad afectivo-sexual en los centros de secundaria. Todavía sigue siendo tabú y, en el mejor de los casos, un tema intrascendente. Existen, no obstante, algunos trabajos que proponen un cambio en la dinámica (Alonso Elizo, 2002; Ferriols, 2011; Fundación Triángulo, 2007; Sánchez Sáinz, 2009). No debe extrañarnos que en un reciente artículo, el premio nobel Vargas Llosa (2012) responsabilice a los sistemas educativos y a las instancias gubernamentales del acoso y violencia que se da en la sociedad contra las minorías sexuales.

Legalmente en nuestro país se ha avanzado en lo referente a esta cuestión. La represión de otras épocas ha desaparecido, pero existe una prohibición tácita de la manifestación afectiva. Por otro lado, los estereotipos y miedos impiden las acciones del profesorado. No se quieren abordar temas polémicos mientras las familias de las personas LGTB (Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales) y el alumnado de este colectivo no ven reconocida su diversidad, dado que los tabúes lo siguen considerando una amenaza contra la supuesta normalidad. Esta circunstancia perjudicará al conjunto de las personas sea cual sea su orientación sexual, reforzándose los prejuicios. Por ello, esta deficiencia debe ser corregida por el sistema educativo.

Debemos presuponer que la transmisión del sexismo y la ocultación de la diversidad sexual no desaparecen de la noche a la mañana, por lo que cabe deducir que los esfuerzos realizados hasta la fecha no deben quedar relegados a las formulaciones teóricas. De hecho, aunque el modelo legislativo actual favorece el tratamiento educativo de la igualdad de oportunidades, la inercia del pasado es demasiado fuerte y seguimos ante un currículum (especialmente oculto) predominantemente androcéntrico (Sánchez Bello e Iglesias Galdo, 2008).

Una de las dificultades más importantes para normalizar el tratamiento de la cuestión de género o de la homosexualidad en las aulas es la existencia de numerosos estereotipos en la mentalidad del profesorado y la escasa formación recibida en esta materia (Díaz de Greñu, 2010). Varias son las causas de este hecho: en la década de los ochenta comenzaban los primeros programas que apenas tuvieron alcance en el conjunto del profesorado, los planes de estudio de las universidades no consideraban estos ámbitos como cuestiones relevantes. Las directrices de los centros de formación del profesorado no establecen entre sus líneas prioritarias la formación en igualdad (Díaz de Greñu, 2012). Algunos estudios recientes señalan que los obstáculos más importantes para implementar planes de igualdad en los centros educativos son, primeramente, el clima existente en los centros y en segundo lugar, la falta de formación del profesorado (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011). Algunas investigaciones demuestran que el profesorado es más sexista por omisión que por acción (Bonal, 1997).

En la mayoría de los centros de educación secundaria, las propuestas de igualdad se realizan de forma esporádica, en otros, casi nunca se ponen en práctica, de forma que los proyectos de igualdad se desarrollan en un puñado de centros en el territorio español que constituyen una minoría con respecto al total (Memoria Plan de Igualdad, 2011). En algunos se han llevado a cabo interesantes experiencias en los últimos años. Un ejemplo lo tenemos en

el instituto de Pola de Lena (Asturias) con un programa en el que se intenta implicar a la comunidad educativa (Claustro, familias, alumnado). Ciertas comunidades autónomas en colaboración con los respectivos Institutos de la Mujer promueven proyectos conjuntos con amplia participación del colectivo completo (Instituto andaluz de la mujer, Instituto asturiano).

La prueba de que el tratamiento de igualdad no está generalizado es la concesión de subvenciones para la promoción de estos planes (proyecto de la iniciativa comunitaria Equal en el que participan las comunidades autónomas de Asturias, Cantabria, Aragón y Galicia). Se trataba, esta vez, de una propuesta experimentada en centros de secundaria en la que se incluyen algunas recomendaciones para integrar la cuestión de género en las programaciones didácticas (Calíope, 2007).

En materia de diversidad afectivo-sexual las acciones son recientes y aún tímidas (en los IES "Isabel de Villena" en Valencia, "Cabo Blanco" en Arona (Tenerife), "Astillero" en Cantabria o "Vega del Pirón" en Carbonero el Mayor (Segovia) se han organizado cursos para profesores sobre esta temática). Estas acciones, aunque insuficientes y aisladas, son más avanzadas que en otros países de nuestro entorno (Clauzard, 2002). Algunos estudios recientes demuestran que las actitudes de los y las adolescentes con respecto a la homosexualidad han cambiado, aunque sigue habiendo manifestaciones de homofobia en los centros educativos (Díaz de Greñu Domingo, 2010; Pichardo, 2009).

En los últimos años se sigue percibiendo que la comunidad no participa al completo, existe falta de coordinación con las instituciones y se mantiene una idea peyorativa y de desprestigio intelectual al tratamiento de estas cuestiones. A pesar de que estas acciones no se realizan de forma sistemática y de que los equipos docentes no se implican, como hemos mencionado, se generaliza la idea de que la igualdad por razón de sexo ya está suficientemente tratada en los centros educativos y de que no es necesario emplear más esfuerzos en ello (Bonaf, 1997). Con respecto a la diversidad afectivo-sexual, seis años después de su formulación explícita en la Ley Orgánica de Educación, el profesorado es reticente a nombrar esta cuestión en sus clases. Las razones que argumenta son, por una parte, la falta de formación y por otra, el miedo a las reacciones de las familias. Este último argumento no tiene en cuenta los derechos de todas las familias (Díaz de Greñu, 2010). Y tampoco, que dentro de las familias tradicionales puede haber personas con una orientación sexual diferente de la mayoritaria (Ramírez, Moliner y Vicent, 2008).

2. Propuesta de innovación: un proyecto de trabajo en el aula

Para abordar estas temáticas se puso en marcha en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León un proyecto de innovación complementario enmarcado en la asignatura de Ciencias Sociales en 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria con los siguientes objetivos:

1. Proponer un proyecto didáctico complementario en torno a la lucha por la igualdad de los colectivos mencionados y sus antecedentes históricos.
2. Sondar entre el profesorado de Secundaria las representaciones, actitudes y conocimientos en torno a esta temática.

3. Llevar a la práctica dicho proyecto y evaluar su incidencia en el contexto pedagógico y organizativo de un centro educativo concreto, reflexionando sobre la acogida en el departamento didáctico correspondiente y en el equipo directivo.
4. Valorar la implicación del profesorado en el desarrollo de proyectos similares y analizar las resistencias ante la acción directa en las aulas.

El artículo 23 de la Ley Orgánica de Educación establece doce objetivos para la etapa secundaria obligatoria. No hemos encontrado ningún objetivo general que sea ajeno a la propuesta que realizamos. Los contenidos se basaban en la discriminación de las mujeres y las personas homosexuales a lo largo del tiempo en su contexto social y político (desde la Antigüedad hasta nuestros días) relacionándola con la situación actual. Las actividades, que conjugaban clases expositivas con realización de actividades multimedia y exposición de sencillas indagaciones realizadas por grupos, se realizaron desde octubre a mayo durante una sesión a la semana, vinculándose éstas a los contenidos impartidos en el resto de las sesiones.

El contexto donde se desarrolló la propuesta educativa es un centro educativo de enseñanza secundaria del norte de Castilla y León en un entorno socio-cultural medio de carácter rural con una antigüedad de más de 25 años. Durante el curso en que se llevó a cabo la plantilla estaba formada por 40 profesionales. La mitad aproximadamente tenía una situación estable. Dada la distancia con los centros urbanos, se daba gran movilidad y había cambios todos los cursos. Podían establecerse, por tanto, dos grupos de profesorado: uno con más experiencia y otro formado por personas jóvenes que se adaptaban a la organización establecida desde hacía varios años. Esta característica, por otra parte, es común a las de otros centros educativos. Suele haber gran movilidad entre el profesorado como consecuencia de los concursos de traslados, excedencias y situación de provisionalidad del grupo de profesorado interino y en expectativa de destino.

El Departamento de Historia estaba formado por cuatro profesoras, dos de ellas con bastante antigüedad y dos recién incorporadas. Salvo la jefa del Departamento que se mostraba reacia, las otras tres integrantes estaban comprometidas con la programación de actividades sobre igualdad. Las dos profesoras más jóvenes habían elaborado actividades coeducativas en formato multimedia para trabajar por grupos algunos aspectos en relación a la igualdad hombre-mujer. La jefa del Departamento no parecía proclive a estas iniciativas, a pesar de que la discriminación de la mujer en la historia estaba contemplada en la programación del Departamento. En alguna ocasión había afirmado que era mejor no entrar en cuestiones polémicas para evitar conflictos. El miedo a las posibles reacciones contrarias de la comunidad educativa está siempre presente (Díaz de Greñu, 2012, p. 40).

En el centro educativo no se llevaban a cabo actividades coeducativas ni siquiera en días clave (día contra la violencia de género, día de la mujer trabajadora). De hecho, el Departamento de Orientación había distribuido algunos materiales recibidos sobre la violencia, pero finalmente se dio prioridad a otros ejes de intervención. Esta situación se había observado en otros institutos de la comunidad. En algunos, las propuestas de igualdad se realizaban de forma esporádica, en otros, casi nunca se ponían en práctica. En ninguno de los centros en los que la investigadora había desempeñado sus servicios existía un plan de estas características desarrollado de forma conjunta y sistemática.

En este Centro, en concreto, se había observado una actitud contradictoria. Por una parte, el equipo directivo había mostrado gran interés en dar publicidad a un premio recibido

por las dos profesoras que habían elaborado las actividades de igualdad, sin embargo, no parecía, en absoluto, interesado en ponerlas en práctica:

“En un principio el equipo directivo no prestó atención a este reconocimiento, pero, poco después, al recibir noticias de la Conserjería, nos pedían insistentemente información para poder atender a los medios de comunicación” (Extracto del diario de investigación, 2007).

Además de los objetivos generales, era preceptivo tener en cuenta los del Proyecto Educativo y del Departamento de Geografía e Historia. En lo que se refiere al primero, hallamos varios objetivos a los que se contribuía con esta experiencia: fomentar y comprender situaciones diferentes, proporcionar herramientas al alumnado que le permitiesen seguir adquiriendo conocimientos a lo largo de su vida, crear un clima educativo que desarrolle las aptitudes, cualidades personales y otras capacidades y sensibilizar al alumnado para enfrentarse a problemas sociales.

Había que avanzar en el nivel de concreción. Para ello se revisaron los objetivos de la programación del Departamento de Geografía e Historia y se encontraron redactados de forma explícita algunos de los objetivos específicos del proyecto. De esta forma se podía leer: se contribuirá al conocimiento de la discriminación de las mujeres y de sus orígenes históricos. Asimismo se enumeraba una serie de objetivos propios de las materias impartidas (Geografía, Historia Antigua y Medieval, Moderna y Contemporánea, Historia y Cultura de las Religiones y Economía).

El proyecto analizaba la evolución histórica de la discriminación por razón sexual, desde sus orígenes hasta la actualidad (como se ha expuesto), desarrollando en mayor medida la parte correspondiente a la etapa contemporánea y al mundo actual. Es necesario remontarse a los orígenes más remotos para poder entender los avances producidos en los últimos años. A ello hay que añadir que el currículo oficial se centra en 4º de ESO (nivel elegido para su desarrollo) en los contenidos de esta etapa histórica.

Para realizar la experiencia se eligieron dos grupos del último curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria formados por 15 y 20 adolescentes respectivamente. Eran grupos heterogéneos con alumnado con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Se apreciaban, no obstante, características comunes: sus conocimientos con respecto a la lucha por la emancipación femenina eran muy escasos y nulos en cuanto a la lucha por la liberación homosexual, teniendo en cuenta la evaluación inicial llevada a cabo.

Este proyecto se planteaba para ser llevado a cabo en una primera fase por una profesora (la investigadora), dado que no se conocía la posible aceptación del equipo en su conjunto. Sin embargo, para que tuviera una cierta difusión era necesario contar con el apoyo de los compañeros y compañeras, en especial del equipo directivo. Una tarea complicada puesto que, como se ha puesto de manifiesto, algunas investigaciones precedentes demuestran que es difícil diseñar intervenciones teniendo en cuenta la resistencia del profesorado, la línea pedagógica de los centros, el tratamiento a la diversidad, la disposición de las familias, etcétera (Bonal y Tomé, 1995, p. 56).

Para elaborarlo se consultaron experiencias realizadas en materia de género en Enseñanza Secundaria, a pesar de que los materiales examinados proponen actividades transversales y no se hallan demasiados ejemplos para trabajar los contenidos de Historia. Sobre la diversidad afectivo-sexual se revisaron algunas muestras que algunas organización proponen tales como Cogam (2012) y Fundación Triángulo (2012).

3. Metodología y diseño de investigación

El estudio adoptó una perspectiva intencional, como defiende el paradigma de investigación participativa, fomentado desde los años sesenta por las ideas de Paulo Freire. Según sus palabras: “Decir que los hombres y las mujeres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa” (Presencia y vigencia de Paulo Freire, 2012). Se considera que es necesario modificar el currículum y corregir las omisiones que se han producido. Por influencia del paradigma interpretativo y del socio crítico se han descrito e interpretado los fenómenos educativos, interesándonos por el estudio de los significados e intenciones del quehacer humano. Se parte de la premisa de que las necesidades humanas provocan los actos intelectuales, persiguen la emancipación y la supresión de la injusticia social y defienden al individuo:

“La metodología socio-crítica es participativa, pues las personas que investigan para la transformación social lo hacen en beneficio de las participantes en la investigación.” (Gómez, et. al., 2006, p. 31).

Con referencia a las relaciones de género, el currículum las construye basándose en la ideología dominante (Ordax, 2004, p. 60). En la actualidad el currículum es predominantemente masculino y las chicas deben adaptarse a él. Se ha tenido en cuenta la perspectiva de los estudios de género según la cual las relaciones sociales entre hombres y mujeres han sido construidas históricamente. Desde este punto de vista, se desafía la división entre actividad intelectual y actividad emocional, entre actividad concreta y actividad abstracta. Además, hemos introducido una nueva variable de análisis de la realidad humana: la orientación sexual y todo ello se hace desde el compromiso con el cambio social en aras del bienestar general.

Este estudio parte de un enfoque de investigación educativa que se realiza desde el contexto natural (el centro de enseñanza) para proporcionar elementos que permitan mejorar el proceso (Gimeno y Blanco, 2010). Para ello, la metodología utilizada es de corte cualitativo. En la investigación cualitativa el criterio de relevancia se impone sobre el del rigor. No se oculta la realidad, sea cual sea esta (Guba, 1989, pp. 148-150). Se considera la acción de las personas teniendo en cuenta su sentido subjetivo (Gómez et al., 2006, p. 30). Se han seguido algunos supuestos metodológicos propios de los estudios de casos observacionales vinculados a la propia experiencia (Stake, 1998).

De esta forma, la experiencia desarrollada en un centro educativo nos permite extraer conclusiones que pueden ser válidas en otros contextos similares. En la línea de la fenomenología se reflexiona sobre las reacciones de una serie de sujetos frente a la puesta en práctica de un proyecto de igualdad en su contexto natural y cotidiano (De Lara y Ballesteros, 2007).

La investigadora recurrió a métodos etnográficos dado que su acceso al escenario del aula estaba garantizado al ser ella la profesora. Su trabajo era supervisado por sus colegas de la Universidad. Una clase, un centro o un grupo de profesorado son ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 45). Del estudio de casos toma la idea de que es necesario adoptar estrategias para tomar decisiones (De Lara y Ballesteros, 2007, p. 183). De la investigación-acción se utilizó la idea de emprender una acción para cambiar la situación existente en el centro educativo (Elliot, 1990).

Fueron dos los instrumentos utilizados: grupos de discusión antes de la puesta en práctica del proyecto y la observación participante de lo acaecido durante las sesiones de desarrollo del mismo. El primero de los instrumentos era apto para sondear la predisposición del profesorado ante los temas descritos en anteriores apartados.

El grupo de discusión es una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Gil Flores, 1992, p. 201).

El grupo de discusión ha sido definido como una conversación planeada con alrededor de 7 a 10 personas que se produce en un ambiente distendido. Esta técnica es especialmente adecuada para analizar las opiniones de un colectivo en concreto. Tiene varias ventajas: fácil interacción, costo reducido y sobre todo, acceso a sentimientos y actitudes de la persona. La moderadora del grupo fue la investigadora. Los grupos de discusión permiten desenmascarar prejuicios o preconcepciones desde una perspectiva naturalista.

A principios del curso 2007/08 se organizaron tres grupos de discusión formados por profesorado de secundaria procedentes de 15 centros de secundaria diferentes, tanto del ámbito urbano como rural de la comunidad de Castilla y León (cada integrante de los grupos de 10 personas pertenecía a un centro diferente y no se conocían entre sí). No fue difícil hablar personalmente con personas de las que ya se sabía de antemano tenían una predisposición positiva hacia la cuestión de género. Esta circunstancia se conocía por el interés mostrado en actividades formativas de esta temática en el centro de formación de profesorado donde se realizó la experiencia. Se trataba de escuchar a profesionales que, potencialmente, se pudieran comprometer en futuros proyectos de igualdad.

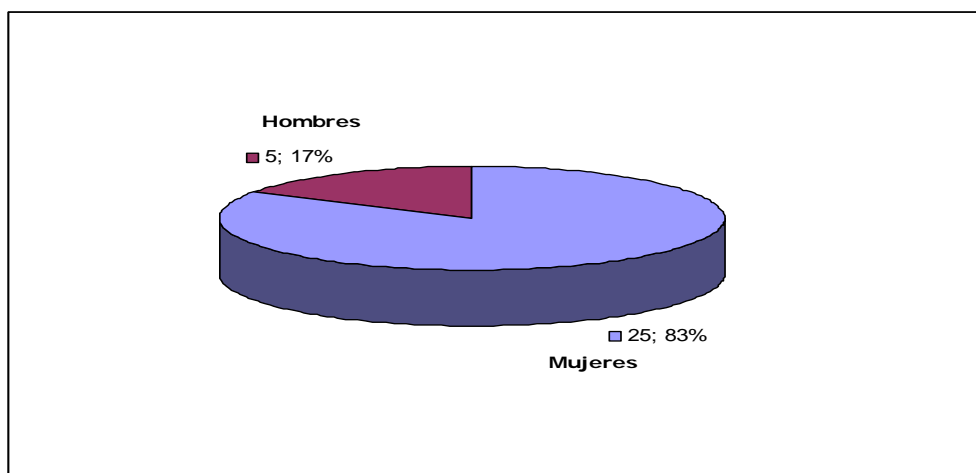
Los grupos de discusión se pusieron en marcha a principio de dicho curso. A continuación se presenta el porcentaje minoritario del profesorado que accedió a participar con respecto al total de personas que fueron invitadas personalmente.

Gráfico I. *Participantes en los grupos de discusión*



Las profesoras fueron mayoría, ya que suelen mostrar especial interés hacia estos aspectos, tal y como demuestran otras investigaciones (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011) (Ver Gráfico II).

Gráfico II. Sexo de los participantes en los grupos de discusión



Las reuniones se celebraban en la sala de profesores de uno de los centros educativos de la localidad cabecera de la comarca. Las discusiones tuvieron lugar en varias sesiones (una por semana a lo largo del primer trimestre). Los temas de conversación giraron, en un primer momento, en torno a la situación social de las mujeres y las minorías sexuales en la actualidad y a los avances a lo largo de la historia con respecto a la igualdad. En segundo lugar, se reflexionó sobre el tratamiento educativo de esas cuestiones y aquellos elementos educativos que contribuyen a la pervivencia de algunos modos de discriminación. Por último, el grupo debatió sobre la necesidad de formación en este campo. La investigadora grabó los diálogos para posteriormente transcribirlos. En el transcurso de las sesiones los temas fueron desarrollándose en un ambiente relajado. La moderadora introducía las diferentes líneas de debate y no hubo problemas para que la conversación se generara espontáneamente. Las participantes contaban lo que sucedía en el aula, también anécdotas de su vida privada.

El segundo instrumento utilizado fue la observación participante, que tuvo lugar en las aulas donde se llevaron a cabo las actividades de igualdad con el alumnado. Las notas se iban tomando en cada una de las sesiones (que tenían lugar una vez a la semana como se ha explicado en la descripción del proyecto) y se incluyeron en el diario de campo. Se adoptó una postura exploratoria para analizar situaciones susceptibles de cambio. Este tipo de enfoques se han utilizado en las manifestaciones de los grupos marginados y en investigaciones educativas (Elliot, 1990, pp. 23-26). Se optó por ellos al ser las notas de campo registros sencillos que proporcionan datos útiles que no pueden ser obtenidos por medios cuantificables (Anguera, 1995). Estos documentos informan, refuerzan y describen la evolución porque los hechos se relatan longitudinalmente y favorecen la reflexión (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 163). De ahí que se haya considerado un excelente instrumento para investigar en el aula (Pérez Serrano, 1994, p. 47). Tiene, por tanto, carácter introspectivo (Santos Guerra, 1990, p. 187; Serra, 2004).

La observación participante permitió, asimismo, recoger las percepciones externas del proceso, especialmente en la observación de los grupos de profesorado y la descripción de la observación participante en el aula con alumnos y alumnas en el desarrollo del proyecto. Los registros se realizaron sistemáticamente a lo largo de todo el curso. En todo el proceso se tuvieron en cuenta los criterios de rigor y credibilidad establecidos para la investigación cualitativa (Guba y Lincoln, 1981).

4. Luces y sombras en la puesta en marcha de la innovación educativa: alumnado y profesorado frente a la igualdad

Una vez obtenidos los datos a través del trabajo de campo, se organizaron a partir de los objetivos que guiaban la innovación y la investigación.

Respecto a las actitudes del profesorado, lo primero que se detectó fue la inseguridad que se percibía frente a los conocimientos. Para algunas personas resultaban nuevos contenidos básicos en los estudios de género y de educación afectivo-sexual:

Al preguntarles sobre la definición de algunos conceptos se produjo malestar, ¿es necesario hacer un examen sobre esto?, comentaron. (Diario de las sesiones de los grupos de discusión, grupo 1, primer día).

Cuando se les pidió citar nombres de mujeres destacadas en el campo científico, literario, artístico, filosófico y político enumeraron muy pocos. Tampoco conocían ningún nombre asociado a la lucha por la liberación homosexual. *“Poco podemos hacer si en los libros que usamos no aparecen apenas personajes femeninos”* (Diario de las sesiones de los grupos de discusión, grupo 2, primer día).

En ningún caso se consideraban sexistas. En el transcurso de las conversaciones salieron a flote numerosos estereotipos referidos a la atribución de determinadas características a uno y otro sexo:

Las mujeres son más aptas para algunas disciplinas. Algunas no han llegado a puestos de alta responsabilidad porque prefieren dedicarse a la familia (eso va en la naturaleza). Los altos cargos no son de su interés. Las chicas, a menudo, tienen otros gustos y aspiraciones. Las mujeres son más intuitivas y maliciosas (Diario de las sesiones de los grupos de discusión, grupo 2, quinto día).

En varias ocasiones se expresó la idea de que la incorporación de la mujer al mercado laboral no había mejorado la calidad de vida de las mismas, sino más bien al contrario, suponía una doble carga de responsabilidades, al no conllevar un reparto más equitativo de las tareas familiares.

A veces da la impresión de que las mujeres no hemos avanzado en absoluto, antes solo tenían que hacerse cargo de la casa, actualmente deben además trabajar fuera y en casa siguen siendo ellas las que lo hacen casi todo. Bueno, algunos hombres ayudan. Sí pero muy pocos y como dices solo ayudan, no se hacen cargo de lo fundamental. No estoy de acuerdo, añade un compañero, yo cuido de mi madre que es mayor más que mis hermanas y me ocupo de las tareas de la casa igual que mi mujer. Eres, entonces la excepción que confirma la regla, añade otra profesora (Diario de las sesiones de los grupos de discusión, grupo 3, segundo día).

No demostraron ser conscientes de la realidad trágica en la que muchas mujeres viven inmersas en el mundo (asesinatos, violaciones, sometimiento...). *“Es demasiado exagerada la situación que presentan algunas organizaciones de mujeres”* (Comentario de una profesora del grupo 3, quinto día). En la sesión de publicidad se sorprendieron de la utilización constante del uso del cuerpo de la mujer como objeto. Mostraban cierta indiferencia hacia ello. *“Yo creo que interpretar así los anuncios es sacar las cosas de quicio”* (Comentario de un profesor del grupo 1, séptimo día). A veces pusieron en duda que las mujeres continúan discriminadas también en los países ricos.

“Eso sucederá en el Tercer Mundo. Yo aquí no lo he visto nunca. Muchas mujeres tienen más poder que los hombres” (Diario de las sesiones de los grupos de discusión, grupo 1, sexto día).

De la teoría a la práctica.

En general, no supieron precisar las manifestaciones de sexismo en el ámbito educativo (segregación de itinerarios, ocupación de espacios, omisiones en el currículum oficial, estereotipos...), ni tenían información sobre las diferentes corrientes del feminismo actual. Les interesó la historia de la coeducación y descubrieron la diferencia entre escuela mixta y coeducativa. Algunas personas pensaban que la coeducación consiste en educar igual a niños y a niñas.

“Pienso que en los centros educativos se trata igual a chicas que a chicos no veo la discriminación. No sabía que hubiera varios tipos de feminismo” (Diario de las sesiones de los grupos de discusión, grupo 3, octavo día).

Con respecto a la violencia de género manifestaron poseer una idea estereotipada del hombre que agrede y de la mujer maltratada. La primera corresponde a un hombre rudo, de bajo nivel socio-económico y cultural y la segunda la identifican con alguien pusilánime, incapaz de rebelarse.

“Creo que los malos tratos se producen en mayor medida en medios desfavorecidos. No entiendo por qué esas mujeres no lo denuncian” (Diario de las sesiones de los grupos de discusión, grupo 3, octavo día).

La homosexualidad fue una cuestión sobre la que no se opinaba abiertamente. La moderadora tuvo que *forzar* el debate. En ningún caso consideraban que esta temática fuese prioritaria y la mayoría de los razonamientos eran fruto de la intuición sin una base fundamentada (se detectó la falta de formación y de información). A pesar de ello, mostraron gran interés por adquirir conocimientos y muy buena predisposición:

“Después de un largo silencio una compañera dijo: la razón fundamental por la que no he introducido estos conceptos en el aula es porque yo misma lo desconozco, también he de reconocer que no los he dado suficiente importancia. No estoy segura de que esa cuestión deba ser trabajada en las aulas, añadió otra compañera. Yo creo que es muy importante. Siempre que puedo hablo de las diferentes familias, pero tengo que reconocer que no tengo formación para trabajar esa cuestión adecuadamente” (Extracto del diario de investigación, 2007).

En general el profesorado no cataloga la discriminación por razón de sexo y de orientación sexual como un problema prioritario, aunque no se trata de establecer prioridades, sino de tratar correctamente la igualdad en las clases. Sigue presente la idea de que la responsabilidad es de las familias: *“Yo creo que el problema no está en el sistema educativo sino que es una cuestión social”* (Diario de las sesiones de los grupos de discusión, grupo 2, tercer día).

Pasamos a continuación a analizar lo acaecido en las aulas durante el desarrollo de las actividades. Al inicio se percibía buena actitud. En general, el alumnado fue bastante receptivo a las nuevas experiencias. Podemos distinguir tres fases en el proceso: en primer lugar, se pensó que se trataba de unas actividades complementarias como las que se realizaban en horas de tutoría o extraescolares y que no constituían *materia de examen*. En un segundo momento, sorprendió la sistematicidad y rigor con la que se impartían las clases. Hubo quejas y rechazo a que estos temas fueran susceptibles de evaluación. En la tercera fase las rutinas se habían establecido y ya se habían aceptado de *buen grado* contenidos con los que, poco a poco, iban familiarizándose.

Las actitudes del alumnado sorprendieron a la investigadora. Los estereotipos estaban menos arraigados que en el caso del profesorado (aunque seguían presentes, era más sencillo

que se los cuestionaran). Asimilaban rápidamente los contenidos y resolvían enseguida los ejercicios propuestos.

“Me han salido bien las actividades, dijo uno de los alumnos. He acertado todo.” (Diario de campo, séptima sesión).

Las clases se desarrollaban con normalidad, se dedicaba una sesión a la semana a estas actividades, como se ha explicado en la descripción del proyecto. Se trataba de no descuidar los contenidos que habitualmente se impartían sino, al contrario, de complementarlos. Se realizaron algunas pruebas de evaluación. El proyecto fue bien aceptado.

“¿Cuándo volvemos con las actividades de igualdad?”, ha preguntado una chica en clase de Historia. “En el examen del otro día hice bien las preguntas de igualdad. (Extracto del diario de investigación, 2008).

El profesorado no intervino abiertamente en un primer momento, aunque, después de un mes, una de las compañeras del Departamento preguntó a la investigadora sobre los temas que se impartían en la clase. La profesora le explicó que había añadido unas actividades complementarias y que, a pesar de ello, la marcha de la programación avanzaba al mismo ritmo que las otras compañeras de Geografía e Historia.

En las últimas sesiones algo cambió repentinamente. Algunos chicos comenzaban a quejarse: “*Ya estamos cansados de hablar de mujeres*”, aseguraban (Diario de campo, vigésima sesión). Varias chicas intentaban boicotear las clases. Se sentaban en grupos, hablaban de *sus cosas* y no atendían a las explicaciones.

Esta animadversión repentina se detectó, sobre todo, en uno de los grupos. Se oían algunos comentarios sobre la gran cantidad de temas que había que estudiar este año. Una alumna que no había superado la primera evaluación y llevaba mal la segunda, se quejó diciendo a la profesora:

No puedes ponernos en el examen cosas de mujeres y homosexuales. La profesora contestó: ¿Por qué no?, ¿acaso no lo hemos trabajado y explicado en clase? Dejamos claro que era materia evaluable al igual que el resto de contenidos. (Diario de campo, vigésima primera sesión).

La investigadora pensó que no era lógico ese cambio súbito dado que las rutinas ya se habían establecido en la clase y llevaban funcionando varios meses:

En los últimos días observo que hay tensión en la clase y nervios, los chicos y chicas se quejan más que de costumbre y aunque siguen realizando las actividades repiten con frecuencia que todo esto no puede “caer en el examen”. (Extracto del diario de investigación, 2008).

En una de las últimas sesiones tuvo lugar un episodio que ayuda a comprender el cambio de actitud. La delegada de la clase, apoyada por otra compañera, aclaró el motivo de la exaltación de ánimo que la profesora había detectado en los últimos días:

Hemos estado hablando con J. (jefe de estudios) y D. (jefa del Departamento de Historia) y nos han dicho que si esto no está en el libro no puedes exigirnoslo en el examen. Otro de los chicos añadió: ¡Sí sí, D. nos ha dicho que no está en la programación y J. que eso de las mujeres y los homosexuales son bobadas! (Diario de campo, vigésima segunda sesión).

La profesora se sorprendió. Sabía que la palabra *programación* no forma parte del vocabulario de una adolescente de quince años y en seguida comprendió que, efectivamente,

De la teoría a la práctica.

J. y D. habían intervenido. Sabía la gravedad de lo que había pasado, pero no le extrañaba dada la actitud que había detectado sobre estas cuestiones entre el profesorado del Centro. Cuando había animado a los miembros del Claustro a participar en los grupos de discusión algunas personas se habían burlado de la temática.

El resto de la clase parecía disgustado, al igual que la profesora, incluso la delegada señaló: *“Que quede claro, yo hablo en nombre de la clase, a mí me gustan esos ejercicios que hacemos”* y enseguida se puso a llorar. Su compañera añadió: *“no nos importa hacer algún trabajo, pero no puede caer en el examen”*. Seguidamente tuvo lugar un diálogo que se reproduce a continuación:

Profesora: “No me creo que J. y D. hayan dicho eso, lo que pasa es que cuanto menos tengáis que estudiar, pues mejor. No os preocupéis, haré un examen obligatorio del libro de texto y apuntes del cuaderno y otro optativo sobre los temas de igualdad para el que quiera subir nota. Y teniendo en cuenta que no parecen gustaros mucho estas cuestiones, las actividades que quedan las trabajaré con aquellos alumnos y alumnas que tengan interés y en un rato fuera de la clase, en un recreo, por ejemplo (Diario de campo, vigésimo segunda sesión).

Un grupo, al salir, dijo a la profesora que quería continuar con el proyecto. ¿Qué había provocado esta situación? El equipo directivo no había expresado abiertamente su oposición al tratamiento de la igualdad. Cuando la investigadora expuso sus intenciones había accedido a ellas. Sin embargo, parecía claro que había intervenido, dado que el conjunto de la clase se había sentido fuerte a la hora de reaccionar contra la profesora. El alumnado acogió bien las actividades, aunque es necesario seguir insistiendo en otorgar importancia a esta materia, dado que lo que no se evalúa se devalúa.

Pese a los inconvenientes, el proyecto se había llevado a cabo y esto era lo verdaderamente importante. El desarrollo de las sesiones puso de manifiesto que los temas planteados resultaban polémicos. Las reacciones de cierta parte del profesorado así lo demostraba.

5. Discusión y conclusiones

Deducir que esta experiencia aislada pudiese producirse de la misma forma en otros centros educativos es demasiado arriesgado en un trabajo de investigación riguroso. Sin embargo, sí se puede afirmar, a juzgar por los datos obtenidos (observaciones en el centro de referencia, en otros centros y en grupos de discusión), que el profesorado en su mayoría no ha asumido que el tratamiento de la cuestión de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas es una obligación moral y profesional. Si bien puede ser que en otros centros educativos no se hubiesen opuesto a la experiencia, seguramente tampoco hubieran colaborado en ella. Así es que el profesorado que decide poner en práctica este tipo de proyectos debe hacerlo, por el momento, en solitario o en grupos muy reducidos. En las conversaciones el profesorado reconoció que no incluía ningún objetivo específico sobre estas cuestiones en sus programaciones ni habían desarrollado actividades en esta línea sistemáticamente y ello lleva a que se produzcan resistencias a cambiar su forma de trabajar.

Los trabajos que existen realizados por equipos de profesorado en torno a la coeducación y la diversidad afectivo-sexual siguen siendo escasos y no se ponen en práctica con sistematicidad (Premios Irene, 2011; Proyecto todas las familias importan, 2011; Actividades programadas por la tutoría GLBT, 2011). El material disponible no se conoce de

forma generalizada y el profesorado es reacio a elaborar nuevos recursos (Díaz de Greñu, 2012, p. 44). Hubiera sido importante continuar en años sucesivos con la experiencia en el mismo centro educativo, porque es la ausencia de hábito lo que provoca reacciones como la descrita. Estas actitudes pueden extrapolarse al contexto educativo de nuestro país, puesto que las personas integrantes de los grupos de discusión procedían de centros de diversa índole.

A menudo se afirma que para elaborar un proyecto coeducativo es necesario que la comunidad educativa en su conjunto participe en él. Sin embargo, aunque esto sería lo deseable, a veces no es posible. En el caso del tratamiento de la diversidad afectivo-sexual la utopía aún está más lejana. En los grupos de discusión hubo unanimidad en el reconocimiento de que este tema no se incluye en las programaciones. Mientras no haya colaboración y apoyo real de los que conviven con el alumnado, la educación en igualdad seguirá siendo una teoría, no una realidad. Pero no debemos dejar de intentarlo porque la escuela debe ser, o al menos parecerse, a una especie de santuario alejado de los desórdenes del mundo (Dubet, 2003).

La experiencia sobre las innovaciones educativas que sobreviven en los centros educativos (no necesariamente centrada en los temas de igualdad) nos dice que:

“Los centros analizados evitaron identificar los procesos de cambio que implementaban con ninguna teoría o ideología pedagógica y/o política particular. Más bien buscaban los argumentos para apoyar los cambios en la trayectoria del centro y en la autoexigencia de ayudar al desarrollo de su comunidad de referencia. De este modo trataban de reunir en torno a los proyectos y procesos de cambio tanto consenso como fuera posible, cerrando así la puerta a una oposición potencial que podría haberse hecho fuerte utilizando argumentos ideológicos enfrentados” (López Yáñez, 2010, p. 24)

El tema de la igualdad sigue generando polémicas y se sigue percibiendo como altamente ideologizado y éste es parte de su problema para la inserción real en las aulas. Por ello nos queda un gran reto en la concienciación, sensibilización y formación del profesorado (Anguita, 2011). En los próximos años habrá que hacer un esfuerzo para que los proyectos se generalicen y sean asumidos por la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Actividades programadas por la tutoría GLBT (2011) <http://ies.duquederivas.rivas.educa.madrid.org>. [Consulta: 08/07/2012].
- Alonso Elizo, Julián (2002). *Homosexualidad y lesbianismo en el aula. El respeto a la diferencia por orientación sexual*. Oviedo: Xente Gai Astur.
- Anguera, María Teresa (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Anguita, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.
- Anguita, Rocío y Torrego, Luis (2009). Género, educación y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 64 (23,1), 17-25.
- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

De la teoría a la práctica.

- Bonal, Xavier, y Tomé, Amparo (1995). Metodologías y recursos de intervención. *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 56-69.
- Calíope (2007). Rompiendo esquemas. <http://institutoasturianodelamujer.com> [Consulta: 12/07/12]
- Clauzard, Philippe (2002). *Conversations sur l'homophobie; l'éducation comme rempart contre l'exclusion*. Paris: Harmattan.
- Cogam. Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (2012). <http://www.cogam.es/> [Consulta: 06/07/2012].
- De Lara, Enriqueta y Ballesteros, Belén (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía (2010). Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia. Segovia: *Tesis Doctoral inédita*. Universidad de Valladolid.
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía (2012). *Igualdad entre hombres y mujeres en la formación del profesorado*. Berlín: editorial académica española.
- Dubet, François (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. En *VV.AA. Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 219-234). Madrid: Injuve.
- Elliot, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferriols, María José (2011). Declaración de los derechos sexuales. Por un currículum inclusivo. Monográfico, *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 24-26.
- Fundación Triángulo (2007). Unidad didáctica sobre homosexualidad. <http://fundaciontriangulo.es/educacion/dossier1998/Recursos.htm> [Consulta: 23/01/2012].
- Fundación Triángulo (2012). <http://fundaciontriangulo.es/educacion/dossier1998/Recursos.htm>. [Consulta: 06/07/2012].
- Gil Flores, Javier (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica* 10-11, 199-214.
- Gimeno Sacristán, José y Blanco García, Nieves (2010). Investigar sobre y en la educación. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/Innovacion/Investigacion/MaterialesInvestigacionEducativa/> [Consulta: 14/05/2012]
- Girela Rejón, M. José (2002). La necesidad de hacer explícito el conocimiento profesional del profesorado de Educación Física en relación al género. En *VV.AA. Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 211-223). Barcelona: Octaedro.
- Gómez, Jesús; et. al. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Guba, Egon G.; Lincoln, Yvonna S. (1981) *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, Egon G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En *VV.AA. La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal/Universitaria.
- Ley Orgánica de Educación. 3 de mayo de 2006. BOE 106.
- López Yáñez, Julián (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado*, 14 (1), 9-28.

De la teoría a la práctica.

- Materiales y recursos para trabajar la igualdad (2012). <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepal2/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=4759> [Consulta: 14/05/2012]
- Memoria Plan de Igualdad (2011) <http://www.slideshare.net/marinanavfer/memoria-coeducacion-2011> [Consulta 07/07/2012].
- Moreno Marimón, Montserrat (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Ordax Pérez, Estela (2004). Aprender ciencias ¿En igualdad de condiciones o con diferencias? Factores que limitan la participación de las niñas en el ámbito de las ciencias. Valladolid: Universidad de Valladolid, tesis doctoral inédita.
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos. (tomo 2)*. Madrid: La Muralla.
- Pichardo Galán, José Ignacio (ed.) (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual: homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Premios Irene (2011). <https://sede.educacion.gob.es> [Consulta: 05/07/2012].
- Presencia y vigencia de Paolo Freire, citas (2012). <http://es.scribd.com/doc/3934603/Citas-de-Paolo-Freire> [Consulta: 05/07/2012].
- Proyecto: Todas las familias importan (2011), CEIP Paulo Orosio de Sevilla. <http://diversidadafectivosexual.blogspot.com.es/2011/05/> [Consulta 05/07/2012].
- Ramírez, S.; Moliner, V. y Vicent, L. (2008). Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar. *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón: Universidad Jaime I.
- Rambla, Xavier, y Tomé, Amparo (2001). Los códigos de género en la infancia. En *VV.AA. Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 27-37). Madrid: Síntesis.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria. BOE-A-2007-238.
- Rebollo, M^a Ángeles, García, Rafael, Piedra, Joaquín y Vega, Luisa (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier; García, Eduardo (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Rovira, Marta (2001). Los códigos de género en la adolescencia. En *VV.AA. Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 39-55), Madrid: Síntesis.
- Sánchez Bello, Ana; Iglesias Galdo, Ana (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En: Rosa Cobo (Ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-150). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sánchez Sáinz, Mercedes (Coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual*. Madrid: La Catarata/ Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Santos Guerra, Miguel A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano (teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares)*. Madrid: Akal.
- Serra, Carles (2004). Etnografía escolar. Etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334, 165-176.

De la teoría a la práctica.

Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.

Tomé, Amparo (2001). La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 87-98). Madrid: Akal.

Urruzola, M. José (2000). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la perspectiva coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.

Vargas Llosa, Mario (8 de abril de 2012). *La caza del gay*. El País.